

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

2026, Том 7, № 8

Подписано к публикации: 30.06.2026

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

Сеногноева Наталия 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

Астахов Д.Б. Педагогические условия совершенствования тактической подготовки юных самбистов посредством моделирования ситуаций поединка	6-11
Астраханцева А.С. К вопросу о развитии кадрового потенциала системы отечественного высшего образования	12-19
Баликаева М.Б. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих инженеров в условиях элективного обучения (опыт Тюменского индустриального университета)	20-27
Балыбердина Т.П. Освоение методов познания как условие развития познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста	28-34
Белгородцева Э.И. Значение обучающего диалога со студентами на семинарских занятиях	35-40
Бородавко Л.С. Трансформация деятельности преподавателя высшей школы под влиянием цифровых технологий и инструментов	41-47
Власичева В.В., Нелюбина Е.А. Искусственный интеллект в патриотическом воспитании студентов-юристов на занятиях по иностранному языку	48-56
Халимбекова М.К., Гайдалова А.М. Телекоммуникационные технологии как фактор интенсификации процесса обучения иностранному языку на среднем этапе	57-61
Гамзатова Ф.М. Педагогические практики учителей в условиях языкового разнообразия (на примере школ приморского края)	62-67
Гольцева Т.Л., Миназова В.М., Озиева Л.С. Цифровизация и внедрение искусственного интеллекта в психологическую практику	68-74
Гордеева В.В., Турлович Э.Э. Проектная деятельность как метод стимулирования познавательного интереса к математике у детей дошкольного возраста	75-80
Грязнова Е.В., Дегтев И.О., Мамонова М.В. Перспективы развития теологии в светской гуманитарной системе высшего образования	81-86
Зоиров С.Х., Кувандиков О.К., Атоева М.Ф. Использование виртуальной лаборатории LabVIEW при обучении физике на примере моделирования вольт-амперной характеристики р–п перехода	87-97
Исаева Г.Г., Рагимханова К.Т. Педагогическая этика в цифровом следе студента: границы мониторинга активности в онлайн-обучении	98-104
Ишекенов Н.А. Обучение старшеклассников письменной речи на иностранном языке: зарубежный опыт	105-109
Каторжин И.С. Риск-ориентированный подход к преподаванию учебной дисциплины «Метрология» в вузе МЧС России	110-115
Компанеева Л.Г., Корицкая О.Н., Иманалиева Г.А., Фалеева Е.И. Андрагогический подход в повышении квалификации и в переподготовке педагогов	116-122

Конакова М.С., Ефремова А.И., Козлова Е.А., Подшивалова С.С. Нарушения звукопроизношения как фактор риска возникновения трудностей овладения письмом у первоклассников	123-133
Криницкая Т.А., Шереметьева К.С. Формирование сценической свободы вокалиста в классе заслуженного артиста России Ивана Павловича Мякишева: педагогика исполнительского мастерства	134-139
Кузнецова Н.В. Эффективность гибридной модели кураторской деятельности в условиях цифровизации образовательного пространства вуза (на примере Челябинского института путей сообщения)	140-144
Курганов Д.В. Концептуальные основания проектирования многоуровневой модели повышения квалификации преподавателей в условиях корпоративного университета	145-153
Лаврикова Н.И., Бурлакова Е.А., Сухорукова А.А., Кочергин И.Г., Лаврикова В.В. Междисциплинарный подход к реализации профессиональной направленности математического образования в вузе	154-160
Магомадова А.И., Омарова Г.В., Яндиева А.И. Глобальные цепочки создания стоимости и языковая асимметрия: как доминирование английского языка создает «лингвистическую ренту» в международных отношениях	161-167
Миназова В.М., Мезинова Г.Н., Вахрушева Е.Ю. Адаптивные технологии онлайн-обучения в системе профессионального самоопределения студентов с ограниченными возможностями здоровья	168-177
Мирзоева А.М. Теоретические подходы моделирования системы дополнительного профессионального образования на основе кросс-функционального подхода	178-183
Мироненкова Н.Н. Сторителлинг в высшей школе: восприятие студентами историй преподавателя	184-191
Непомнящих Е.А., Сизых М.М. Конференция как средство развития исследовательской компетенции обучающихся: опыт организации Международной студенческой научно-практической конференции «Россия и страны АТР: диалог культур (традиции и современность)» в Байкальском государственном университете	192-199
Носов С.А., Тодрик В.Н., Иноземцев С.В., Гамидуллаев Р.И., Алисултанов И.Т. Профессиональная ориентация в секционной работе направленное на осознанный выбор в службе ОВД России	200-206
Павлютина Л.Ю., Райковский Н.А., Карабанова В.В. Особенности реализации основной образовательной программы подготовки магистров, будущих педагогов нефтехимической и нефтеперерабатывающей направленности в вузе	207-214
Полонская О.Ю., Кириченко Н.Р., Сивцева Н.Г. Формирование компетенций в области РЖЯ: методические принципы и пути их воплощения в обучении	215-220
Рябова Е.В. Патриотизм как основа социальной ответственности студентов	221-226
Сакидибиров П.О., Агаларова Р.И. Реализация интегративного подхода с применением ИКТ в обучении английскому языку в основной школе	227-231
Султанова М.Р., Мухаметзянова Ф.Г. Профессиональная готовность педагога к эффективному взаимодействию: противоречия и ресурсная база формирования медиативной культуры	232-242

Мишланова С.Л., Степанова С.В., Кондакова И.В., Фахриева С.С. Интегрированное предметно-языковое обучение: опыт контент-анализа современных отечественных и зарубежных публикаций	243-253
Удовика Н.А., Тимченко Д.С., Каненко К.О. Метод интерактивного обучения студентов-медиков: формирование навыков сбора анамнеза	254-260
Середа С.П. Формирование антикоррупционного мировоззрения студентов как теоретическая проблема общей педагогики	261-267
Уколова Г.Б., Кичигина Е.В. Физическая культура как средство духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи в современном вузе	268-275
Фатуллаева С.И. Современные образовательные технологии развития инновационного мышления студентов технических высших учебных заведений	276-282
Федотов С.В., Мухаметзянова Ф.Г. Оценка результативности модели интегрированной образовательной среды ранней профориентации энергетической направленности	283-290
Цахаева А.А., Асильдерова М.М. Ответственность социальных работников в условиях чрезвычайной ситуации как предмет исследования	291-296
Шушакова М.М. Особенности языковой подготовки студентов инженерных специальностей на примере Передовой инженерной школы	297-301
Юденко Ю.Р., Флусова С.А. Особенности понимания младшими школьниками лексики, репрезентирующей традиционные российские ценности	302-307
Юркин Д.В., Егшин Д.И., Кавальчук В.А., Судариков А.А., Морозов Н.А. Самостоятельная физическая подготовка как фактор повышения профессиональной подготовленности курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России	308-314
Яковлев И.М. Оценка семантической близости показателей исследовательской компетентности и компонентов процесса гипотезирования на основе векторных представлений текста (эмбедингов)	315-320
Янарсаева Х.И. Гуманизация в эпоху цифровых технологий в образовании	321-326



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 796.814:37.02

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-6-11

Педагогические условия совершенствования тактической подготовки юных самбистов посредством моделирования ситуаций поединка

¹ Астахов Д.Б.,

¹ Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Аннотация: в статье рассматриваются педагогические условия совершенствования тактической подготовки юных самбистов посредством моделирования типовых и вариативных ситуаций поединка. Актуальность исследования обусловлена дефицитом ситуативного мышления у юных борцов 12–16 лет, который во многом детерминирует соревновательные неудачи и не получает адекватного разрешения в традиционной приёмоцентричной методике подготовки. Цель работы – обоснование педагогических условий тактической подготовки самбистов на основе структурно-функционального анализа соревновательной деятельности и положений деятельностного подхода в образовании. Методологическую основу составили систематизация научно-методической литературы, контент-анализ нормативных документов, метод аналогий, структурно-функциональный анализ видеозаписей соревнований. Предложено разведение типовых и вариативных ситуаций поединка как двух полюсов континуума ситуационной сложности. Сформулированы пять педагогических условий: последовательное наращивание ситуационной сложности, видеоанализ как средство формирования ориентировочной основы действия, интеграция когнитивных и двигательных заданий, конструирование средовых ограничений, экспертная оценка с дифференцированной обратной связью. Выявлено несоответствие между декларативным уровнем нормативных документов и реальным инструментарием тренера, что указывает на необходимость разработки методических материалов нового типа, содержащих не перечни приёмов, а описания типовых и вариативных ситуаций поединка с вариантами тактических решений и критериями экспертной оценки их адекватности.

Ключевые слова: тактическая подготовка, юные самбисты, моделирование ситуаций поединка, ситуативное мышление, педагогические условия, спортивная борьба, деятельностный подход

Для цитирования: Астахов Д.Б. Педагогические условия совершенствования тактической подготовки юных самбистов посредством моделирования ситуаций поединка // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 6 – 11. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-6-11

Поступила в редакцию: 2 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 1 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Pedagogical conditions for improving the tactical training of young sambo wrestlers through situational modeling of combat

¹ Astakhov D.B.,

¹ Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

Abstract: the article examines pedagogical conditions for improving the tactical training of young sambo wrestlers through modeling of typical and variable combat situations. The relevance of the research is determined by the deficit of situational thinking in young wrestlers aged 12–16, which largely determines competitive failures and is not adequately addressed in the traditional technique-centered training methodology. The aim of the work is to substantiate pedagogical conditions of tactical training of sambo wrestlers on the basis of structural-functional analysis of competitive activity and the provisions of the activity approach in education. The methodological basis includes systematization of scientific and methodological literature, content analysis of normative documents, the method of

analogies, and structural-functional analysis of competition video recordings. A distinction between typical and variable combat situations is proposed as two poles of the continuum of situational complexity. Five pedagogical conditions are formulated: sequential increase of situational complexity, video analysis as a means of forming the orienting basis of action, integration of cognitive and motor tasks, design of environmental constraints, and expert evaluation with differentiated feedback. A discrepancy between the declarative level of normative documents and the real tools of the coach is identified, indicating the need to develop methodological materials of a new type, containing not lists of techniques but descriptions of typical and variable combat situations with variants of tactical solutions and criteria for expert evaluation of their adequacy.

Keywords: tactical training, young sambo wrestlers, situational modeling of combat, situational thinking, pedagogical conditions, wrestling, activity approach

For citation: Astakhov D.B. Pedagogical conditions for improving the tactical training of young sambo wrestlers through situational modeling of combat. *Pedagogical Education*. 2026. 7 (8). P. 6 – 11. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-6-11

The article was submitted: May 2, 2026; Approved after reviewing: June 1, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Тактическая подготовка в спортивной борьбе – и в самбо в частности – традиционно рассматривалась как производная от технического арсенала спортсмена, что, по мнению ряда специалистов, существенно сужало дидактический потенциал тренировочного процесса на этапах начальной и углублённой специализации. Между тем педагогическая практика подготовки юных единоборцев свидетельствует о том, что именно дефицит ситуативного мышления – способности оперативно идентифицировать складывающуюся конфигурацию поединка и избирать адекватный двигательный ответ – детерминирует значительную часть соревновательных неудач в возрастных группах 12–16 лет. Отечественная школа теории физического воспитания (В.Н. Платонов, Л.П. Матвеев) накопила обширный фонд положений о периодизации нагрузок, однако вопросы моделирования тактических ситуаций как самостоятельного педагогического инструмента разрабатывались фрагментарно; зарубежные исследования в русле ecological dynamics approach (К. Davids, R. Hristovski) предлагают иную – средовую – логику конструирования тренировочных заданий, и попытки механического переноса этих положений в систему подготовки самбистов порождают методологические коллизии, которые в специализированной литературе пока не получили удовлетворительного разрешения [7].

Дискуссионным остаётся само содержание понятия «типовая ситуация поединка» применительно к самбо. Одни авторы (Е.М. Чумаков, С.Ф. Ионов) трактуют типовую ситуацию преимущественно через биомеханические параметры взаимного расположения борцов – дистанция, угол, уровень захвата, – тогда как другие (А.А. Новиков, Ю.А. Шулика) акцентируют оперативно-тактический компонент, включающий намерение противника, его привычные связки приёмов и характер реакции на провоцирующие действия [3]. Расхождение не номинально: от принятой трактовки напрямую зависит структура моделируемых заданий и критерии оценки их освоенности. Представляется не лишённым оснований предположение о том, что продуктивная дидактическая модель должна интегрировать оба подхода, однако механизм такой интеграции, насколько можно судить по доступным публикациям, остаётся непроработанным – большинство методических рекомендаций ограничиваются перечислением приёмов без экспликации ситуативного контекста их применения. Педагогическая проблема, таким образом, локализуется на стыке теории тактической деятельности в единоборствах и дидактики проектирования ситуационных тренировочных заданий для спортсменов, находящихся на стадии активного формирования когнитивных механизмов принятия решений (что, в свою очередь, апеллирует к возрастной психологии и теории деятельности А.Н. Леонтьева, хотя развёрнутый анализ этих пересечений выходит за пределы настоящего исследования).

Целью работы выступает обоснование педагогических условий совершенствования тактической подготовки юных самбистов посредством моделирования типовых и вариативных ситуаций поединка с опорой на структурно-функциональный анализ соревновательной деятельности и положения деятельностного подхода в образовании.

Материалы и методы исследований

Исследование опиралось на совокупность взаимодополняющих методов: систематизация и сравнительный анализ научно-методической литературы по теории и методике спортивной борьбы (более 60 источни-

ков за период 2005–2024 гг.), контент-анализ нормативных документов – Федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта «самбо» (утверждён приказом Минспорта России, раздел IV – требования к результатам реализации программ на этапе спортивной специализации) и примерных программ спортивной подготовки, – а также метод аналогий, позволивший экстраполировать отдельные положения из смежных видов единоборств (дзюдо, вольная борьба) на предметную область самбо с учётом специфики правил и технического регламента. Классификация ситуаций поединка строилась на основе структурно-функционального подхода: каждая ситуация описывалась как совокупность пространственно-временных, информационных и двигательных параметров, что обеспечивало возможность их последующей группировки.

Результаты и обсуждения

Анализ содержания Федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта «самбо» обнаруживает характерную лауну: раздел, регламентирующий требования к результатам освоения программы на учебно-тренировочном этапе, фиксирует необходимость овладения тактическими навыками ведения поединка, но не конкретизирует ни номенклатуру ситуаций, подлежащих освоению, ни критерии сформированности ситуативного мышления борца [1]. Локальные акты спортивных школ, как правило, воспроизводят эту неопределённость, сводя тактическую подготовку к перечню приёмов, сгруппированных по классификации технических действий (броски, удержания, болевые приёмы), без указания на условия, при которых применение каждого из них оправдано. Возникает парадоксальная педагогическая ситуация: тренер декларирует тактические задачи, но оперирует исключительно техническим инструментарием.

Обращение к работам Е.М. Чумакова позволяет выделить принципиально иную логику – логику ситуационного проектирования тренировочного задания, в которой исходной единицей выступает не приём, а ситуация, порождающая потребность в приёме [4-5]. Ситуация поединка, понятая как динамическая конфигурация взаимных действий борцов, характеризуется несколькими параметрами: пространственным (дистанция, ориентация, уровень центра масс), временным (фаза схватки, оставшееся время, наличие предупреждений), информационным (распознанное намерение соперника, его излюбленные комбинации) и энергетическим (степень утомления). Важно при этом, что сам Чумаков не разводил эксплицитно « типовые » и « вариативные » ситуации; разграничение, по всей видимости, было введено позднее – в методических разработках тренеров-практиков – и закрепилось без строгой дефиниции.

Предлагаемая в настоящем исследовании трактовка опирается на следующее разведение. Типовая ситуация – устойчивый, воспроизводимый паттерн конфигурации поединка, встречающийся с высокой частотой независимо от индивидуального стиля противника; освоение типовых ситуаций формирует базовый репертуар тактических решений. Вариативная ситуация – модификация типовой, возникающая вследствие нестандартных действий соперника, судейских решений, изменения темпа или неожиданного перехода из стойки в партер; работа с вариативными ситуациями развивает адаптивные механизмы и креативную составляющую тактического мышления. Граница между этими классами не дискретна, а скорее представляет собой континуум, что методически значимо: тренировочный процесс должен предусматривать постепенное усложнение ситуационного фона – от стабильных, чётко воспроизводимых паттернов к сценариям с нарастающей неопределённостью.

Структурно-функциональный анализ видеозаписей соревнований юных самбистов (квалификация – первый спортивный разряд и кандидат в мастера спорта, возраст 13–16 лет) позволил идентифицировать несколько устойчиво воспроизводимых типовых ситуаций, среди которых:

- захват рукава и отворота куртки с последующим выведением из равновесия рывком – ситуация, требующая мгновенного определения направления усилия и перехода к атаке в направлении рывка или, напротив, контратаки «по ходу»;
- перевод соперника в партер после неудачной атаки и возникновение борьбы за удержание при асимметричном расположении (атакующий сверху-сбоку с незавершённым захватом);
- равновесная стойка с обоюдным захватом на дальней дистанции, когда ни один из борцов не предпринимает активных действий и судья объявляет предупреждение за пассивность, – ситуация, педагогически ценная тем, что вынуждает спортсмена принимать тактическое решение в условиях временного давления;
- выход за пределы ковра в момент проведения приёма – контекст, в котором юный борец должен учитывать не только биомеханику, но и правила оценки незавершённого действия.

Принципиальна – и это обстоятельство нередко упускается из виду в методических публикациях – разнородность перечисленных ситуаций по доминирующему параметру: первые две детерминированы преимущественно двигательным компонентом, третья – регуляторно-мотивационным, четвёртая – когнитивным (зна-

ние правил как фактор тактического выбора). Моделирование тренировочных заданий, соответственно, не может строиться по единому алгоритму; каждый класс ситуаций требует специфических дидактических средств [9].

Деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин) предоставляет теоретическую рамку для конструирования поэтапного формирования тактических действий. На первом этапе – ориентировочном – юный самбист осваивает схему ориентировочной основы действия: ему предъявляется (вербально и визуально) структура ситуации, обозначаются существенные признаки, указывающие на тип ситуации, и перечень допустимых тактических решений. Этот этап реализуется посредством видеоанализа поединков, интерактивных бесед с тренером, работы с графическими схемами (в формате настольных заданий – не цифровых, что важно для возрастных групп 12–14 лет, где избыточная цифровизация, не исключено, может ослаблять кинестетический компонент восприятия). Далее следует этап материализованного действия – моделирование ситуации на ковре в замедленном темпе с заранее распределёнными ролями; тренер фиксирует ключевые точки принятия решений [2, 8]. Критически значима обратная связь: не общая оценка («правильно – неправильно»), а указание на конкретный параметр ситуации, который борец не учёл.

Вариативные ситуации вводятся на третьем – умственном – этапе, когда спортсмен способен антиципировать развитие поединка и мысленно «проигрывать» альтернативные сценарии. Здесь педагогический инструментариум расширяется: используются тренировочные спарринги с управляемым противодействием (тренер задаёт спарринг-партнёру определённый поведенческий алгоритм, который меняется по ходу раунда), задания на переключение – когда по сигналу ситуация искусственно трансформируется (например, объявляется условное предупреждение), а борец обязан скорректировать тактику без остановки схватки. Существенно, что средовой подход – в частности, положения теории К. Дэвидса [10] о конструировании *constraints-led training* – оказывается продуктивным именно на этом этапе: варьирование ограничений среды (размер зоны борьбы, время раунда, запрет определённых захватов) выступает катализатором адаптивных тактических решений. Однако прямая экстраполяция *constraints-led* модели на систему подготовки самбистов наталкивается на затруднение: в дзюдо и борьбе, откуда преимущественно заимствован эмпирический материал Дэвидса, регламент существенно отличается от самбо (допустимость болевых приёмов на ноги, специфика оценок), и перенос без учёта этих различий рискует продуцировать ситуации, не имеющие соревновательного аналога.

Нормативная рамка, заданная Федеральным стандартом спортивной подготовки, формально не препятствует внедрению ситуационного моделирования, но и не стимулирует его: требования сформулированы через объём тренировочных часов и перечень контрольных нормативов (преимущественно физических и технических), тогда как тактические компетенции фиксируются лишь на уровне декларации. Несовпадение между декларируемой значимостью тактической подготовки и отсутствием операционализированных критериев её оценки – проблема, выходящая за пределы самбо; она характерна для нормативного регулирования спортивной подготовки в единоборствах в целом [6]. Решение видится в разработке контрольно-переводных нормативов тактического характера – например, экспертной оценки действий борца в стандартизированных тренировочных ситуациях по шкале, учитывающей скорость идентификации типа ситуации, адекватность избранного решения и качество его двигательной реализации.

Педагогические условия, при которых моделирование ситуаций поединка оказывает наибольший эффект на тактическую подготовленность юных самбистов, могут быть сформулированы следующим образом (при оговорке, что их верификация требует лонгитюдных эмпирических исследований, которые пока не проведены):

- последовательное наращивание ситуационной сложности – от типовых ситуаций с одним доминирующим параметром к вариативным сценариям с множественной неопределённостью;
- систематическое использование видеоанализа как средства формирования ориентировочной основы тактического действия, причём анализу подвергаются не только эталонные поединки мастеров, но и – что нередко упускается – собственные тренировочные схватки спортсмена, записанные на предыдущих занятиях;
- интеграция когнитивных заданий (идентификация типа ситуации по вербальному описанию или видеофрагменту) и двигательных заданий (воспроизведение адекватного тактического решения на ковре) в рамках одного тренировочного занятия – с варьировемым соотношением, зависящим от периода подготовки;
- целенаправленное конструирование ограничений среды (*constraints*), не встречающихся в соревновательном контексте, но провоцирующих нестандартные тактические решения, при условии, что тренер контролирует перенос сформированных навыков на реальный соревновательный формат;
- экспертная оценка тактических действий с дифференцированной обратной связью – отдельно по каждому параметру ситуации.

Неравномерность условий заслуживает пояснения. Первое и третье условия адресованы непосредственно структуре тренировочного процесса; второе – информационно-аналитическому обеспечению; четвертое связано с конструированием тренировочной среды; пятое – с системой педагогического контроля. Их взаимосвязь не линейна. Можно предположить, что без реализации пятого условия – дифференцированной обратной связи – остальные утрачивают значительную часть педагогической ценности, поскольку юный спортсмен не получает информации о том, какой именно компонент тактического действия нуждается в коррекции. В то же время пятое условие предъявляет высокие требования к квалификации тренера, что связано с отдельной – кадровой – проблемой, которая в профессиональном стандарте педагога дополнительно образования отражена лишь в общем виде.

Выводы

Ситуационное моделирование как педагогический инструмент тактической подготовки юных самбистов обладает нереализованным потенциалом, обусловленным прежде всего отсутствием в нормативных документах операционализированных критериев тактической подготовленности и – как следствие – дефицитом стандартизированных контрольных процедур, позволяющих отграничить технически грамотное, но тактически неадекватное действие от ситуативно обоснованного решения. Разведение типовых и вариативных ситуаций, предложенное в работе, не претендует на исчерпывающую классификацию; скорее оно фиксирует два полюса континуума ситуационной сложности, между которыми располагается основной массив тренировочных заданий, нуждающихся в систематизации.

Сформулированные педагогические условия – поэтапное наращивание неопределённости, сопряжение когнитивных и двигательных заданий, конструирование средовых ограничений, дифференцированная обратная связь – представляют собой теоретическую конструкцию, верификация которой возможна только в формате лонгитюдного педагогического эксперимента с контрольной группой. Нерешённым остаётся парадокс: наиболее продуктивные с дидактической точки зрения вариативные ситуации одновременно предъявляют максимальные требования к квалификации тренера, а кадровая ситуация в системе детско-юношеского спорта такова, что значительная часть тренеров оперирует традиционным – приёмоцентричным – подходом не по убеждению, а в силу неготовности к ситуационному проектированию тренировочного процесса.

Обнаруженное несоответствие между декларативным уровнем нормативных документов и реальным инструментарием тренера указывает на необходимость разработки методических материалов нового типа – таких, которые содержали бы не перечни приёмов, а описания ситуаций с вариантами тактических решений, ранжированных по степени эффективности и снабжённых критериями экспертной оценки. Без подобного инструментального обеспечения моделирование ситуаций поединка рискует остаться теоретической рекомендацией, не транслируемой в повседневную педагогическую практику.

Список источников

1. Литманович А.В., Мартин А.А. Алгоритмическая и ситуационная направленность технико-тактической подготовки самбистов-юниоров высокой квалификации // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2025. № 5. С. 100 – 106.
2. Мальцев Г.С., Зекрин А.Ф. Современные подходы к совершенствованию технико-тактической подготовки квалифицированных самбистов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2021. № 2. С. 62 – 63.
3. Ткаченко П.А., Бухарков В.В. Использование компьютерного моделирования в учебно-тренировочном процессе для совершенствования технико-тактических действий самбистов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2023. № 9 (223). С. 473 – 477.
4. Мартин А.А., Литманович А.В. Анализ эффективности методики технико-тактической подготовки самбистов-юниоров высокой квалификации на основе освоения и совершенствования эпизодов противоборства // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2022. № 8 (210). С. 220 – 224.
5. Галицын С.В., Ткаченко П.А., Бухарков В.В. Формирование тактического мышления у самбистов 12-13 лет посредством использования метода опосредованной наглядности // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2021. № 11 (201). С. 69 – 74.
6. Болотин А.Э., Соломатин А.В., Бондин С.С., Аганов С.С., Рукавишникова С.К. Педагогическая модель интегральной тренировки юных самбистов // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2024. Т. 19. № 3. С. 11 – 17.

7. Джолиев И.М., Сапаров Б.М., Обносков В.А., Мишин А.С., Смернягин Л.И. Философско-педагогические основания системы самбо и их реализация в современном образовательном пространстве // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 11-1. С. 46 – 55.
8. Свиридов Б.А., Марьян С.А., Астахов Д.Б. Совершенствование технико-тактических действий самбистов на основе оценочных элементов судейства // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2021. № 7 (197). С. 334 – 337.
9. Стазаев Г.П., Сандраков М.С., Зябухин П.В., Ботвиньев К.П. Организация технико-тактической подготовки самбисток в предсоревновательном периоде годичного тренировочного цикла // Культура физическая и здоровье. 2024. № 4 (92). С. 433 – 438.
10. Ткаченко П.А., Бухарков В.В. Использование приложения "Tactical Reader" в обучении самбистов начальной подготовки основам техники // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2024. № 11 (237). С. 227 – 230.

References

1. Litmanovich A.V., Martin A.A. Algorithmic and situational focus of technical and tactical training of highly qualified junior sambo wrestlers. Bulletin of Tula State University. Physical Education. Sport. 2025. No. 5. P. 100 – 106.
2. Maltsev G.S., Zekrin A.F. Modern approaches to improving the technical and tactical training of qualified sambo wrestlers. Physical Education: Education, Training, and Upbringing. 2021. No. 2. P. 62 – 63.
3. Tkachenko P.A., Bukharkov V.V. Use of computer modeling in the educational and training process to improve the technical and tactical actions of sambo wrestlers. Scientific Notes of P.F. Lesgaft University. 2023. No. 9 (223). P. 473 – 477.
4. Martin A.A., Litmanovich A.V. Analysis of the effectiveness of the methodology of technical and tactical training of highly qualified junior sambo wrestlers based on mastering and improving episodes of confrontation. Scientific Notes of P.F. Lesgaft University. 2022. No. 8 (210). P. 220 – 224.
5. Galitsyn S.V., Tkachenko P.A., Bukharkov V.V. Formation of tactical thinking in 12-13-year-old sambo wrestlers through the use of the method of indirect clarity. Scientific Notes of P.F. Lesgaft University. 2021. No. 11 (201). P. 69 – 74.
6. Bolotin A.E., Solomatina A.V., Bondin S.S., Aganov S.S., Rukavishnikova S.K. Pedagogical Model of Integral Training of Young Sambo Wrestlers. Pedagogical, Psychological, and Medical-Biological Problems of Physical Education and Sports. 2024. Vol. 19. No. 3. P. 11 – 17.
7. Dzholiyev I.M., Saparov B.M., Obnosov V.A., Mishin A.S., Smernyagin L.I. Philosophical and Pedagogical Foundations of the Sambo System and Their Implementation in the Modern Educational Space. Education Management: Theory and Practice. 2025. No. 11-1. P. 46 – 55.
8. Sviridov B.A., Maryanyan S.A., Astakhov D.B. Improving the Technical and Tactical Actions of Sambo Wrestlers Based on the Evaluation Elements of Refereeing. Scientific Notes of P.F. Lesgaft University. 2021. No. 7 (197). P. 334 – 337.
9. Stazaev G.P., Sandrakov M.S., Zyabukhin P.V., Botvinev K.P. Organization of technical and tactical training of female sambo wrestlers in the pre-competition period of the annual training cycle. Physical Culture and Health. 2024. No. 4 (92). P. 433 – 438.
10. Tkachenko P.A., Bukharkov V.V. Using the "Tactical Reader" application in teaching basic technique to introductory sambo wrestlers. Scientific Notes of P.F. Lesgaft University. 2024. No. 11 (237). P. 227 – 230.

Информация об авторах

Астахов Д.Б., доцент, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия, astakhovdb@gmail.com

© Астахов Д.Б., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 378.126

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-12-19

К вопросу о развитии кадрового потенциала системы отечественного высшего образования

¹ Астраханцева А.С.,

¹ Иркутский государственный университет путей сообщения

Аннотация: в статье анализируются особенности кадрового обеспечения системы отечественного высшего образования в условиях демографических и организационных изменений. Сформулированы авторские рекомендации по развитию кадрового потенциала в высшей школе, включающие стратегию удержания, привлечения и подготовки молодых специалистов. Предложена система элементов, призванных укрепить кадровый потенциал на основе дифференцированного подхода, а также инновационных методов мотивации и поддержки преподавателей.

В условиях современных реформ системы высшего образования особое значение приобретает кадровое обеспечение, поскольку достаточно низкий уровень количества относительно молодых представителей научно-педагогического кадрового состава вызывает системные вопросы о качественной подготовке и преемственности кадров в будущем. Работа имеет целью выявить основные проблемы кадрового обеспечения, как основы развития кадрового потенциала в будущем, а также предложить основные направления их решения, которые чрезвычайно значимы для устойчивого развития системы отечественного высшего образования.

В основу исследования положен системный подход, включающий анализ нормативно-правовых документов, статистических данных и оценок отечественных исследователей. Также в работе применялись методы прогнозного моделирования и сравнительно-сопоставительный анализ для оценки текущих и перспективных потребностей в кадровом составе высших учебных заведений.

Обнаружены существенные диспропорции в возрастной структуре педагогических кадров, недостаточное продвижение молодых специалистов, низкая академическая мобильность, а также проблема профессионального выгорания. Представлены рекомендации по дифференцированному подходу к управлению кадровым потенциалом вуза, созданию условий для удержания и мотивации профессорско-преподавательских работников, а также повышения эффективности работы системы подготовки кадров.

Проведённый анализ позволяет утверждать, что системные меры по развитию кадрового потенциала, ориентированные на поиск баланса поколений, и создание условий для профессионального роста сотрудников вуза, смогут обеспечить устойчивое развитие отечественной высшей школы. Сформулированные рекомендации могут послужить основой для изменения политики в области кадрового развития высших учебных заведений.

Ключевые слова: кадровое обеспечение, высшие учебные заведения, педагогические работники, профессорско-преподавательский состав, мотивация, университеты

Для цитирования: Астраханцева А.С. К вопросу о развитии кадрового потенциала системы отечественного высшего образования // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 12 – 19. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-12-19

Поступила в редакцию: 2 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 1 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

The development of the domestic higher education system human resources

¹ Astrakhantseva A.S.,

¹ Irkutsk State Transport University

Abstract: this article analyzes the specifics of staffing in the Russian higher education system in the context of demographic and organizational changes. Recommendations for developing human resources in higher education are formulated, including a strategy for retaining, attracting, and training young professionals. A system of elements is proposed to strengthen human resources through a differentiated approach, as well as innovative methods for motivating and supporting faculty.

In the context of current higher education reforms, staffing is particularly important, as the relatively low number of relatively young academic and teaching staff raises systemic questions about the quality of training and continuity of these staff in the future. This paper aims to identify key staffing issues as the basis for developing future human resources and to propose key solutions that are crucial for the sustainable development of the Russian higher education system.

This study based on a systems approach, including an analysis of regulatory documents, statistical data, and assessments by Russian researchers. Predictive modeling methods and comparative analysis used to assess current and future staffing needs at higher education institutions.

Significant disparities in the age structure of the teaching staff, insufficient advancement of young professionals, low academic mobility, and the problem of professional burnout identified. Recommendations presented for a differentiated approach to managing university human resources, creating conditions for retaining and motivating faculty, and improving the effectiveness of the training system.

The analysis suggests that systemic measures to develop human resources focused on finding a balance between generations and creating conditions for the professional growth of university employees, can ensure the sustainable development of Russian higher education. The recommendations formulated can serve as the basis for changing policy in the area of human resource development at higher education institutions.

Keywords: staffing, higher education institutions, teaching staff, faculty, motivation, universities

For citation: Astrakhantseva A.S. The development of the domestic higher education system human resources. Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 12 – 19. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-12-19

The article was submitted: May 2, 2026; Approved after reviewing: June 1, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

В настоящее время российская система высшего образования характеризуется значительными институциональными преобразованиями. Отказ от Болонской системы, внедрение обновлённых образовательных стандартов в совокупности с изменением подхода к подготовке кадров, требуют от высших учебных заведений качественно иного уровня кадрового потенциала [6, 11]. В рамках настоящего исследования предлагается рассмотреть непосредственно кадровое обеспечение, которое, по мнению автора, становится наиболее уязвимым местом в развитии современной отечественной высшей школы, аккумулируя комплекс системных проблем, отказ от решения которых, может подвергнуть угрозе успешность реализации практически любых реформ в системе образования [4-5].

Одним из наиболее значимых вызовов следует считать устойчивую тенденцию к росту возраста профессорско-преподавательского состава. По данным Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, доля научно педагогических работников, возраст которых достиг 50 лет в 2022-м году достигала 56,8%, тогда как доля молодых преподавателей, возраст которых не достигает 39 лет, в настоящее время составляют около 19,4%, и продолжает сокращаться [7-8, 14]. Это может означать, что в ближайшие 10 лет около половины действующих преподавателей выйдут на пенсию, а заменить их будет чрезвычайно сложной задачей. На фоне обозначенной тенденции, подготовка кадров высшей квалификации в аспирантуре демонстрирует устойчиво снижение: только каждый четвёртый аспирант завершает обучение успешной защитой диссертации [1-2].

Ситуация также осложняется тем, что действующая система показателей эффективности деятельности высших учебных заведений содержит некоторые противоречия. Так, требования увеличить долю молодых преподавателей до 35-45% в некотором роде выглядит как противоречие в сравнении с демографическими и карьерными тенденциями, что провоцирует многие высшие учебные заведения признать неспособность показать должный уровень эффективности в части реализации данного показателя [11].

Кроме того, для сферы образования характерна достаточно низкая академическая мобильность, которая связана с тем, что менее 2% преподавателей готовы менять высшее учебное заведение, в котором трудятся, помимо этого, нарастающее профессиональное выгорание охватывает примерно четверть преподавательского состава независимо от возраста [4, 12].

Многие отечественные исследователи также обращают внимание на отсутствие согласования между сложившейся системой подготовки кадров высшей квалификации и теми потребностями, которые объективно испытывают университеты. Например, аспирантура, ориентированная на подготовку исследователей, не формирует в достаточной мере педагогические компетенции, которые необходимы для того, чтобы работать преподавателем в вузе [1]. Кроме этого существуют и региональные диспропорции в различных субъектах Российской Федерации: высшие учебные заведения в центральной части страны испытывают значительно более низкий уровень дефицита молодых преподавателей по сравнению с университетами, расположенными в отдалённых регионах [6].

Таким образом, кадровое обеспечение высшего образования на сегодняшний день не является закрытой проблемой управленческого характера каждого конкретного высшего учебного заведения, а приобретает характер системной проблемы федерального уровня. Объективная необходимость пересмотра подхода к переподготовке, подготовке, привлечению и удержанию научно-педагогических кадров в системе высшего образования является одной из наиболее актуальных задач для развития всей системы высшего образования в будущем. Все перечисленное обуславливает комплексную необходимость исследования вопросов, касающихся кадрового обеспечения, как базового условия устойчивого развития отечественной системы высшего образования.

Материалы и методы исследований

Целью настоящего исследования является попытка проанализировать современное состояние кадрового обеспечения элементов системы высшего образования, выявить проблемы в развитии кадрового потенциала высших учебных заведений, а также разработать рекомендации по их возможному решению.

В качестве задач исследования можно выделить следующие:

- проанализировать динамику подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации;
- выявить возрастные особенности различных групп научно-педагогических работников;
- произвести попытку оценить эффективность действующих показателей кадрового развития университетов;
- разработать рекомендации по решению существующих проблем, связанных с развитием кадрового потенциала.

Теоретико-методологическую основу исследования составляет преимущественно системный подход, который позволил рассмотреть кадровое обеспечение высшего образования в качестве целостной многоуровневой системы, включающей такие элементы как: подготовка, привлечение, закрепление и профессиональное развитие научно-педагогических кадров. В работе произведен сравнительно-сопоставительный анализ оригинальных данных, нормативно-правовых актов, а также применены методы прогнозного моделирования для оценки потребности в квалифицированных кадрах. Достоверность выводов и многомерность анализа обеспечены интеграцией количественных и качественных методов исследования.

Результаты и обсуждения

Кадровое обеспечение выступает фундаментальным условием успешного функционирования и развития системы отечественного высшего образования. Уровень профессионализма и квалификации профессорско-преподавательского состава существенно влияет на качество подготовки будущих выпускников, результативность научных исследований, и, безусловно, конкурентоспособность университета на рынке образовательных услуг.

Очевидно, что личность преподавателя является системообразующим элементом образовательной среды. Качество образования находится в непосредственной связи с тем уровнем, который демонстрирует научно-педагогический потенциал и квалификация сотрудников учебного заведения. В научной литературе понятие «кадровое обеспечение» высшего учебного заведения толкуются как комплекс мер и механизмов,

направленных на формирование, поддержание и развитие оптимального состава научно-педагогических работников, способных эффективно реализовывать образовательные, научно-исследовательские и социально-воспитательные функции университета [15].

С правой точки зрения работники высшего учебного заведения - это лица, заключившие с учреждением высшего образования трудовой договор, и занимающие должности научно-педагогических работников, либо должности инженерно-технических, административно-хозяйственных или учебно-вспомогательных работников. Основным элементом кадрового обеспечения выступают лицензионные требования, которые предъявляются к высшим учебным заведениям. В соответствии с Положением о лицензировании образовательной деятельности, обязательным условием является наличие в штате педагогических работников, которые имеют профессиональное образование и обладают соответствующей квалификацией, а также стажем, и в целом соответствующих требованиям Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», а также федеральных государственных стандартов [13].

Кадровый потенциал университета представляет собой многоуровневое образование, которое отражает подготовленность преподавателей к выполнению своих функций в настоящий момент, кроме того, совокупность тех возможностей которыми они обладают в долгосрочной перспективе. Таким образом, можно говорить о потенциале кадров высшего учебного заведения, в котором выделяют как количественную, так качественную составляющие.

К количественным характеристикам принято относить численность профессорско-преподавательского состава, возрастную группу, например, долю молодых преподавателей в возрасте до 39 лет, а также долю лиц старше 50 лет. Кроме того, учитывается доля работников с учёными степенями и званиями, а также показатель укомплектованности и текучести кадров.

Качественные характеристики кадрового потенциала складываются через понятие об уровне образования и квалификации трудовых ресурсов, имеющегося профессионального опыта, наличия значимых званий. Важным качественным показателем также является способность профессорско-преподавательского состава к многозадачности и исполнению нескольких ролей в деятельности университета [9]. По мнению Пироговой Е.В. сущностными характеристиками кадрового потенциала являются «способность-возможность-готовность», где способность выражается в профессиональных умениях, возможность – в ресурсном обеспечении и условиях трудовой деятельности, а готовность – в мотивации деятельности [9].

Таким образом, в общем виде структура кадрового потенциала организации высшего профессионального образования включает следующие компоненты:

- физический потенциал, то есть состояние здоровья и работоспособность сотрудников;
- социально-психологический компонент, связанный с морально-психологическим климатом и коммуникативными качествами каждого отдельно взятого сотрудника;
- профессионально-квалификационный компонент, который включает уровень компетенции и имеющийся у сотрудника опыт;
- научный потенциал, представляющий собой результативность исследований и публикационную активность;
- инновационный потенциал, проявляющиеся в способности к внедрению новых образовательных и управленческих технологий.

Подготовка кадров высшей квалификации, в части аспирантуры и докторантуры, является чрезвычайно значимой с точки зрения исследования вопросов кадрового потенциала высшей школы, поскольку именно здесь формируется научно-педагогический потенциал страны. В последние десятилетия система подготовки кадров высшей квалификации претерпела существенные изменения, связанные с реформированием аспирантуры как уровня высшего образования, а также ужесточением критериев оценки эффективности аспирантских программ. Одной из основных задач, которые должны решаться в аспирантуре, является подготовка выпускников к педагогической работе, поскольку исторически аспирантура ориентировалась на подготовку исследователей, однако в достаточной мере не формировала педагогические компетенции, столь необходимые для преподавательской деятельности в вузе. Некоторые высшие учебные заведения добавляли в курс изучаемых в аспирантуре дисциплин образовательный минимум, необходимый для подготовки преподавателя высшей школы, однако доля специалистов, подготовленных таким образом, ничтожно мала. В настоящее время ключевой проблемой системы подготовки кадров высшей квалификации является существенный разрыв между объемом приема и количеством выпускников получивших учёную степень, это свидетельствует о кризисе института аспирантуры как механизма воспроизводства научных и научно-педагогических кадров [5].

Такая ситуация обусловлена значительным рядом факторов: снижение требований к отбору в аспирантуру, недостаточная финансовая поддержка аспирантов, возможные сложности, возникающие в системе научного руководства, неспособность совмещать учёбу в аспирантуре с работой и т.д. В результате растёт количество аспирантов, завершающих обучение без защиты диссертации. Кроме того, присутствуют диспропорции в подготовке кадров по различным научным специальностям, которые распределяются таким образом, что результат не в полной мере учитывает актуальные потребности экономики и социальной сферы [7].

Отдельной значимой проблемой, влияющей на кадровый потенциал отечественного высшего образования, является возрастная структура профессорско-преподавательского состава, которая, к сожалению, представляет собой одну из наиболее глубоких проблем отечественной системы высшего образования. По данным Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, доля научно педагогических работников старше 50 лет достигала в 2022-м году 56,8%, что на 7,3 процентных пункта превышает показатель 2020 г., который составлял 49,5% [8]. Для сравнения, в 1998 году доля преподавателей в возрасте 50 лет и старше составляла лишь 37,3%, а в 1988 году 25,3% [10]. Такая динамика является отражением тяжелейших демографических и институциональных процессов, происходящих в высшей школе. Особенно значима возрастная структура профессорско-преподавательского состава в разрезе должности. Наиболее сложной по среднему возрасту является категория профессоров, что связано с длительным путём, необходимым для получения этого звания. Для значительного количества преподавателей должность доцента является заключительной в карьере. На фоне увеличения доли старших возрастных групп среди сотрудников высшей школы наблюдается и сокращение доли молодых преподавателей. Так, в 2020 году доля научно педагогических работников в возрасте до 39 лет составляла 20%, а за два года, к 2022 году, этот показатель снизился до 19,4%. Как уже упоминалось ранее, данная проблема особенно актуальна для региональных вузов, где приток молодых кадров ограничен, с одной стороны, демографическими факторами, а с другой стороны - субъективными, большая часть из которых связана с уровнем оплаты труда и ограниченными карьерными перспективами.

Рассмотрим региональный аспект кадрового обеспечения высшего образования на примере республики Бурятия. По данным отчёта о самообследовании Бурятской государственной сельскохозяйственной академии в 2024 году средний возраст профессорско-преподавательского состава составил 49,4 года, при этом доля преподавателей до 30 лет составляла всего 5,7%, а преподавателей до 39 лет 30,6% [3]. Доля преподавателей в возрасте до 59 лет составляет 16,2% а старше 60 лет 15%. В свою очередь, необходимо отметить, что значительная доля преподавателей предпенсионного возраста создает риски, связанные с предстоящим массовым выходом на пенсию опытных кадров, которые не используют свой опыт для подготовки более молодых приемников, что, в конечном счёте, может повлечь необратимый процесс потери профессорско-преподавательских кадров в самом ближайшем будущем.

Таким образом, региональная специфика кадрового обеспечения высшего образования требует самого пристального внимания и реализации дифференцированных мер поддержки, которые должны быть ориентированны не только на общероссийские тенденции, но и на региональные особенности демографической и социально-экономической ситуации в каждом отдельном взятом регионе.

Выводы

В завершение проведённого исследования вопросов развития кадрового потенциала системы отечественного высшего образования необходимо отметить следующее:

1. Дифференцированная кадровая политика, которая учитывает возрастные особенности, способна стать ключом к решению задачи естественного старения кадров.
2. Необходимость учёта противоположных мотивационных профилей различных возрастных групп. Важно понимание того, что стратегией стабильности обладают как правило сотрудники в возрасте старше 40 лет, они показывают наибольшую степень приверженности к месту работы, в то время как стратегия мобильности в большей степени присуща преподавателям в возрасте до 39 лет, для которых приверженность не столь важна, сколько карьерные перспективы и уровень оплаты труда.
3. Необходимость разработки мер по удержанию сотрудников. Для сохранения и укрепления преемственности в высшей школе необходимо разрабатывать механизм, который бы способствовал удержанию наиболее вовлеченных и талантливых сотрудников, например, через разработку программ поощрения и премирования для ведущих преподавателей и учёных, ведущих активную научно-исследовательскую и педагогическую деятельность.

4. Привлечение и закрепление молодых кадров является наиболее сложной задачей. Здесь предлагается использовать дифференцированный подход. С одной стороны, должны быть приняты адресные меры повышения заработной платы для наиболее талантливых молодых специалистов, с другой стороны, необходимо создание стартовых условий поддержки, которые бы мотивировали молодых людей оставаться в системе высшего образования.

5. Гармонизация систем подготовки и аттестации научно-педагогических кадров должна призвана сгладить существующие разрыв и убрать дополнительные барьеры вхождения выпускников аспирантуры в академическую профессию. Нужны универсальные критерии оценки преподавательской деятельности, которые молодой преподаватель был бы способен выполнить, сформировать естественный переход от исследователя к преподавателю-исследователю, дать возможность признать первичный педагогический опыт как профессиональный педагогический на начальном этапе развития карьеры молодого преподавателя.

6. Развитие системы наставничества и обеспечение преемственности в интеллектуальном и ценностном мировоззренческом развитии чрезвычайно значимо, равно как и создание условий для передачи опыта от старших поколений к более молодым.

7. Внедрение цифровых технологий также может стать эффективным инструментом развития кадрового потенциала, например, через анализ компетентностных профилей преподавателей и выявления дефицитов и потенциальных зон развития, прогнозирования кадровых потребностей, организации автоматизированного учёта и анализа публикационной активности, исследовательских коллабораций, оценки общего научного потенциала подбора наиболее подходящих программ повышения квалификации и т.д.

8. Индивидуализация траектории развития для академических сотрудников. Использование цифровизации как эффективного инструмента оценки кадровых процессов даст возможность формировать индивидуальные траектории академического развития, которые могли бы помочь преодолеть профессиональное выгорание множеству представителей профессорско-преподавательского состава, в результате повышения степени индивидуализации научно-исследовательской, преподавательской и методической работы.

Современная система обеспечения кадрового потенциала высших учебных заведений находится в состоянии кризиса, преодоление которого требуют перехода от точечных решений к комплексному системному управлению данным процессом. Дифференцированная технологически оснащенная кадровая политика, в совокупности с разумным материальным стимулированием, способны привести решение поставленной задачи к положительному исходу. Ключевым принципам эффективной политики развития кадрового потенциала должен быть отказ от фокусирования на возрасте, в пользу интеграции поколений и обеспечения преемственности научного знания и методического опыта, с использованием инноваций и актуальных профессиональных компетенций. Устойчивость потенциала кадровой системы может быть достигнуто через нахождение баланса мер удержания и привлечения, направленных на процветание отечественной высшей школы в будущем.

Список источников

1. Балашов В.Ю., Стронгин Р.Г., Грудзинский А.О. Аспирантура в контексте трансформации системы подготовки кадров высшей квалификации // Высшее образование в России. 2021. № 8-9. С. 9 – 23.
2. Бедный Б.И., Миронос А.А. Подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре: состояние и направления модернизации // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24. № 4. С. 78 – 92.
3. Бурятская сельскохозяйственная академия им. В.Р. Филиппова. Отчет о ежегодном самообследовании. Официальный сайт. URL: https://bgsha.ru/sveden/files/rik/Eghegodnyi_otchet_po_samoobsledovaniyu_za_2024_god.pdf (дата обращения: 25.04.2026).
4. Ефимова Г.З. Академическое развитие и карьерные планы научно-педагогических работников различных возрастных групп // Казанский социально-гуманитарный вестник. 2025. № 4 (71). С. 22 – 34.
5. Коваленко А.А., Федотов А.В. Обеспечение вузов научно-педагогическими кадрами высшей квалификации // Университетское управление: практика и анализ. 2024. Т. 28. № 3. С. 95 – 122.
6. Клячко Т.Л., Семионова Е.А. Кадровый потенциал российской высшей школы: состояние и проблемы // Экономическое развитие России. 2022. Т. 29. № 3. С. 56 – 63.
7. Курбатова М.В., Левина Е.А., Кайсарова В.П. Региональные аспекты подготовки научно-педагогических кадров // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13. № 1. С. 45 – 55.
8. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. Официальный сайт. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/> (дата обращения: 05.05.2026).

9. Пирогова Е.В., Яшин С.Н., Рыбкина М.В. Кадровый потенциал высшего учебного заведения как ресурс стратегического развития в условиях конкуренции на рынке образовательных услуг // Естественно-гуманитарные исследования. 2024. № 4 (54). С. 451 – 457.
10. Пугач В.Ф. Ещё раз о возрасте преподавателей в российских вузах: старые проблемы и новые тенденции // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 3. С. 118 – 133. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-118-133.
11. Романов Е.В. Оценка эффективности деятельности российских вузов в контексте проблемы кадрового воспроизводства // Образование и наука. 2024. Т. 26. № 10. С. 12 – 47.
12. Туманова О.И., Нечаева С.С. Многофакторный анализ системы карьерного менеджмента научно-педагогических работников // Вестник ТвГТУ. Серия «Науки об обществе и гуманитарные науки». 2025. № 1. С. 44 – 50.
13. Тяпкина Д.М. Организационно-педагогические условия развития кадрового потенциала образовательной организации // Образование и наука в современных реалиях: сборник материалов VI Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 26 сентября 2018 года / Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс", 2018. С. 89 – 91.
14. Хлыстов Е.А., Каурова О.А., Тураева И.Л., Митюхин Д.С. Доля научно-педагогических работников до 39 лет как показатель эффективности вуза: анализ и перспективы // Экономические науки. 2025. № 2. С. 112 – 121.
15. Черных Н.В. Кадровое обеспечение образовательной организации высшего образования: проблемы и суждения // Образование и право. 2017. № 11. С. 297 – 301.

References

1. Balashov V.Yu., Strongin R.G., Grudzinsky A.O. Postgraduate Study in the Context of Transforming the System of Training Highly Qualified Personnel. Higher Education in Russia. 2021. No. 8-9. P. 9 – 23.
2. Bedny B.I., Mironos A.A. Training of Scientific and Pedagogical Personnel in Postgraduate Study: Status and Directions for Modernization. University Management: Practice and Analysis. 2020. Vol. 24. No. 4. P. 78 – 92.
3. Buryat Agricultural Academy named after V.R. Filippov. Report on the Annual Self-Assessment. Official website. URL: https://bgsha.ru/sveden/files/rik/Eghegodnyi_otchet_po_samoobsledovaniyu_za_2024_god.pdf (accessed: 25.04.2026).
4. Efimova G.Z. Academic Development and Career Plans of Scientific and Pedagogical Staff of Different Age Groups. Kazan Social and Humanitarian Bulletin. 2025. No. 4 (71). P. 22 – 34.
5. Kovalenko A.A., Fedotov A.V. Providing Universities with Highly Qualified Scientific and Pedagogical Personnel. University Management: Practice and Analysis. 2024. Vol. 28. No. 3. P. 95 – 122.
6. Klyachko T.L., Semionova E.A. Human Resources Potential of Russian Higher Education: Status and Challenges. Economic Development of Russia. 2022. Vol. 29. No. 3. P. 56 – 63.
7. Kurbatova M.V., Levina E.A., Kaisarova V.P. Regional Aspects of Training Scientific and Pedagogical Personnel. Professional Education in the Modern World. 2023. Vol. 13. No. 1. P. 45 – 55.
8. Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. Official website. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/> (accessed: 05.05.2026).
9. Pirogova E.V., Yashin S.N., Rybkina M.V. Human Resources Potential of Higher Education Institutions as a Resource for Strategic Development in the Context of Competition in the Educational Services Market. Research in the Humanities. 2024. No. 4 (54). P. 451 – 457.
10. Pugach V.F. Once Again on the Age of Faculty in Russian Universities: Old Problems and New Trends. Higher Education in Russia. 2023. Vol. 32. No. 3. P. 118 – 133. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-118-133.
11. Romanov E.V. Assessing the Performance of Russian Universities in the Context of the Problem of Personnel Reproduction. Education and Science. 2024. Vol. 26. No. 10. P. 12 – 47.
12. Tumanova O.I., Nechaeva S.S. Multivariate Analysis of the Career Management System of Research and Teaching Staff. Bulletin of TVSTU. Series "Sciences on Society and Humanities". 2025. No. 1. P. 44 – 50.
13. Tyapkina D.M. Organizational and pedagogical conditions for the development of human resources in an educational organization. Education and science in modern realities: collection of materials from the VI International scientific and practical conference, Cheboksary, September 26, 2018. Editorial board: O.N. Shirokov [et al.]. Cheboksary: Limited Liability Company "Center for Scientific Cooperation" Interactive Plus ", 2018. P. 89 – 91.

14. Khlystov E.A., Kaurova O.A., Turaeva I.L., Mityukhin D.S. The share of research and teaching staff under 39 years of age as an indicator of university effectiveness: analysis and prospects. Economic sciences. 2025. No. 2. P. 112 – 121.

15. Chernykh N.V. Staffing of an educational organization of higher education: problems and opinions. Education and Law. 2017. No. 11. P. 297 – 301.

Информация об авторах

Астраханцева А.С., Иркутский государственный университет путей сообщения, arinasemail@yandex.ru

© Астраханцева А.С., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-20-27

Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих инженеров в условиях элективного обучения (опыт Тюменского индустриального университета)

¹ Баликаева М.Б.,

¹ Тюменский индустриальный университет

Аннотация: целью исследования является теоретическое обоснование и практическая апробация модели формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущих инженеров нефтегазовой отрасли посредством внедрения элективного курса «Деловой английский язык для инженеров». В работе использованы методы теоретического анализа научной литературы, анкетирования (n=86), педагогического наблюдения и качественного анализа ответов респондентов. Установлено, что ведущими мотивирующими факторами выбора курса выступают познавательный интерес (76%), связь с профессиональной деятельностью (68%) и личная заинтересованность (70%). Выявлена положительная динамика уровня профессиональной мотивации после завершения обучения: 70% студентов выразили намерение продолжить изучение делового английского языка. Разработано и внедрено организационно-методическое обеспечение курса, включающее рабочую программу, учебное пособие и диагностический инструментарий. Практическая значимость исследования заключается в возможности тиражирования предложенной модели в других технических вузах, осуществляющих подготовку кадров для нефтегазовой и смежных отраслей промышленности.

Современная система высшего профессионального образования Российской Федерации находится в стадии активного реформирования. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования 3++ предъявляют качественно новые требования к результатам освоения образовательных программ, среди которых особое место занимает универсальная компетенция УК - 4 – способность осуществлять деловую коммуникацию на иностранном языке в устной и письменной формах [10]. Формирование данной компетенции у студентов инженерных направлений подготовки приобретает особую актуальность в контексте интернационализации научно-технического сотрудничества и глобализации экономических процессов.

Исследование проводилось на базе Тюменского индустриального университета (2021-2026 гг.). Участники – 86 студентов 2-3 курсов инженерных направлений («Нефтегазовое дело», «Строительство», «Прикладная механика», «Технологические машины и оборудование», «Химическая технология», «Электроэнергетика», «Управление в технических системах»), выбравших элективный курс «Деловой английский язык для инженеров».

Методы: анализ научной литературы и нормативных документов; анкетирование (авторская анкета смешанного типа с вопросами закрытого и открытого характера, n=86); педагогическое наблюдение; качественный и количественный анализ данных.

Процедура: три этапа – подготовительный (разработка курса), основной (реализация курса, входное и итоговое анкетирование), заключительный (обработка данных). Курс объемом 72 часа включал 6 тематических модулей с опорой на региональный компонент (кейсы ПАО «ЛУКОЙЛ», ПАО «ГАЗПРОМ», ПАО «НК «Роснефть»).

Мотивация выбора курса: ведущие факторы – познавательный интерес (76%), гибкость преподавателя (78%), личный интерес (70%), связь с профессиональной деятельностью (68%). Наименее значимы – общение с новыми людьми (15%) и новая информация (25%).

Содержательные запросы студентов (ранжирование тем):

1. Подготовка к собеседованию – 81%
2. Деловая переписка – 79%
3. Техники презентаций – 74%
4. Работа над проектом – 70%

В качестве итогов: оценка курса на «хорошо» и «отлично» 85% студентов; заявили о намерении дальнейшего изучения делового английского языка 70%. Выявлен рост профессиональной мотивации с 68% (входной этап) до 82% (итоговый этап). Региональный компонент признали значимым 88% респондентов.

Теоретические положения Н.В. Поповой о значимости междисциплинарного подхода, а также выводы Е.Г. Ляховой о приоритете профессиональной мотивации получили эмпирическое подтверждение. Фактор «гибкость преподавателя» набрал 78%, подтверждает важность личностно ориентированного подхода и возможность варьирования содержания курса и методов обучения в зависимости от запросов группы обучающихся. Ключевую роль сыграли встречи с представителями компаний, которые усилили профессиональную мотивацию студентов.

1. В основе выбора курса лежат познавательный интерес, личная заинтересованность и связь с профессиональной деятельностью.

2. Предложенное организационно-методическое обеспечение курса показало высокую эффективность в ходе апробации.

3. Положительная динамика профессиональной мотивации (с 68% до 82%) свидетельствует об укреплении осознанного отношения студентов к владению иностранным языком как инструментом профессиональной деятельности.

4. Практическая значимость – возможность тиражирования модели в других технических вузах.

Ключевые слова: элективный курс, иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция, бакалавриат, междисциплинарность, мотивация, деловой английский язык

Для цитирования: Баликаева М.Б. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих инженеров в условиях элективного обучения (опыт Тюменского индустриального университета) // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 20 – 27. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-20-27

Поступила в редакцию: 2 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 2 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Formation of foreign language professional communicative competence of future engineers in the context of elective education (experience of Industrial University of Tyumen)

¹ Balikaeva M.B.,

¹ Industrial University of Tyumen

Abstract: the aim of the study is to provide a theoretical substantiation and practical testing of a model for developing professional communicative competence in future petro-leum engineers through the implementation of an elective course “Business English for Engineers.” The work employs methods of theoretical analysis of scientific literature, questionnaires (n=86), pedagogical observation, and qualitative analysis of respondents’ answers. It has been established that the leading motivating factors for choosing the course are cognitive interest (76%), connection with professional activities (68%), and personal interest (70%). A positive trend in the level of professional motivation after the course completion has been identified: 70% of students expressed their intention to continue studying Business English. Organizational and methodological support for the course, including a syllabus, a textbook, and diagnostic tools, has been developed and implemented. The practical significance of the study lies in the possibility of replicating the proposed model in other technical universities that train personnel for the petroleum and related industries.

The modern system of higher professional education in the Russian Federation is undergoing a phase of active reform. The Federal State Educational Standards for Higher Education 3++ introduce qualitatively new requirements for the outcomes of educational program mastery. Among these, a special place belongs to universal competence UC - 4 – the ability to conduct business communication in a foreign language in oral and written forms [10].

The formation of this competence in students of engineering fields is particularly relevant in the context of the internationalization of scientific and technical cooperation and the globalization of economic processes.

The study was conducted on the basis of the Industrial University of Tyumen (2021-2026). The participants were 86 second- and third-year students of engineering fields ("Oil and Gas Engineering," "Civil Engineering," "Applied Mechanics," "Technological Machinery and Equipment," "Chemical Technology," "Electrical Power Engineering," "Management in Technical Systems") who chose the elective course "Business English for Engineers."

Methods: analysis of scientific literature and regulatory documents; questionnaires (author's mixed-type questionnaire with closed and open-ended questions, n=86); pedagogical observation; qualitative and quantitative data analysis.

Procedure: three stages – preparatory (course development), main (course implementation, initial and final questionnaires), and final (data processing). The 72-hour course included 6 thematic modules based on a regional component (cases from PJSC LUKOIL, PJSC GAZPROM, PJSC NK Rosneft).

Motivation for choosing the course: leading factors – cognitive interest (76%), instructor flexibility (78%), personal interest (70%), connection with professional activities (68%). The least significant factors – communication with new people (15%) and new information (25%). Students' content preferences (ranked by topic):

1. Job interview preparation – 81%
2. Business correspondence – 79%
3. Presentation techniques – 74%
4. Project work – 70%

Outcomes: 85% of students rated the course as "good" or "excellent"; 70% stated their intention to continue studying Business English. An increase in professional motivation was identified (from 68% at the pre-course stage to 82% at the post-course stage). The regional component was recognized as significant by 88% of respondents.

The theoretical propositions of N.V. Popova on the importance of an interdisciplinary approach, as well as the conclusions of E.G. Lyakhova on the priority of professional motivation, have received empirical confirmation. The "instructor flexibility" factor reached 78%, confirming the importance of a learner-centered approach and the possibility of varying the course content and teaching methods depending on the specific needs of the student group. Meetings with company representatives played a key role, reinforcing students' professional motivation.

1. The choice of the course is based on cognitive interest, personal interest, and connection with professional activities.

2. The proposed organizational and methodological support of the course demonstrated high effectiveness during its pilot implementation.

3. The positive trend in professional motivation (from 68% to 82%) indicates a strengthened conscious attitude among students toward mastering a foreign language as a tool for professional activity.

4. The practical significance lies in the possibility of replicating the model in other technical universities.

Keywords: elective course, foreign language professional communicative competence, bachelor's degree, interdisciplinarity, motivation, Business English

For citation: Balikaeva M.B. Formation of foreign language professional communicative competence of future engineers in the context of elective education (experience of Industrial University of Tyumen). Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 20 – 27. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-20-27

The article was submitted: May 2, 2026; Approved after reviewing: June 2, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Высшее профессиональное образование в России проходит этап активных преобразований. Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования 3++ установлены качественно иные критерии к итогам освоения образовательных программ. Большое значение в указанных стандартах имеет универсальная компетенция УК - 4 – способность осуществлять деловую коммуникацию на иностранном языке в устной и письменной формах [10]. С учетом глобализации экономики и международного сотрудничества процесс формирования этой компетенции у будущих инженеров становится приоритетным.

В основу актуальности данного исследования находится ряд противоречий. Первое противоречие обусловлено растущими требованиями работодателей к качеству владения выпускниками иностранным язы-

ком как инструментом как средством решения профессиональных задач и уменьшением количества аудиторных часов, выделяемых на изучение иностранного языка в неязыковых вузах. Элективные курсы, по мнению М.С. Жулевой, И.В. Шулер [4], опирающиеся на компетентностный подход, являются важным фактором в становлении будущих специалистов, обеспечивая многообразие и личностную ориентацию учебного процесса. Следующее противоречие между требованием объединения языковых и профессиональных составляющих на междисциплинарной основе с одной стороны и дисциплинарной разобщенностью учебных дисциплин – с другой.

В Теоретико-методологическую базу исследования являются работы отечественных ученых по направлению междисциплинарной интеграции, компетентностного подхода и профессионально-ориентированного иноязычного обучения. В исследованиях У.А. Казаковой, М.Н. Кузнецовой [6] подчеркивается, что междисциплинарный подход иноязычной подготовки в отраслевом вузе гарантирует интеграцию языковых и специальных знаний как обязательным условием для формирования профессионально-коммуникативной компетенции и указывают, что внедрение междисциплинарного подхода дает возможность объединить содержание учебного материала нескольких дисциплин, формируя целое образовательное пространство.

В.Б. Дорофеев [3] развивает данное направление, утверждая, что междисциплинарная интеграция выступает важнейшим методическим принципом обучения иностранному языку для специальных целей, поскольку позволяет моделировать реальные профессиональные ситуации. Исследования Е.Г. Ляховой с соавторами [8] демонстрируют, что мотивационно-стимулирующий фактор в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку формируется прежде всего через осознание будущей профессиональной значимости осваиваемых знаний и умений.

Несмотря на значительное количество работ, посвященных проблемам обучения иностранному языку в неязыковом вузе [7], недостаточно изученными остаются вопросы организационно-методического обеспечения элективных курсов профессионально-коммуникативной направленности для студентов инженерных направлений подготовки с учетом региональной специфики. Тюменская область является ведущим нефтегазодобывающим регионом страны, где добывается 55% нефти и 85% газа [4], что определяет особую значимость подготовки высококвалифицированных кадров для предприятий данной отрасли.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность модели формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущих инженеров посредством элективного курса «Деловой английский язык для инженеров».

Задачи исследования:

1. Выявить мотивирующие факторы выбора студентами элективного курса профессионально-коммуникативной направленности.
2. Разработать организационно-методическое обеспечение элективного курса на основе принципов междисциплинарности и профессиональной направленности.
3. Апробировать разработанную модель в образовательном процессе Тюменского индустриального университета.
4. Оценить эффективность курса на основе анализа результатов анкетирования и обратной связи от студентов.

Материалы и методы исследований

Исследование проводилось на базе Тюменского индустриального университета (ТИУ) в период с сентября 2021 года по май 2026 года. В исследовании приняли участие студенты 2-3 курсов инженерных направлений подготовки («Нефтегазовое дело», «Строительство», «Прикладная механика», «Технологические машины и оборудование», «Химическая технология», «Электроэнергетика», «Управление в технических системах»), выбравшие для изучения элективный курс «Деловой английский язык для инженеров». Общая численность выборки составила 86 человек.

Методы исследования:

1. Теоретические методы: анализ и синтез научной литературы по проблеме исследования (труды отечественных и зарубежных авторов), нормативно-правовых документов (ФГОС ВО 3++, регламентов ТИУ), учебно-методической документации.
2. Эмпирические методы: анкетирование (разработана авторская анкета смешанного типа, включающая вопросы закрытого и открытого характера), педагогическое наблюдение, анализ продуктов учебной деятельности студентов.

3. Статистические методы: качественный и количественный анализ полученных данных (расчет процентных соотношений, ранжирование ответов).

Процедура исследования включала три этапа:

Первый этап (подготовительный, сентябрь-декабрь 2021 г.) – анализ научной литературы, разработка программы и учебно-методического обеспечения элективного курса, создание диагностического инструментария. На данном этапе было опубликовано положение о конкурсе элективных курсов в ТИУ [4], по результатам которого курс «Деловой английский язык для инженеров» прошел конкурсный отбор и был включен в образовательное пространство университета.

Второй этап (основной, январь 2022 г. – декабрь 2023 г.) – реализация элективного курса в образовательном процессе, проведение анкетирования (входного и итогового), сбор и анализ обратной связи от студентов. Анкетирование проводилось в анонимной форме, что обеспечивало достоверность полученных данных. На входном этапе (до начала курса) студентам предлагалось ответить на вопросы о мотивации выбора курса и ожиданиях от обучения. На итоговом этапе (после завершения курса) оценивалась степень удовлетворенности, полезность освоенных тем и намерение продолжать изучение языка.

Третий этап (заключительный, январь-май 2026 г.) – обработка и интерпретация полученных данных, формулирование выводов, подготовка публикаций по результатам исследования.

Элективный курс «Деловой английский язык для инженеров» реализовывался в объеме 72 академических часов (36 часов аудиторной работы, 36 часов самостоятельной работы). Содержание курса включало шесть тематических модулей, разработанных на основе анализа запросов студентов и требований работодателей. При разработке содержания курса использовались аутентичные материалы, кейсы из практики ведущих предприятий нефтегазового комплекса Тюменского региона (ПАО «ЛУКОЙЛ», ПАО «ГАЗПРОМ», ПАО «НК «Роснефть»).

Результаты и обсуждения

В ходе исследования были получены следующие результаты.

Результаты анализа мотивации выбора элективного курса

Первый этап анкетирования (входной) позволил выявить структуру мотивирующих факторов, побуждающих студентов выбирать элективный курс профессионально-коммуникативной направленности. Студентам предлагалось выбрать из предложенного списка факторы, повлиявшие на их выбор (допускалось множественное). Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение ответов студентов на вопрос о мотивирующих факторах выбора элективного курса (n=86).

Table 1

Distribution of students' responses to the question about motivating factors for choosing an elective course (n=86).

Мотивирующий фактор	Доля студентов, %
Познавательный интерес (желание узнать новое в профессиональной сфере)	76
Гибкость преподавателя (учет запросов студентов)	78
Личный интерес к изучению делового английского языка	70
Связь с будущей профессиональной деятельностью (вклад в свое будущее)	68
Саморазвитие и личностный рост	37
Разнообразие форм занятий	34
Новая, нестандартно представленная информация	25
Общение с новыми людьми (расширение круга контактов)	15

Примечание: сумма процентов превышает 100%, так как респонденты могли выбрать несколько вариантов ответа.

Полученные данные свидетельствуют о доминировании внутренней профессиональной мотивации над внешними стимулами. Это согласуется с результатами исследований А.Д.Зубкова [5], Е.Г. Ляховой, О.А. Фроловой, В.В. Лопатинской [8], которые установили, что мотивационно-стимулирующий фактор в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку формируется прежде всего через осознание будущей профессиональной значимости осваиваемых знаний и умений. Тот факт, что фактор «гибкость преподавателя» набрал 78%, подтверждает важность личностно ориентированного подхода и воз-

возможность варьирования содержания курса и методов обучения в зависимости от запросов группы обучающихся.

Следует отметить, что 68% участников элективного курса выбрали курс как важную часть будущей профессиональной деятельности. Это является доказательством ведущей роли профессиональной мотивации в процессе обучения студентов неязыковых профилей. С учетом отличительной особенности Тюменской области как ведущего нефтегазодобывающего региона, студенты так же предполагают перспективное развитие своей карьеры в нефтегазодобывающей отрасли как фактора изучения делового английского языка.

Выбор тем курса проходил с учетом мнения студентов после предварительного анкетирования. Анализ 86 анкет студентов позволил составить следующий перечень тем (в порядке убывания предпочтений):

1. Собеседование на работу (резюме, сопроводительное письмо, техники прохождения интервью) – 81%
2. Деловая переписка и документооборот – 79%
3. Техники презентаций и публичных выступлений – 74%
4. Работа над инженерным проектом (планирование, обсуждение, контракты) – 70%
5. Структура и корпоративная культура инженерной компании – 65%
6. Техническая документация: оборудование, качество, заказ, доставка – 60%

Как видно из представленных данных, наиболее востребованными оказались темы, непосредственно связанные с трудоустройством и первыми шагами в профессиональной карьере. Это подтверждает выводы о высокой практической ориентированности мотивационной сферы современных студентов инженерных направлений.

Оценка эффективности курса. По завершении обучения было проведено итоговое анкетирование, результаты которого свидетельствуют о высокой степени удовлетворенности студентов. 85% респондентов оценили курс на «хорошо» и «отлично». 70% студентов выразили намерение продолжить изучение делового английского языка в самостоятельном порядке или на курсах дополнительного образования, что свидетельствует о сформированной устойчивой профессиональной мотивации.

Сравнительный анализ ответов на входном и итоговом этапах показывает положительную динамику: на входном этапе 68% студентов связывали выбор курса с будущей профессиональной деятельностью, на итоговом этапе этот показатель вырос до 82%, что говорит об укреплении профессиональной мотивации в процессе обучения.

Важным результатом является подтверждение эффективности принципа междисциплинарности, реализованного в содержании курса. Как отмечают У.А. Казакова, М.Н. Кузнецова [6], междисциплинарный подход к обучению иностранного языка в профильном вузе обеспечивает синтез лингвистических и специальных знаний. В настоящем исследовании этот тезис находит эмпирическое подтверждение: студенты, осваивавшие языковой материал на материале профессионально значимых тем, демонстрировали более высокий уровень усвоения и переноса навыков в учебно-профессиональную деятельность.

Практико-ориентированный характер курса [1, 2, 9], выражающийся в использовании кейсов из деятельности региональных предприятий нефтегазового комплекса, получил высокую оценку студентов. 88% респондентов отметили, что региональный компонент повысил практическую ценность курса. Особую роль сыграли встречи с представителями компаний – «Шлюмберге», ПАО «ЛУКОЙЛ», ПАО «ГАЗПРОМ». Как показали ответы, лекции практиков усиливают профессиональную мотивацию и помогают студентам формировать более адекватное представление о реальных требованиях работодателей.

Выводы

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Теоретическое обоснование модели формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущих инженеров базируется на интеграции компетентностного, междисциплинарного и практико-ориентированного подходов. Ключевыми принципами разработки элективного курса выступают принцип междисциплинарности (синтез лингвистического и профессионального знания) и принцип профессиональной направленности (ориентация на реальные профессиональные ситуации и запросы работодателей).

2. Эмпирически выявлено, что ведущими мотивирующими факторами выбора студентами элективного курса профессионально-коммуникативной направленности являются познавательный интерес (76%), связь с будущей профессиональной деятельностью (68%) и личный интерес к изучению делового английского языка (70%). Наименее значимыми оказались факторы «общение с новыми людьми» (15%) и «новая, не-

стандартно представленная информация» (25%), что свидетельствует о приоритете внутренней профессиональной мотивации над внешними стимулами.

3. Разработанное организационно-методическое обеспечение элективного курса, включающее рабочую программу, учебное пособие «Деловой английский язык для инженеров» и диагностический инструментарий, доказало свою эффективность в ходе апробации. Особенностью курса является опора на региональный компонент (кейсы из практики предприятий Тюменского региона) и использование активных методов обучения (деловые игры, проектная деятельность, встречи с практиками).

4. Результаты апробации подтверждают эффективность предложенной модели. По итогам обучения 85% студентов оценили курс на «хорошо» и «отлично», 70% выразили намерение продолжить изучение делового английского языка. Положительная динамика профессиональной мотивации (рост с 68% до 82%) свидетельствует об укреплении осознанного отношения к необходимости владения иностранным языком как инструментом профессиональной деятельности.

5. Практическая значимость исследования заключается в возможности тиражирования разработанной модели в других технических вузах, осуществляющих подготовку кадров для нефтегазовой и смежных отраслей промышленности. Представленное организационно-методическое обеспечение может быть адаптировано с учетом региональной специфики и направлений подготовки.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой уровневых критериев и диагностического инструментария для оценки сформированности профессионально-коммуникативной компетенции, а также с созданием электронных образовательных ресурсов для самостоятельной работы студентов в рамках элективных курсов подобного типа.

Список источников

1. Бакурова Е.Н. Региональный компонент содержания обучения иностранному языку // Научные известия. 2021. № 22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnyy-komponent-soderzhaniya-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 20.05.2026).
2. Воног В.В. Формирование профессиональной коммуникативной личности инженера в контексте практико-ориентированного подхода на основе технологий искусственного интеллекта. Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. № 74 (4). С. 81 – 89. URL: <https://vestnik.kspu.ru/index.php/vestnik/article/view/648>.
3. Дорофеев В.Б. Инструменты искусственного интеллекта как катализатор речевой мотивации: формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов технических специальностей // Педагогические мастерские. Киров, 2025. Т. 32. С. 32 – 37. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=83191853> (дата обращения: 20.05.2026).
4. Жулева М.С., Шулер И.В. Педагогические условия реализации элективных курсов в системе высшего образования (на материале опыта вузов города Тюмени) // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. № 1 (105). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-realizatsii-elektivnyh-kursov-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya-na-materiale-opyta-vuzov-goroda-tyumeni> (дата обращения: 20.05.2026).
5. Зубков А.Д. Формирование профессиональной иноязычной компетенции студентов-экономистов с использованием МООК: мотивационный аспект. Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2024. Т. 18. № 2. С. 106 – 114. DOI: 10.57015/issn1998-5320.2024.18.2.10.
6. Казакова У.А., Кузнецова М.Н. Специфика интеграции междисциплинарного подхода в процессе профессиональной иноязычной подготовки студентов технического вуза // Primo aspectu. 2025. № 2 (62). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-integratsii-mezhdistsiplinarnogo-podhoda-v-protsesse-professionalnoy-inoazychnoy-podgotovki-studentov-tehnologicheskogo> (дата обращения: 20.05.2026).
7. Лавриненко И.Ю., Жбиковская О.А., Степанова Ю.Ф. К вопросу о применении коммуникативного подхода в обучении иностранному языку студентов технического вуза. Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. URL: <https://sano.elpub.ru/jour/article/view/1054>.
8. Ляхова Е.Г., Фролова О.А., Лопатинская В.В. Методология формирования мотивационно-стимулирующего фактора в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/47PDMN320.pdf>.
9. Татарина Т.М. Иммерсивный подход в практике преподавания иностранного языка в региональном вузе // Проблемы современного педагогического образования. Ялта. 2025. № 88-4. С. 387 – 391.
10. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) по направлениям бакалавриата. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/4> (дата обращения: 20.05.2026).

References

1. Bakurova E.N. Regional Component of Foreign Language Teaching Content. Scientific News. 2021. No. 22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnyy-komponent-soderzhaniya-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (accessed: 20.05.2026).
2. Vonogh V.V. Formation of an Engineer's Professional Communicative Personality in the Context of a Practice-Oriented Approach Based on Artificial Intelligence Technologies. Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. No. 74 (4). P. 81 – 89. URL: <https://vestnik.kspu.ru/index.php/vestnik/article/view/648>.
3. Dorofeev V.B. Artificial Intelligence Tools as a Catalyst for Speech Motivation: Formation of Foreign Language Communicative Competence in Students of Technical Specialties. Pedagogical Workshops. Kirov, 2025. Vol. 32. P. 32 – 37. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=83191853> (accessed: 20.05.2026).
4. Zhuleva M.S., Shuler I.V. Pedagogical Conditions for the Implementation of Elective Courses in the Higher Education System (Based on the Experience of Tyumen Universities). Society: Sociology, Psychology, Pedagogy. 2023. No. 1 (105). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-realizatsii-elektivnyh-kurov-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya-na-materiale-opyta-vuzov-goroda-tyumeni> (accessed: 20.05.2026).
5. Zubkov A.D. Formation of professional foreign language competence of economics students using MOOCs: Motivational aspect. Science of Man: Humanitarian Studies. 2024. Vol. 18. No. 2. P. 106 – 114. DOI: 10.57015/issn1998-5320.2024.18.2.10.
6. Kazakova U.A., Kuznetsova M.N. Specifics of integrating an interdisciplinary approach in the process of professional foreign language training of students of a technical university. Primo aspectu. 2025. No. 2 (62). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-integratsii-mezhdistsiplinarnogo-podhoda-v-protssesse-professionalnoy-inoazychnoy-podgotovki-studentov-tehnologicheskogo> (accessed: 20.05.2026).
7. Lavrinenko I.Yu., Zhbikovskaya O.A., Stepanov Yu.F. On the issue of applying a communicative approach in teaching a foreign language to students of a technical university. Bulletin of the Siberian Institute of Business and Information Technology. URL: <https://sano.elpub.ru/jour/article/view/1054>.
8. Lyakhova E.G., Frolova O.A., Lopatinskaya V.V. Methodology of Formation of Motivational and Stimulating Factor in Teaching Professionally Oriented Foreign Languages. World of Science. Pedagogy and Psychology. 2020. No. 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/47PDMN320.pdf>.
9. Tatarina T.M. Immersive Approach in the Practice of Teaching a Foreign Language in a Regional University. Problems of Modern Pedagogical Education. Yalta. 2025. No. 88-4. P. 387 – 391.
10. Federal State Educational Standards of Higher Education (FSES VO) in Bachelor's Degree Areas. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/4> (accessed: 20.05.2026).

Информация об авторах

Баликаева М.Б., кандидат педагогических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации, Тюменский индустриальный университет, Тюмень, ул. Луначарского, 2, marinabalikaeva@list.ru

© Баликаева М.Б., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 373.2

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-28-34

Освоение методов познания как условие развития познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста

¹Балыбердина Т.П.,

¹Вятский государственный университет

Аннотация: уровень развития познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста находится в прямой зависимости от степени освоения ими базовых методов познания. В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования это требует перехода от ситуативного любопытства к устойчивой исследовательской позиции ребенка, при которой образовательный процесс выстраивается поэтапно, обеспечивая постепенный рост познавательной самостоятельности детей. Целью настоящего исследования является выявление и теоретико-практическое обоснование педагогических условий применения поисковых задач для освоения методов познания как фактора развития познавательной деятельности детей 5–7 лет. В ходе работы решались задачи по анализу психолого-педагогической литературы, разработке примеров поисковых задач разных типов для освоения детьми методов познания. Методами исследования являются теоретические методы, в том числе анализ, сравнение и обобщение условий развития познавательной деятельности в дошкольном образовании; изучение и обобщение педагогического опыта. Материалы статьи обладают выраженным практическим потенциалом: предложенные методические подходы и примеры формулировок задач могут быть использованы воспитателями дошкольных образовательных организаций при проектировании образовательной деятельности для освоения детьми универсальных, теоретических и эмпирических методов познания.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, познавательная деятельность, методы познания, познавательное развитие, педагогические условия

Для цитирования: Балыбердина Т.П. Освоение методов познания как условие развития познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 28 – 34. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-28-34

Поступила в редакцию: 2 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 2 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Mastering cognitive methods as a condition for the development of cognitive activity in older preschool children

¹Balyberdina T.P.,

¹Vyatka State University

Abstract: the level of cognitive development in older preschool children directly depends on their mastery of basic cognitive methods. In the context of the implementation of the Federal State Educational Standard for Preschool Education, this requires a transition from situational curiosity to a stable exploratory position of the child, in which the educational process is built in stages, ensuring the gradual growth of cognitive independence of children. The aim of this study is to identify and provide a theoretical and practical substantiation of the pedagogical conditions for the use of search tasks for the mastery of cognitive methods as a factor in the development of cognitive activity in children aged 5–7 years. The study addressed the tasks of analyzing psychological and pedagogical liter-

ature and developing examples of search tasks of various types to help children master cognitive methods. The research methods are theoretical, including analysis, comparison, and generalization of the conditions for the development of cognitive activity in preschool education; study and generalization of pedagogical experience. The materials of the article have a pronounced practical potential: the proposed methodological approaches and examples of problem formulations can be used by teachers of preschool educational organizations when designing educational activities for children to master universal, theoretical and empirical methods of cognition.

Keywords: senior preschool age, cognitive activity, methods of cognition, cognitive development, pedagogical conditions

For citation: Balyberdina T.P. Mastering cognitive methods as a condition for the development of cognitive activity in older preschool children. Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 28 – 34. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-28-34

The article was submitted: May 2, 2026; Approved after reviewing: June 1, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Современная образовательная деятельность, реализуемая в рамках Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, ориентирует педагогов на развитие познавательных интересов и действий ребенка как одних из ключевых целевых ориентиров образовательного процесса. Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития познавательной сферы: происходит переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, формируется произвольность психических процессов, появляется устойчивый интерес к причинно-следственным связям явлений окружающего мира. Однако, как показывает анализ практики, познавательная активность детей часто остается стихийной: дети задают вопросы «почему?» и «как?», но не всегда владеют инструментами для самостоятельного поиска ответов [2].

Проблема исследования заключается в противоречии между высокими требованиями к уровню познавательной самостоятельности будущих школьников и недостаточной разработанностью методических подходов к системному обучению детей старшего дошкольного возраста методам познания.

Цель исследования: теоретически обосновать роль освоения методов познания как условия развития познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: познавательная деятельность детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: процесс освоения методов познания как фактор развития познавательной деятельности.

Для построения эффективной системы развития познавательной деятельности необходимо опираться на научно обоснованную классификацию методов познания. Согласно концепции, представленной в работе В.С. Степина, А.Н. Елсукова и Ф.Н. Голдберга, анализ процесса научного познания позволяет выделить три основных типа методов:

- универсальные методы познания – присущие человеческому познанию в целом, на основе которых строится как научное, так и практическое знание. К ним относятся: анализ и синтез; абстрагирование; обобщение; индукция и дедукция; аналогия; моделирование;
- эмпирические научные методы – присущие только научному познанию и ориентированные на получение знаний через чувственное восприятие и практическое взаимодействие с объектами: наблюдение; описание; измерение; эксперимент;
- теоретические научные методы – обеспечивающие построение и развитие теоретического знания: метод мысленного эксперимента; идеализация и формализация; аксиоматический метод; гипотетико-дедуктивный метод; восхождение от абстрактного к конкретному; исторический и логический методы [10].

Адаптация данной классификации к возможностям детей старшего дошкольного возраста требует педагогической трансформации: сложные теоретические методы могут быть представлены в упрощенной, игровой форме, тогда как эмпирические методы (наблюдение, экспериментирование) доступны детям в непосредственной практической деятельности.

Материалы и методы исследований

Теоретической основой исследования послужили труды отечественных и зарубежных педагогов и психологов, посвященные развитию познавательной деятельности у старших дошкольников.

Проведен анализ, сравнение и обобщение психолого-педагогической литературы с целью уточнения условий развития познавательной деятельности в дошкольном образовании, возрастных особенностей этого процесса, а также сконструированы поисковые задачи для освоения детьми методов познания, необходимых для развития этого вида детской деятельности.

Результаты и обсуждения

Исследование носило теоретико-аналитический характер и было реализовано в несколько этапов. В начале был проведен системный анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития познавательной деятельности дошкольников. Особое внимание уделялось работам, раскрывающим: роль экспериментирования в развитии познавательного интереса (Э.М. Ахмедова, Д.А. Хохлова, Н.В. Колосова, А.С. Чеснокова) [1, 12]; возможности исследовательской деятельности для развития самостоятельности (М.С. Джамиева, Ф.А. Махмудова) [2]; влияние предметно-развивающей среды на познавательную активность (С.И. Жумалиева, М.В. Травина) [3]; особенности формирования познавательной деятельности у старших дошкольников (И.В. Зотова, Н.В. Фадеева) [4]; организацию экспериментальной деятельности как средства развития познавательных процессов (Н.В. Исакова, Е.В. Лосева) [5, 7].

Исследования С.И. Жумалиевой и М.В. Травиной подтверждают, что насыщенность и функциональность предметно-развивающей среды являются ключевыми условиями для развития познавательной деятельности дошкольников [3]. Среда должна предоставлять детям возможность: свободного доступа к материалам для экспериментирования (лупы, весы, мерные сосуды, коллекции природных материалов); использования наглядных моделей и схем для фиксации результатов наблюдений; самостоятельного выбора объектов исследования и способов их изучения. Как отмечают И.Г. Калинина, Н.М. Толкова и И.В. Енова, специально организованная среда стимулирует детскую инициативу и превращает познавательную деятельность из эпизодической в систематическую [6]. Анализ работ Э.М. Ахмедовой с соавторами показывает, что детское экспериментирование является эффективным средством развития познавательного интереса, поскольку позволяет ребенку моделировать в своем сознании картину мира, основанную на собственных наблюдениях и выводах [1]. Экспериментирование реализует несколько образовательных функций: мотивационная (проблемная ситуация вызывает естественное любопытство и потребность в поиске ответа); деятельностная (ребенок активно взаимодействует с объектами, получая непосредственный опыт); рефлексивная (анализ результатов опыта формирует умение делать выводы и оценивать свои действия) [2]. Важно, что экспериментирование в дошкольном возрасте должно соответствовать принципам безопасности, наглядности и доступности, а также учитывать возрастные особенности детей. М.С. Джамиева и Ф.А. Махмудова подчеркивают, что исследовательская деятельность является естественной формой познавательной активности дошкольника и одновременно эффективным средством развития самостоятельности [2]. Самостоятельность в данном контексте понимается как способность ребенка: ставить познавательную цель; выбирать способы ее достижения; оценивать полученные результаты; корректировать свои действия при необходимости. Исследования показывают, что степень самостоятельности ребенка в процессе исследования постепенно возрастает: от совместной деятельности со взрослым к полностью самостоятельному поиску [6].

Эффективное освоение методов познания требует их интеграции в различные виды деятельности дошкольников. М.Н. Полякова отмечает, что познавательно-исследовательское поведение формируется не только на специальных занятиях, но и в повседневной жизни, игре, общении [8]. Т.В. Поштарева и Е.П. Грибова подчеркивают важность создания педагогических условий, стимулирующих познавательную активность: проблемных ситуаций, поддержки детской инициативы, рефлексии результатов [9]. А.С. Уржумова и Н.А. Степанова указывают, что особенности познавательного развития старших дошкольников проявляются в стремлении к самостоятельному получению знаний, развитию критического мышления и способности к элементарному прогнозированию [11]. Эти качества могут быть целенаправленно развиты через систематическое использование методов познания в образовательном процессе.

На втором этапе нашего исследования на основе пересмотренной таксономии образовательных целей выделены пять типов поисковых задач, которые педагог может использовать для организации познавательной деятельности старших дошкольников. Данная таксономия, в отличие от оригинальной версии Б. Блума, акцентирует внимание на когнитивных процессах (помнить, понимать, применять, анализировать, оценивать, создавать) и типах знаний (фактические, концептуальные, процедурные, метакогнитивные). Для системной организации познавательной деятельности педагог может использовать поисковые задачи пяти типов, разработанные на основе пересмотренной таксономии Б. Блума. Данная классификация позволяет выстраивать познавательную деятельность по принципу «от простого к сложному», обеспечивая постепен-

ное усложнение методов познания и когнитивных процессов. Приведем примеры поисковых задач разных типов для освоения детьми старшего дошкольного возраста методов познания.

Первый тип задач – «Поиск оригинального решения». Цель таких задач: развитие творческого мышления, умения комбинировать известные способы действия для решения новой проблемы. Задача не имеет единственно правильного ответа; ребенок предлагает собственный вариант решения, основанный на имеющихся знаниях.

Для освоения детьми такого метода познания, как моделирование мы можем предложить им для решения следующую поисковую задачу: «Петушок, курочка и 10 цыплят отправились на прогулку. Предположите, как им встать, чтобы было безопасно путешествовать?» Цель задачи: развивать умение находить оригинальное решение расстановки фигур петушка, курочки и 10 цыплят для безопасного путешествия; объяснять свое решение. Подготовительная работа, которую необходимо провести до начала озвучивания задачи заключается в подготовке фигурки петушка, курочки и 10 цыплят для каждого ребенка и дополнительных объектов (мост, дерево, кошка и др.). После решения задачи несколькими способами детям может быть задан рефлексивный вопрос: «Благодаря чему удалось выбрать способ расстановки фигурок?»

Освоение мысленного эксперимента можем провести на занятии по математическому развитию, предложив детям поисковую задачу: «Ответьте на вопрос: как вы думаете, что будет, если все предметы станут плоскими (круглыми, красными и др.)? Сделайте предположения и обоснуйте их». Цель этой задачи: развивать умение высказывать предположения на основе мысленного эксперимента, представлять и обосновывать их. Рефлексивные вопросы, которые могут быть заданы в заключении для осознания детьми применяемого метода познания: «Какие предметы представили? Как они выглядят? Чем они отличаются от обычных предметов? Как их можно использовать?» Оценивать результат решения поисковой задачи педагог может по следующим критериям: умение выделять свойства предметов; умение представлять предметы после изменения свойств; умение проводить мысленное исследование; высказывание предположений и их обоснование.

Второй тип поисковых задач – «Проведение исследования». Их цель: формирование навыков планирования и реализации простейшего исследования. Дети самостоятельно или с минимальной помощью взрослого выдвигают гипотезу, планируют последовательность действий, фиксируют результаты.

Осваивая распространенный метод познания – анализ, дети решают поисковую задачу: «Предположите, сколькими способами можно разрезать квадрат на 4 части? Проверьте свои предположения». Цель этой задачи: развивать умение находить, называть и проверять оригинальные способы разрезания квадрата на 4 части. Подготовительная работа, которую выполняет педагог предварительно: изготовить большое количество бумажных квадратов, подготовить для каждого ребенка ножницы. Критериями оценки выполнения поисковой задачи каждым дошкольником является количество оригинальных способов деления квадрата и их проверка на практике.

Для освоения детьми наблюдения педагог может предложить им такую поисковую задачу: «Перед вами разные вещества с нашей кухни. Как вы думаете, одинаковые ли они? Чем отличаются? Рассмотрите под микроскопом разные вещества (сахар, соль, крахмал, дрожжи). Сравните их, отвечая на вопросы по плану о каждом веществе (Как называется это вещество? Какие части, из чего состоит? Как они выглядят, какой формы? Какого цвета? Какие отличительные особенности имеют?) Цель выполнения поисковой задачи: на основе наблюдения за веществами под микроскопом определить их отличительные особенности.

Третий тип – «Поиск объяснения с использованием знаний из других областей». Цель этого типа поисковых задач: развитие междисциплинарного мышления, умения переносить знания из одной области в другую. Для объяснения явления ребенок использует знания, полученные в других видах деятельности (конструирование, изобразительная деятельность, рассматривание и др.).

Для освоения метода познания – абстрагирование – педагог готовит картинки для игры «Четвертый лишний» с разным содержанием и предлагает детям задачу: «Рассмотрите картинку (например, красное яблоко, желтая груша, банан, красный помидор), определите, что является лишним, обоснуйте, почему. Например, по основному признаку, то следует объединить фрукты (яблоко, груша, банан) и отделить помидор. Но можно классифицировать эти предметы по цвету, форме, наличию веточки, отвлекаясь (абстрагируясь) от других несущественных признаков. Цель такой задачи: развивать умение рассматривать картинку, выделять лишний предмет, обосновывая свою точку зрения. Критериями оценки выполнения задачи могут быть: выбор нескольких признаков для поиска лишнего предмета; аргументация точки зрения.

Четвертый тип поисковых задач – «Создание динамической модели». Их цель: развитие знаково-символической функции мышления, умения представлять процессы в схематической форме. Дети создают

модели, отражающие изменение объекта или процесса (схема роста растения, алгоритм опыта, мнемотаблица).

На занятии по познавательному развитию для освоения детьми идеализации как метода познания воспитатель может предложить поисковую задачу «Создай волшебную дорогу для идеального шарика!». Она звучит так: «Посмотрите, как обычный шарик (или камешек) катится по разным поверхностям: песок, ткань, бумага, наклонная доска – и останавливается. Ответьте на вопросы: что если бы был такой шарик, который никогда не останавливался? Каким он должен быть? (гладкий-гладкий, не тяжёлый, он легкий, как воздух) По какой дороге он мог бы катиться вечно? (ровная-ровная, без бугорков). Создайте макет «волшебной дороги» из бумаги, фольги, трубочек и других материалов. Выберите предмет, который будет катиться, не замедляясь, не сталкиваясь, не падая». Цель решения задачи: понять, как можно мысленно упростить реальный предмет, выделив его главное свойство, чтобы создать модель, которая помогает представить, как он будет действовать в идеальных условиях. Рефлексивными вопросами после выполнения могут быть: какие шаги ты делал, когда придумывал свою волшебную дорогу? Что ты убрал, а что добавил, чтобы предметы катились лучше? Можно ли использовать этот способ – придумывать идеальные вещи – когда мы строим мосты из кубиков, рисуем машину или играем в поезд? Зачем людям нужно придумывать то, чего нет в жизни?

Пятый тип задач – «Демонстрация образовательных результатов для последующего уровня/класса». Цель этих задач: формирование умения структурировать и презентовать полученные знания. В них дети систематизируют результаты своей познавательной деятельности и представляют их в доступной форме (рассказ, выставка, презентация).

Для формирования предпосылок к освоению индукции и дедукции как методов познания детям предлагается следующая поисковая задача: «Послушайте текст и найдите в нем ошибку: Все котята умеют мяукать. Леша научился мяукать, следовательно, он котенок. Объясните свой ответ». Цель задачи: развивать умение выделять ошибку на основе прослушанного текста и аргументировать свою позицию. Рефлексивный вопрос после нахождения правильного ответа может быть такой: что помогло найти ошибку? Критериями выполнения задачи могут быть: правильность нахождения ошибки и аргументация своей позиции.

Использование данной типологии позволяет педагогу: дифференцировать задания в соответствии с индивидуальными возможностями детей; обеспечивать постепенное усложнение познавательных задач; формировать у детей метакогнитивные навыки (умение планировать, контролировать и оценивать свою познавательную деятельность).

Выводы

Освоение методов познания является необходимым условием развития познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Универсальные, эмпирические и теоретические методы, адаптированные к возрастным возможностям детей, формируют основу для развития умения учиться – ключевой компетенции будущего школьника.

Предметно-развивающая среда, насыщенная материалами для экспериментирования и моделирования, выступает важным фактором, стимулирующим познавательную активность и самостоятельность дошкольников. Типология поисковых задач пяти типов на основе пересмотренной таксономии Блума предоставляет педагогам инструмент для системного проектирования познавательной деятельности: от поиска оригинальных решений до демонстрации образовательных результатов. Интеграция методов познания в различные виды деятельности дошкольников (игру, конструирование, общение) обеспечивает формирование целостной познавательной культуры ребенка и готовность к успешному обучению в школе.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования представленных теоретических положений и примеров поисковых задач при планировании образовательной работы в дошкольных образовательных организациях.

Список источников

1. Ахмедова Э.М., Хохлова Д.А., Колосова Н.В. Развитие познавательной деятельности дошкольников на основе использования метода детского экспериментирования // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 3 (94). С. 147 – 149.
2. Джамиева М.С., Махмудова Ф.А. Возможности исследовательской деятельности для развития самостоятельности в старшем дошкольном возрасте // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 1. С. 40 – 45. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-40-45.

3. Жумалиева С.И., Травина М.В. Роль предметно-развивающей среды в познавательной деятельности дошкольников // Педагогические исследования. 2024. № 2. С. 23 – 37 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-predmetno-razvivayuschey-sredy-v-poznavatelnoy-deyatelnosti-doshkolnikov>.
4. Зотова И.В., Фадеева Н.В. Особенности процесса формирования познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста // Проблемы современной науки и образования. 2017. № 21 (103). С. 88 – 92.
5. Исакова Н.В. Развитие познавательных процессов у старших дошкольников через экспериментальную деятельность. М.: Детство-Пресс, 2015. 64 с.
6. Калинина И.Г., Толкова Н.М., Енова И.В. Развитие интереса к исследовательской деятельности у старших дошкольников в процессе экспериментирования // Современное педагогическое образование. 2024. № 10. С. 50 – 56. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-interesa-k-issledovatel'skoy-deyatelnosti-u-starshih-doshkolnikov-v-protseesse-eksperimentirovaniya>.
7. Лосева Е.В. Развитие познавательно-исследовательской деятельности у дошкольников. Из опыта работы. СПб: Детство-Пресс, 2015. 128 с.
8. Полякова М.Н. Развитие познавательно-исследовательского поведения у детей дошкольного возраста // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2015. <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-poznavatelno-issledovatel'skogo-povedeniya-u-detey-doshkolnogo-vozrasta>.
9. Поштарева Т.В., Грибова Е.П. Педагогические условия формирования познавательной активности старших дошкольников // Проблемы современного педагогического образования. 2023. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-poznavatelnoy-aktivnosti-starshih-doshkolnikov>.
10. Степин В.С., Елсуков А.Н., Голдберг Ф.Н. Методы научного познания / Гуманитарный портал: концепты // Центр гуманитарных технологий, 2002–2026 (последняя редакция: 25.02.2026). URL: <https://gtmarket.ru/concepts/6874>.
11. Уржумова А.С., Степанова Н.А. особенности познавательного развития старших дошкольников // Международный студенческий научный вестник. 2016. № 5-2. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=15615>.
12. Чеснокова А.С. Экспериментирование как средство развития познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста // Научный аспект. 2024. № 6. URL: <https://na-journal.ru/6-2024-pedagogika/12549-eksperimentirovanie-kak-sredstvo-razvitiya-poznavatel'nogo-interesa-detei-starshego-doshkolnogo-vozrasta>.

References

1. Akhmedova E.M., Khokhlova D.A., Kolosova N.V. Development of cognitive activity of preschoolers based on the use of the method of children's experimentation. The world of science, culture, education. 2022. No. 3 (94). P. 147 – 149.
2. Dzhamieva M.S., Makhmudova F.A. Possibilities of research activities for the development of independence in senior preschool age. Bulletin of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences. 2023. Vol. 17. No. 1. P. 40 – 45. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-40-45.
3. Zhumalieva S.I., Travina M.V. The Role of the Subject-Developing Environment in the Cognitive Activity of Preschoolers. Pedagogical Research. 2024. No. 2. P. 23 – 37 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-predmetno-razvivayuschey-sredy-v-poznavatelnoy-deyatelnosti-doshkolnikov>.
4. Zotova I.V., Fadeeva N.V. Features of the Process of Formation of Cognitive Activity in Senior Preschool Children. Problems of Contemporary Science and Education. 2017. No. 21 (103). P. 88 – 92.
5. Isakova N.V. Development of Cognitive Processes in Senior Preschoolers through Experimental Activity. Moscow: Detstvo-Press, 2015. 64 p.
6. Kalinina I.G., Tolkova N.M., Enova I.V. Developing Interest in Research Activities in Senior Preschoolers through Experimentation. Modern Pedagogical Education. 2024. No. 10. P. 50 – 56. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-interesa-k-issledovatel'skoy-deyatelnosti-u-starshih-doshkolnikov-v-protseesse-eksperimentirovaniya>.
7. Loseva E.V. Development of Cognitive-Research Activity in Preschoolers. From Work Experience. St. Petersburg: Detstvo-Press, 2015. 128 p.

8. Polyakova M.N. Development of Cognitive-Research Behavior in Preschool Children. Collection of Materials of the Annual International Scientific and Practical Conference "Education and Training of Young Children". 2015. <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-poznavatelno-issledovatel'skogo-povedeniya-u-detey-doshkolnogo-vozrasta>.

9. Poshtareva T.V., Gribova E.P. Pedagogical conditions for the development of cognitive activity in older preschoolers. Problems of modern pedagogical education. 2023. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-poznavatelnoy-aktivnosti-starshih-doshkolnikov>.

10. Stepin V.S., Elsukov A.N., Goldberg F.N. Methods of scientific knowledge. Humanitarian portal: concepts. Center for Humanitarian Technologies, 2002–2026 (last revised: 25.02.2026). URL: <https://gtmarket.ru/concepts/6874>.

11. Urzhumova A.S., Stepanova N.A. Features of cognitive development of senior preschoolers. International student scientific bulletin. 2016. No. 5-2. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=15615>.

12. Chesnokova A.S. Experimentation as a means of developing cognitive interest in senior preschool children. Scientific aspect. 2024. No. 6. URL: <https://na-journal.ru/6-2024-pedagogika/12549-eksperimentirovanie-kak-sredstvo-razvitiya-poznavatel'nogo-interesa-detei-starshego-doshkolnogo-vozrasta>.

Информация об авторах

Балыбердина Т.П., старший преподаватель, Вятский государственный университет, г. Киров, ул. Московская, д. 36, usr22637@vyatsu.ru.

© Балыбердина Т.П., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 378.147.091.33:316.772.2

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-35-40

Значение обучающего диалога со студентами на семинарских занятиях

¹ Белгородцева Э.И.,

¹ НГУ имени П.Ф. Лесгафта

Аннотация: в статье рассматривается значение обучающего диалога как формы организации семинарских занятий в вузе. На основе теоретического анализа выделены основные виды диалоговых форм (дискуссия, дебаты, сократовская беседа, брейнсторминг, синектика, ролевые игры, микрообучение) и их дидактические функции. Представлены результаты эмпирического исследования, проведённого на базе кафедры педагогики НГУ имени П.Ф. Лесгафта с участием 60 студентов педагогических специальностей. Использована программа формирующего эксперимента, включающая проведение семинарских занятий с использованием различных форм обучающего диалога. Выявлена положительная динамика по таким критериям, как активность студентов, аргументированность речи, инициативность, сформированность диалогических навыков. Установлено, что систематическое использование обучающего диалога на семинарских занятиях способствует развитию коммуникативной компетенции, критического мышления и профессионального самоопределения будущих педагогов.

Ключевые слова: вербальная коммуникация, невербальная коммуникация, педагогическое общение, преподаватель вуза, студенты, педагогические дисциплины, наблюдение, опрос

Для цитирования: Белгородцева Э.И. Значение обучающего диалога со студентами на семинарских занятиях // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 35 – 40. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-35-40

Поступила в редакцию: 2 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 2 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

The importance of educational dialogue with students at seminar classes

¹ Belgorodtseva E.I.,

¹ Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health

Abstract: the article examines the importance of educational dialogue as a form of organizing seminar classes at a university. Based on theoretical analysis, the main types of dialogic forms (discussion, debates, Socratic conversation, brainstorming, synectics, role-playing games, micro-learning) and their didactic functions are identified. The results of an empirical study conducted at the Department of Pedagogy of the Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health with the participation of 60 students of pedagogical specialties are presented. A formative experiment program was used, including seminar classes using various forms of educational dialogue. Positive dynamics were revealed in such criteria as student activity, reasoning skills, initiative, and formation of dialogic skills. It has been established that the systematic use of educational dialogue in seminar classes contributes to the development of communicative competence, critical thinking and professional self-determination of future teachers.

Keywords: verbal communication, non-verbal communication, pedagogical communication, university teacher, students, pedagogical disciplines, observation, survey

For citation: Belgorodtseva E.I. The importance of educational dialogue with students at seminar classes. *Pedagogical Education*. 2026. 7 (8). P. 35 – 40. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-35-40

The article was submitted: May 2, 2026; Approved after reviewing: June 2, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

На современном этапе развития высшего образования особое внимание уделяется подготовке специалистов, способных к самостоятельному мышлению, принятию решений и эффективной коммуникации. Как отмечают О.А. Тойшева и О.Б. Александрова, «сегодня ориентированность образовательного процесса в высшем учебном учреждении определяется тем, каких специалистов хочет иметь современное общество, какими навыками, умениями и знаниями они обладают» [9, с. 273]. Одним из эффективных средств решения этой задачи выступает обучающий диалог, который позволяет активизировать познавательную деятельность студентов и формировать у них навыки коллективного принятия решений [2, с. 16].

В процессе вузовского обучения развитие способностей к рассуждению и размышлению успешно осуществляется на семинарских занятиях, организованных в форме диалога [10, с. 387]. Диалоговое общение активизирует самостоятельную деятельность субъектов образовательного процесса при усвоении учебного содержания, усиливает эффект совместной работы в группе [6, 8]. Обучение в диалоге формирует социально-психологическую готовность к работе в команде, особенно в ситуации поиска эффективных способов решения проблемы [7, с. 334].

Диалог является важным компонентом интерактивного обучения. Особенностью данного процесса является то, что все обучающиеся участвуют в познавательной деятельности [3]. Интерактив даёт возможность познавать новое, высказывать свою точку зрения, вносить свой индивидуальный вклад в общее дело, обмениваться идеями и знаниями» [6, с. 2]. Доброжелательная атмосфера и поддержка окружающих позволяют раскрепоститься и раскрыться обучающимся, что приводит к более полному получению и пониманию новых знаний.

А.С. Иргалиев и А.Н. Кузнецова в своём исследовании показывают, что групповой дискуссионный диалог повышает мотивацию и эго-вовлечённость участников в решение обсуждаемых проблем [4, с. 132]. Исследования, проводившиеся в течение трёх лет, подтвердили, что использование диалоговых стратегий способствует развитию у обучающихся умения слушать собеседника, аргументировать свою позицию и логически излагать мысли [1, 10].

И.В. Логутенкова рассматривает рефлексивный обучающий диалог как особую форму субъект-субъектного образовательного взаимодействия, в процессе которого происходит совместное конструирование знания, критическое осмысление опыта и порождение новых личностных смыслов. «В отличие от монологического обучения, его цель – не передача готовой информации, а фасилитация внутренних процессов самоисследования и смыслотворчества у учащегося» [5, с. 479].

Цель исследования – выявить значение обучающего диалога на семинарских занятиях для развития коммуникативной компетенции и профессионального самоопределения студентов педагогических специальностей.

Материалы и методы исследований

Исследование проводилось на базе кафедры педагогики Национального государственного университета физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта (Санкт-Петербург) в течение одного семестра. В исследовании приняли участие 60 студентов (2–3 курсы), которые были разделены на две группы: экспериментальную (ЭГ, n=30) и контрольную (КГ, n=30).

Использовались такие методы исследования, как теоретический анализ литературы по проблеме диалогового обучения; педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы); педагогическое наблюдение за активностью студентов на семинарских занятиях; анкетирование и опрос студентов; метод экспертных оценок по 10-балльной системе (3 преподавателя кафедры); качественный и количественный анализ результатов эксперимента, в том числе расчет критерия Стьюдента для несвязных выборок.

На этапе формирующего эксперимента в экспериментальной группе семинарские занятия строились на основе систематического применения различных форм обучающего диалога, описанных в работах Г.И. Харченко и М.В. Гулаковой [12, с. 1-2]:

1. Групповые дискуссии (обсуждения, диспуты, дебаты, полемика) – 30% времени семинаров.
2. Конструктивный совместный поиск решений (метод «мозгового штурма», синектика, разработка проектов) – 20% времени.

3. Ролевые и деловые игры (имитация педагогических ситуаций) – 25% времени.
4. Сократовские беседы (проблемные диалоги с наводящими вопросами) – 15% времени.
5. Микрообучение (отработка отдельных умений с последующим анализом) – 10% времени.

При проведении диалоговых занятий соблюдались правила, выделенные

О.А. Тойшевой и О.Б. Александровой: полное вовлечение всех обучающихся независимо от уровня подготовки, учёт психологической готовности студентов к участию в диалоге, работа в малых группах (4–6 человек), продуманная пространственная организация аудитории (студенты сидят лицом друг к другу), чёткий регламент и процедура обсуждения [9, с. 274–277].

В контрольной группе семинарские занятия проводились в традиционной форме: опрос студентов по теме, обсуждение вопросов в режиме «преподаватель – студент», выполнение заданий по образцу. Диалоговые формы использовались эпизодически.

Для оценки эффективности эксперимента использовались следующие критерии: активность студентов на занятии, усвоение пройденного материала, аргументированность речи, инициативность, убедительность, умение слушать собеседника, отсутствие ошибок в речи, логика изложения, употребление художественных приёмов, сформированность диалогических навыков [11].

Результаты и обсуждения

На констатирующем этапе эксперимента было выявлено, что исходные показатели в экспериментальной и контрольной группах статистически значимо не различались ($p > 0,05$ по t-критерию Стьюдента). Студенты обеих групп демонстрировали низкие и средние значения по всем критериям. Активность студентов составила $3,1 \pm 0,4$ балла в ЭГ и $2,8 \pm 0,4$ балла в КГ, инициативность – $2,5 \pm 0,3$ балла в обеих группах, сформированность диалогических навыков – $6,2 \pm 0,5$ балла в ЭГ и $6,4 \pm 0,5$ балла в КГ. Усвоение пройденного материала находилось на уровне $6,8 \pm 0,5$ балла в обеих группах, что свидетельствует о достаточной теоретической подготовке, но недостаточной практической отработке диалоговых умений. Аргументированность речи составляла $4,8 \pm 0,5$ балла в ЭГ и $4,2 \pm 0,5$ балла в КГ, убедительность – $3,5 \pm 0,4$ балла и $4,0 \pm 0,4$ балла соответственно, умение слушать собеседника – $3,7 \pm 0,5$ балла и $4,1 \pm 0,5$ балла.

После завершения формирующего эксперимента были получены результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Результаты формирующего эксперимента (баллы, $M \pm m$).

Table 1

Results of the formative experiment (scores, $M \pm m$).

Показатели	Контрольная группа		Экспериментальная		Р
	до	после	до	после	
Активность	$3,1 \pm 0,4$	$2,8 \pm 0,4$	$6,8 \pm 0,5$	$3,4 \pm 0,4$	$< 0,001$
Усвоение пройденного материала	$6,8 \pm 0,5$	$6,8 \pm 0,5$	$8,9 \pm 0,4$	$7,5 \pm 0,5$	$< 0,01$
Аргументированность речи	$4,8 \pm 0,5$	$4,2 \pm 0,5$	$7,4 \pm 0,5$	$5,0 \pm 0,5$	$< 0,001$
Инициативность	$2,5 \pm 0,3$	$2,5 \pm 0,3$	$5,9 \pm 0,5$	$3,4 \pm 0,4$	$< 0,001$
Убедительность	$3,5 \pm 0,4$	$4,0 \pm 0,4$	$6,5 \pm 0,5$	$5,0 \pm 0,5$	$< 0,01$
Умение слушать собеседника	$3,7 \pm 0,5$	$4,1 \pm 0,5$	$6,5 \pm 0,5$	$5,0 \pm 0,5$	$< 0,01$
Отсутствие ошибок в речи	$3,0 \pm 0,4$	$2,5 \pm 0,3$	$5,9 \pm 0,5$	$3,4 \pm 0,4$	$< 0,001$
Логика изложения	$6,2 \pm 0,5$	$6,2 \pm 0,5$	$7,8 \pm 0,5$	$6,8 \pm 0,5$	$< 0,05$
Употребление художественных приёмов	$5,3 \pm 0,5$	$5,0 \pm 0,5$	$8,9 \pm 0,4$	$6,5 \pm 0,5$	$< 0,001$
Сформированность диалогических навыков	$6,2 \pm 0,5$	$6,4 \pm 0,5$	$8,9 \pm 0,4$	$7,2 \pm 0,5$	$< 0,001$

Примечание: * – указан уровень достоверности различий в показателях экспериментальной и контрольной группы на этапе контрольного эксперимента по t-критерию Стьюдента для несвязных выборок.

Как видно из таблицы 1, в экспериментальной группе произошли значительные положительные изменения по всем критериям. Активность студентов повысилась с $3,1 \pm 0,4$ до $6,8 \pm 0,5$ балла (прирост 3,7 балла), тогда как в контрольной группе – лишь с $2,8 \pm 0,4$ до $3,4 \pm 0,4$ балла (прирост 0,6 балла); различия между группами статистически значимы ($t = 4,82$, $p < 0,001$).

Усвоение пройденного материала в ЭГ выросло с $6,8 \pm 0,5$ до $8,9 \pm 0,4$ балла (прирост 2,1 балла), в КГ – с $6,8 \pm 0,5$ до $7,5 \pm 0,5$ балла (прирост 0,7 балла); различия значимы ($t = 3,45$, $p < 0,01$).

Наиболее заметные изменения в ЭГ зафиксированы по таким критериям, как аргументированность речи (с $4,8 \pm 0,5$ до $7,4 \pm 0,5$ балла, $t = 5,12$, $p < 0,001$), инициативность (с $2,5 \pm 0,3$ до $5,9 \pm 0,5$ балла, $t = 4,28$, $p < 0,001$),

убедительность (с $3,5 \pm 0,4$ до $6,5 \pm 0,5$ балла, $t=3,89$, $p<0,01$), умение слушать собеседника (с $3,7 \pm 0,5$ до $6,5 \pm 0,5$ балла, $t=3,76$, $p<0,01$), отсутствие ошибок в речи (с $3,0 \pm 0,4$ до $5,9 \pm 0,5$ балла, $t=4,15$, $p<0,001$) и употребление художественных приёмов (с $5,3 \pm 0,5$ до $8,9 \pm 0,4$ балла, $t=5,67$, $p<0,001$).

Сформированность диалогических навыков в ЭГ выросла с $6,2 \pm 0,5$ до $8,9 \pm 0,4$ балла (прирост 2,7 балла), в КГ – с $6,4 \pm 0,5$ до $7,2 \pm 0,5$ балла (прирост 0,8 балла); различия статистически значимы ($t=4,53$, $p<0,001$). По критерию «логика изложения» различия также значимы, хотя и на более низком уровне ($t=2,98$, $p<0,05$).

Анализ качественных данных (протоколов наблюдения, видеозаписей семинарских занятий, рефлексивных отчётов студентов) показал, что студенты экспериментальной группы стали чаще использовать диалоговые приёмы: задавать уточняющие вопросы, перефразировать высказывания оппонентов, аргументированно отстаивать свою позицию, делать обобщения по итогам обсуждения. Как отмечают Г.И. Харченко и М.В. Гулакова, «диалоговое общение развивает у субъектов образовательного процесса подлинно открытое мышление, позволяющее свободно выражать своё мнение и в то же время столь же открыто обсуждать смыслы, которые передаются ему другими участниками» [12, с. 4]. Это подтверждается нашими наблюдениями: студенты ЭГ показали большую открытость к иным точкам зрения, готовность пересматривать свои первоначальные суждения под воздействием убедительной аргументации.

И.В. Логутенкова в своём исследовании рефлексивного обучающего диалога отмечает, что «ключевым аспектом здесь является развитие агентности – способности к самостоятельным действиям, планированию и ответственным решениям» [5, с. 479]. В рамках нашего исследования со студентами педагогических специальностей аналогичные механизмы проявились в развитии профессиональной рефлексии: студенты ЭГ стали более осознанно подходить к выбору коммуникативных стратегий в моделируемых педагогических ситуациях, анализировать свои ошибки и находить способы их коррекции.

О.А. Тойшева и О.Б. Александрова подчёркивают, что «интерактивное обучение следует рассматривать как одну из наиболее активных форм диалогового метода обучения, основой которого выступает полное, постоянное и активное взаимодействие преподавателя с обучающимися» [9, с. 276]. В нашем эксперименте наиболее эффективными формами диалога оказались ролевые игры, моделирующие педагогические ситуации (студенты отмечали, что такие занятия «дают возможность почувствовать себя в роли учителя»), и сократовские беседы, развивающие навыки проблемного мышления («когда преподаватель не даёт готовый ответ, а подводит к нему вопросами, материал запоминается гораздо лучше» – из рефлексивного отчёта студента ЭГ).

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о высоком образовательном и развивающем потенциале обучающего диалога на семинарских занятиях. Систематическое использование диалоговых форм способствует не только более глубокому усвоению учебного материала, но и формированию ключевых коммуникативных компетенций, необходимых будущему педагогу.

Выводы

Обучающий диалог на семинарских занятиях представляет собой эффективную форму организации учебного взаимодействия, активизирующую познавательную деятельность студентов и формирующую навыки коллективного принятия решений. На основе теоретического анализа выделены основные виды диалоговых форм, наиболее продуктивные в практике высшей школы: групповая дискуссия, брейнсторминг, сократовская беседа, ролевые и деловые игры, синектика и микрообучение. Каждая из этих форм выполняет специфические дидактические функции: от развития критического мышления до отработки конкретных коммуникативных умений в моделируемых профессиональных ситуациях.

Экспериментально доказано, что систематическое использование различных форм обучающего диалога на семинарских занятиях приводит к повышению показателей коммуникативной компетенции студентов.

Качественный анализ (протоколы наблюдения, видеозаписи семинарских занятий, рефлексивные отчёты студентов) показал, что студенты экспериментальной группы овладели такими диалоговыми приёмами, как постановка уточняющих и проблемных вопросов, перефразирование высказываний оппонентов, аргументированное отстаивание собственной позиции, рефлексия коммуникативных действий, обобщение итогов обсуждения.

Наиболее эффективными формами обучающего диалога в подготовке педагогов оказались ролевые игры (моделирование педагогических ситуаций) и сократовские беседы (проблемные диалоги с наводящими вопросами).

Разработанная и апробированная программа проведения семинарских занятий на основе обучающего диалога (включающая групповые дискуссии, брейнсторминг, сократовские беседы, ролевые игры, синектику и микрообучение) может быть рекомендована для внедрения в практику педагогических направлений подготовки вузов, в том числе в системе физической культуры и спорта.

Список источников

1. Асташова Н.А. Учебный диалог как инструмент продуктивного диалогического взаимодействия // Проблемы образования: история, современность, перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Брянск, 24 октября 2024 года. Брянск: ООО "Новый проект", 2024. С. 6 – 11.
2. Гасова О.В. Процессуальные характеристики учебного диалога // Вестник Минского государственного лингвистического университета. Серия 2: Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. 2023. № 1 (43). С. 16 – 22.
3. Дулина А.В., Смирнова А.В. Диалог без барьеров: новый взгляд на учебный процесс // Профессиональное развитие государственных гражданских служащих в условиях цифровизации: материалы научно-практической конференции, Нижний Новгород, 21 мая 2025 года. Нижний Новгород: Академия лидерства и администрирования бизнес-процессов ФНС России - Волга, 2025. С. 71 – 73.
4. Иргалиев А.С., Кузнецова А.Н. Исследование педагогических приёмов в обучающем диалоге // Вестник ЗКГУ. 2019. № 4 (76). С. 132 – 136.
5. Логутенкова И.В. Психологические механизмы рефлексивного обучающего диалога в формировании жизненных проектов учащихся // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2025. № 8. С. 477 – 485.
6. Полина А.Е. Учебный диалог в образовательном процессе: функции и особенности применения // Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Красноярск, 17–18 апреля 2025 года. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2025. С. 116 – 118.
7. Смирнова В.А. Диалог как метод активизации учебной деятельности // Философия и культура информационного общества: тезисы докладов Двенадцатой Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 21–23 ноября 2024 года. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, 2024. С. 333 – 335.
8. Соколова А.А. Сущность, функции и виды учебного диалога как неотъемлемой составляющей современного урока // Молодежь и образование XXI века: материалы XXI межвузовской научно-практической конференции студентов и молодых ученых, Ставрополь, 26 мая 2023 года / под редакцией М.Г. Кулешина, Д.В. Пикалова. Ставрополь: Ставропольский государственный педагогический институт, 2023. С. 749 – 752.
9. Тойшева О.А., Александрова О.Б. Диалоговый метод как технология обучения в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-1. С. 273 – 276.
10. Филипенко Е.В., Нимировская Ю.К., Журавлева Т.Л. Семинар как интерактивная форма организации учебного процесса в высшей школе: методический аспект // Вопросы педагогики. 2021. № 12-1. С. 387 – 391.
11. Харрасова Г.В., Чудинова Т.А. Семинар-коллоквиум индивидуального типа в высшей школе // Методист. 2023. № 3. С. 35 – 36.
12. Харченко Г.И., Гулакова М.В. Технологии проведения семинара в форме диалога // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2011. № 1. С. 1 – 5.

References

1. Astashova N.A. Educational Dialogue as a Tool for Productive Dialogic Interaction. Problems of Education: History, Modernity, Prospects: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation, Bryansk, October 24, 2024. Bryansk: Novy Proekt LLC, 2024. P. 6 – 11.
2. Gasova O.V. Procedural Characteristics of Educational Dialogue. Bulletin of the Minsk State Linguistic University. Series 2: Pedagogy, Psychology, Methods of Teaching Foreign Languages. 2023. No. 1 (43). P. 16 – 22.
3. Dulina A.V., Smirnova A.V. Dialogue without barriers: a new look at the educational process. Professional development of state civil servants in the context of digitalization: materials of the scientific and practical conference, Nizhny Novgorod, May 21, 2025. Nizhny Novgorod: Academy of Leadership and Business Process Administration of the Federal Tax Service of Russia - Volga, 2025. P. 71 – 73.
4. Irgaliyev A.S., Kuznetsova A.N. Study of pedagogical techniques in educational dialogue. Bulletin of ZKSU. 2019. No. 4 (76). P. 132 – 136.
5. Logutenkova I.V. Psychological mechanisms of reflective educational dialogue in the formation of students' life projects. Herzen Readings: Psychological Research in Education. 2025. No. 8. P. 477 – 485.

6. Polina A.E. Educational dialogue in the educational process: functions and features of application. Modern primary education: problems and development prospects: materials of the All-Russian scientific and practical conference, Krasnoyarsk, April 17–18, 2025. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, 2025. P. 116 – 118.

7. Smirnova V.A. Dialogue as a method of activating educational activity. Philosophy and culture of the information society: abstracts of reports of the Twelfth International scientific and practical conference, St. Petersburg, November 21–23, 2024. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation, 2024. P. 333 – 335.

8. Sokolova A.A. The Essence, Functions, and Types of Educational Dialogue as an Integral Component of a Modern Lesson. Youth and Education of the 21st Century: Proceedings of the 21st Interuniversity Scientific and Practical Conference of Students and Young Scientists, Stavropol, May 26, 2023. Edited by M.G. Kuleshin, D.V. Pikalova. Stavropol: Stavropol State Pedagogical Institute, 2023. P. 749 – 752.

9. Toisheva O.A., Aleksandrova O.B. The Dialogue Method as a Teaching Technology at a University. Problems of Modern Pedagogical Education. 2022. No. 76-1. P. 273 – 276.

10. Filipenko E.V., Nimirovskaya Yu.K., Zhuravleva T.L. Seminar as an interactive form of organizing the educational process in higher education: a methodological aspect. Issues of Pedagogy. 2021. No. 12-1. P. 387 – 391.

11. Kharrasova G.V., Chudinova T.A. Individual-type colloquium seminar in higher education. Metodist. 2023. No. 3. P. 35 – 36.

12. Kharchenko G.I., Gulakova M.V. Technologies for conducting a seminar in the form of a dialogue. Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application. 2011. No. 1. P. 1 – 5.

Информация об авторах

Белгородцева Э.И., кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург, belogor1948@yandex.ru

© Белгородцева Э.И., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-41-47

Трансформация деятельности преподавателя высшей школы под влиянием цифровых технологий и инструментов

¹Бородавко Л.С.,

¹Иркутский государственный университет путей сообщения

Аннотация: в статье анализируется процесс трансформации деятельности современного преподавателя высшей школы в условиях развития и распространения цифровых технологий и инструментов. Обоснованы модели цифровой трансформации деятельности преподавателя высшей школы в зависимости от распространения в формируемом образовательном пространстве цифровых инструментов. На основании анализа возможностей современных цифровых инструментов описан профиль преподавателя высшей школы будущего, который закрепляет за ним центральное место в образовательном процессе.

Цифровая трансформация отечественной системы высшего образования и особенности развития современных обучающихся вынуждают преподавателей все активнее интегрировать в свою деятельность цифровые технологии и инструменты, позволяющие действительно совершенствовать образовательный процесс. При этом в действующей системе высшего образования отсутствует институциональная и методическая основы такой интеграции. В работе предпринята попытка разработки общей модели цифровой трансформации деятельности преподавателя высшей школы в соответствии с возможностями цифровых технологий и инструментов.

Исследование выполнено на основе системного подхода, в котором цифровая трансформация деятельности преподавателя высшей школы рассматривается как система взаимосвязанных элементов, изменяющихся под влиянием внешних и внутренних факторов. В работе были использованы методы сравнительно-сопоставимого анализа, что позволило получить аргументированные выводы.

Большая часть научных исследований в области цифровой трансформации сосредоточены на изучении преимуществ и недостатков различных цифровых инструментов при использовании в образовательном процессе, а также на развитии цифровых компетенций преподавателей. Представлено ранжирование всего многообразия доступных цифровых инструментов по функциональной направленности при использовании в образовательном процессе. Приведены факторы, влияющие на процесс цифровой трансформации деятельности преподавателя высшей школы.

Осуществленный в работе анализ позволил выделить три модели цифровой трансформации преподавательской деятельности. С учетом возможностей и рисков интеграции цифровых инструментов в образовательный процесс предложен профиль преподавателя высшей школы будущего. Представлены рекомендации для создания возможностей реальной цифровой трансформации преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: цифровая трансформация, цифровые технологии и инструменты, преподаватель высшей школы, образовательный процесс, цифровой профиль, цифровая образовательная платформа

Для цитирования: Бородавко Л.С. Трансформация деятельности преподавателя высшей школы под влиянием цифровых технологий и инструментов // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 41 – 47. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-41-47

Поступила в редакцию: 2 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 3 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Transformation of the activities of higher education teachers under the influence of digital technologies and tools

¹ Borodavko L.S.,

¹ Irkutsk State Transport University

Abstract: this article analyzes the transformation of the modern higher education teacher's work in the context of the development and spread of digital technologies and tools. Models of digital transformation of higher education teacher work are substantiated based on the proliferation of digital tools in the emerging educational space. Based on an analysis of the capabilities of modern digital tools, a profile of the higher education teacher of the future is described, securing their central place in the educational process.

The digital transformation of the domestic higher education system and the developmental challenges of modern students are forcing teachers to increasingly integrate digital technologies and tools into their work, enabling them to truly improve the educational process. However, the current higher education system lacks an institutional and methodological foundation for such integration. This paper attempts to develop a general model for the digital transformation of higher education teachers in accordance with the capabilities of digital technologies and tools.

The study was conducted using a systems approach, which views the digital transformation of higher education teachers as a system of interconnected elements that change under the influence of external and internal factors. Comparative analysis methods were used, allowing for well-founded conclusions.

Much of the scientific research in the field of digital transformation focuses on examining the advantages and disadvantages of various digital tools for use in the educational process, as well as on developing teachers' digital competencies. This article ranks the entire variety of available digital tools by their functional focus for use in the educational process. Factors influencing the digital transformation of higher education teachers are presented.

The analysis conducted in this paper identified three models of digital transformation of teaching. Taking into account the opportunities and risks of integrating digital tools into the educational process, a profile of the higher education teacher of the future is proposed. Recommendations for creating opportunities for the real digital transformation of higher education teachers are presented.

Keywords: digital transformation, digital technologies and tools, higher education teacher, educational process, digital profile, digital educational platform

For citation: Borodavko L.S. Transformation of the activities of higher education teachers under the influence of digital technologies and tools. Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 41 – 47. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-41-47

The article was submitted: May 2, 2026; Approved after reviewing: June 3, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Современная система отечественного высшего образования в последние годы находится в стадии цифровой трансформации. Пандемия COVID-19 привела к мощному развитию дистанционного формата образования, цифровизация общества отразилась на взаимодействии субъектов высшего образования, а широкое распространение генеративных нейронных сетей меняет взаимодействие преподавателя и обучающихся. В совокупности все это ведет к трансформации деятельности современного преподавателя высшей школы. В настоящее время преподаватели вынуждены взаимодействовать с контингентом, который вырос в цифровую эпоху, а значит ему самому необходимо воспринимать цифровые технологии и инструменты не просто как фон при осуществлении своей преподавательской деятельности. Современные цифровые технологии и инструменты уже стали полноценным элементом образовательной инфраструктуры, поэтому важно осознавать их значимость и встраивать в собственную работу.

Согласно текущим тенденциям, преподаватель высшей школы должен не только обладать высоким уровнем профессионализма в выбранной научной сфере, но и постоянно развивать собственную цифровую культуру, которая выражается в умении полноценно и целесообразно использовать подходящие цифровые инструменты. Современные цифровые технологии и инструменты действительно могут помочь более эффективно организовывать образовательный процесс, так интеграция в него, например, технологий искусственного интеллекта позволяет повысить скорость обратной связи, развивать визуализацию и интерактивность, что так высоко ценит современное поколение обучающихся. Но при этом любой практикующий преподаватель высшего учебного заведения отметит, что разница между желаемой картиной цифровизации высшего образования и существующей на практике весьма значительна.

В результате преподаватель высшей школы в настоящее время осуществляет свою деятельность в несколько проблемной ситуации. С одной стороны, современный уровень развития цифровых технологий позволяет использовать сотни различных цифровых инструментов (от образовательных цифровых платформ до ассистентов, работающих на основе технологий искусственного интеллекта), но с другой стороны имеют место отсутствие единых методических рекомендаций по внедрению цифровых инструментов в образовательный процесс и институциональных норм (требование к сформированности цифровых компетенций, проблема авторства при использовании генеративных нейронных сетей и т.д.). Таким образом, можно говорить о противоречии, выражающимся в объективной необходимости цифровой трансформации деятельности преподавателя высшей школы и отсутствием нормативных норм внедрения цифровых инструментов, которые четко определяют условия и параметры внедрения их в образовательный процесс.

При этом вопрос цифровой трансформации деятельности современного преподавателя высшей школы в настоящее время является крайне актуальным, поскольку контуры развития современного общества меняют и самые фундаментальные аспекты его функционирования и развития. Без активного внедрения в собственную деятельность цифровых инструментов преподаватели высшей школы рискуют потерять интерес обучающихся, а именно он является основой для успешного освоения выбранной образовательной программы высшего образования.

Именно из-за своей актуальности, данный вопрос стал темой для огромного числа научных публикаций. В рамках цифровой трансформации деятельности преподавателей прежде всего выделяются работы, посвященные их цифровым компетенциям [2, 3, 5, 6]. В таких работах цифровизация деятельности современного преподавателя рассматривается с разных позиций. Это может быть, как необходимость совершенствования цифровых навыков для эффективного дистанционного обучения [6], так и как основа совершенствования современного образовательного процесса и повышения его эффективности [3]. Отдельно выделяются работы, в которых исследуются возможности применения различных цифровых инструментов [1, 4, 8, 13, 14]. Работы подобного рода, как правило, фокусируются на перечислении возможностей различных инструментов, которые могут быть использованы при организации образовательного процесса. Могут рассматриваться как уже привычные инструменты [14], так и более сложные, позволяющие формировать образовательную среду в целом [13]. Особый интерес у авторов публикаций в области цифровизации деятельности преподавателя высшей школы вызывают технологии искусственного интеллекта в целом и генеративные нейронные сети в частности [7, 10, 12]. В этих и других подобных работах, как правило, изучаются перспективы и сложности внедрения одной из самых передовых технологий в образовательный процесс. Вместе с тем, можно сделать вывод о том, современные исследования практически не затрагивают операционные вопросы цифровой трансформации деятельности современного преподавателя высшей школы, которая бы учитывала не только возможности цифровых технологий и инструментов, но и отличительные факторы образовательной среды, влияющие на специфику преподавательской деятельности.

Материалы и методы исследований

Данное исследование осуществлено с целью систематизации наиболее перспективных цифровых технологий и инструментов, которые могут быть использованы в работе современного преподавателя высшей школы для повышения ее эффективности, с учетом рисков их внедрения, а также разработки общей модели цифровой трансформации деятельности преподавателя.

Задачами данного исследования можно представить следующее:

- классифицировать все многообразие современных цифровых инструментов в соответствии с имеющимся функционалом, который может быть использован преподавателем для совершенствования собственной деятельности;
- привести преимущества и ограничения основных цифровых инструментов, участвующих в образовательном процессе, для выявления рисков и преимуществ для осуществления образовательного процесса;
- представить ключевые факторы, отражающиеся на качестве интеграции цифровых инструментов в образовательный процесс;
- определить рекомендации для формирования цифрового профиля современного преподавателя высшей школы.

В основе исследования лежит системный подход, который позволил рассмотреть цифровую трансформацию современного преподавателя высшей школы за счет внедрения цифровых инструментов в образовательный процесс как целостную систему, которая изменяется под влиянием внешней и внутренней сред образовательного процесса. Для достижения обоснованных результатов исследования был произведен сравнительно-сопоставимый анализ множества научных публикаций в области цифровизации системы

высшего образования и оригинальных данных о характеристиках современных цифровых инструментов, используемых в образовательном процессе.

Результаты и обсуждения

Цифровая трансформация системы высшего образования меняет и модель деятельности современного преподавателя высшей школы. Являясь центральным элементом образовательного процесса, преподаватель вынужден в настоящее время уже работать в методологическом конструкте «цифровой университет», который функционирует как единая система, состоящая из четырех основных элементов: цифровой формат (взаимодействие); цифровая среда (пространство); цифровые ресурсы (инструменты); цифровая платформа (алгоритм и способ взаимодействия) [9]. Все это ведет и к существенным изменениям всех аспектов преподавательской деятельности: организационной, преподавательской, методической и т.д.

В таких условиях многие авторы говорят об изменении роли преподавателя в образовательном процессе. Учитывая уровень распространения и доступность качественных цифровых инструментов для обучения, многие высказываются о том, что преподаватели теряют статус «источника знаний» для обучающихся [5]. Но мы придерживаемся точки зрения, что роль преподавателя в системе высшего образования в эпоху цифровизации только возрастает [11]. В случае своевременной адаптации к меняющимся условиям и постоянном развитии в выбранной научной области, преподаватель всегда останется центральной фигурой образовательного пространства. И это происходит не только за счет расширения функционала. Ведь именно преподаватель способен формировать целостное восприятие изучаемых явлений и процессов окружающего мира у обучающихся, развивать мировоззрение, выполнять смыслообразующую функцию при изучении различных дисциплин.

В таких условиях действительно важно понимать особенности доступных преподавателю цифровых технологий и инструментов и использовать их для повышения качества образования, а не воспринимать как угрозу. Именно для этого настолько важны практические аспекты цифровой трансформации работы преподавателя.

Все многообразие доступных преподавателю высшей школы цифровых инструментов целесообразно разделять на функциональные группы, которые позволяют совершенствовать образовательный процесс. Встречаются различные подходы к подобному ранжированию [1, 14]. На наш взгляд, обоснованным является разделение по следующим функциональным направлениям: инструменты автоматизации рутинных процессов преподавателя; аналитические инструменты результатов образовательного процесса; инструменты визуализации материалов образовательного процесса; инструменты взаимодействия преподавателя и обучающихся.

Инструменты автоматизации некоторых преподавательских функций, без сомнения, являются самыми распространенными в преподавательской деятельности. Они используются для выполнения постоянно повторяющихся операций, которые отнимают значительное время преподавателя. Сюда относятся инструменты автоматической проверки оценочных средств, инструменты генерации тестовых заданий (если преподаватель решает их использовать), системы проверки работ на плагиат и т.д. Центральное место в данной группе занимают генеративные нейронные сети, функционал которых позволяет настроить систему на выполнение большей части подобных операций. К однозначным преимуществам их использования в работе преподавателя относятся: высокий потенциал для снижения рутинной нагрузки; доступность использования (либо бесплатно, либо довольно умеренные затраты); быстрое обучение функционалу. Но при этом существуют два риска, которые имеют высокую вероятность реализации без должной ответственности к собственной работе со стороны преподавателя: снижение качества методических материалов и снижение профессионализма преподавателя (желание полностью делегировать подобные функции нейронным сетям). Таким образом, данные инструменты обладают крайне высоким потенциалом для совершенствования работы, но их использование требует не только ответственного отношения, но и разработки четких институциональных и методических норм.

Аналитические инструменты позволяют использоваться для получения результатов предиктивной аналитики на основе анализа больших данных активности обучающихся в цифровой среде в процессе изучения различных дисциплин. Особо в этой области полезны рекуррентные нейронные сети. В результате у преподавателя существует возможность совершенствования читаемого курса в соответствии с реальной обратной связью. Они уже не столь распространены как инструменты первой группы, поскольку их внедрение требует не только существенных материальных затрат со стороны учебного заведения, но и высокого уровня цифровой грамотности самого преподавателя для настройки. Главное преимущество интеграции данных инструментов в образовательный процесс – это повышение качества методических и других материалов по читаемым курсам за счет анализа большого количества данных о ходе реализации дисциплин. Многие также выделяют

возможность адаптации курсов под способности конкретных обучающихся. Мы не сторонники такого подхода, поскольку в рамках освоения образовательной программы происходит подготовка будущих профессионалов в определенной сфере, а рынок труда предъявляет определенные требования, не ориентируясь на возможности специалистов. При этом рисков при внедрении данных инструментов для будущей деятельности преподавателя нет. Данные инструменты обладают стратегической важностью для совершенствования образовательного процесса, но одновременно с этим требуют значительных ресурсов, как материальных, так и трудовых.

Инструменты визуализации материалов дисциплин мощное подспорье в работе современного преподавателя. Благодаря использованию таких цифровых инструментов существует возможность от организации простых интерактивных занятий (интерактивные доски для совместной работы) и визуализации сложных изучаемых систем до интеграции в образовательный процесс технологий дополненной и виртуальной реальности, позволяющим обучать с наибольшим уровнем погружения. Перспективы таких технологий весьма впечатляют, поскольку они обеспечивают реализацию практико-ориентированного подхода в образовании. Внедрение данных инструментов происходит крайне неравномерно. Интерактивные доски и средства визуализации активно используются современными преподавателями, поскольку в большинстве являются бесплатными, а управление ими является интуитивным. Напротив, технологии дополненной и виртуальной реальности являются очень дорогостоящими, а также требуют высокого уровня профессионализма и погружения преподавателя. Они, скорее всего долгое время останутся узкоспециализированными (медицина, сложная инженерия). Но без сомнения они все имеют высокий потенциал для трансформации преподавательской деятельности. Основным риском интеграции данных инструментов в образовательный процесс, на наш взгляд, является чрезмерная увлеченность обучающихся визуализацией с ущербом изучению важнейших теоретических основ и аспектов изучаемой дисциплины.

Инструменты взаимодействия преподавателя и обучающихся включают в себя технологии, позволяющие осуществлять совместную работу над проектами, синхронизацию выдачи и выполнения практических задач, а также обеспечивают организационные моменты общения (чат-боты записи на консультации, обратной связи и т.д.). Эта категория также распространена в преподавательской деятельности, как и первая. Функционал данных инструментов позволяет повысить эффективность работы именно в области непосредственного общения с обучающимися, высвобождая больше времени на непосредственное обсуждение различных вопросов. Данные инструменты не несут никаких рисков в преподавательской деятельности.

В результате, можно говорить о том, что современные условия обеспечивают для преподавателя не просто реализацию задачи внедрения отдельных цифровых инструментов в образовательный процесс, а дают возможность именно цифровой трансформации деятельности, что позволяет высвободить больше ресурсов для непосредственного взаимодействия с обучающимися. Важен именно синтез представленных цифровых технологий, поскольку отдельные факты использования цифровых инструментов не позволяет говорить о какой-либо эффективности.

Представленные данные о возможностях цифровых технологий и инструментов, а также собственный преподавательский опыт, позволяют сделать вывод о существовании трех моделей цифровой трансформации деятельности преподавателя:

- минималистическая модель, в рамках которой подразумевается использование нескольких базовых цифровых инструментов в совокупности (например, цифровая образовательная платформа в части открытия доступа к лекционному материалу и автоматизации тестовых заданий, видеоконференции и виртуальное общение с обучающимися), что уже позволяет говорить о цифровизации преподавательской деятельности;
- гибридная цифровая модель уже предполагает использование более пяти цифровых инструментов в преподавательской деятельности на постоянной основе из разных функциональных категорий, что обеспечивает большую педагогическую гибкость, но при этом требует постоянного внимания со стороны преподавателя из-за необходимости переключения между контекстами;
- экосистема преподавателя предполагает использование продвинутых цифровых образовательных платформ, в которые на постоянной основе интегрированы технологии искусственного интеллекта и отдельные цифровые инструменты, что позволяет обеспечивать единый образовательный контекст.

Последняя модель является желательной и станет реальной за счет растущего уровня интеграции цифровых образовательных платформ и технологий искусственного интеллекта, но ее реализация зависит от множества факторов, влияющих на процесс цифровой трансформации деятельности современного преподавателя. Всю совокупность этих факторов можно разделить в зависимости от источника их возникновения. В первую очередь, стоит выделить готовность самих преподавателей к трансформации собственной деятельно-

сти (уровень цифровых компетенций, интерес к совершенствованию собственной работы, готовность к изменению формата взаимодействия с обучающимися и т.д.). Во-вторых, цифровая трансформация преподавательской деятельности зависит от высших учебных заведений (готовность инвестировать в материальную и информационную инфраструктуру, поддержка развития цифровых компетенций преподавателя, предоставление пространства для творчества в рамках организации образовательного процесса при помощи цифровых инструментов и т.д.). В-третьих, непосредственное влияние оказывает и развитие отечественного рынка цифровых технологий и инструментов (разработка наиболее адаптированных под образовательные цели цифровых инструментов, снижение порога входа для использования специализированного программного обеспечения и т.д.).

Выводы

На основании систематизированного и проанализированного выше материала можно сделать ряд важных выводов. На наш взгляд, в результате цифровой трансформации деятельность профиль преподавателя высшей школы будущего формируется из следующих взаимосвязанных компонентов:

- ядро, представляющее из себя человеческие функции преподавателя такие как смыслообразование, эмоциональная связь с обучающимся, критическая оценка знаний и материала, педагогическая импровизация и т.д.;

- цифровые ассистенты, позволяющие автоматизировать рутинные преподавательские действия, к которым относятся персональные интеллектуальные помощники, конструктор общих направлений разработки оценочных средств, система предиктивной аналитики цифровых следов обучающихся;

- методические цифровые помощники, представляющие из себя набор цифровых инструментов, способных обогащать разработанный преподавателем методический материал (визуализация систем любой сложности и алгоритмов, повышение уровня интерактивности материалов дисциплины и т.д.);

- цифровая экосистема высшего учебного заведения, выстроенная на основе продвинутой цифровой образовательной платформы с возможностью интеграции широкого спектра образовательных цифровых инструментов и универсальными интерфейсами для возможности обмена данными;

- система развития кадрового потенциала, представляющей из себя набор условий, в которых преподаватель не только развивает собственные цифровые компетенции, но и надежно закрепляется в выбранной профессии без риска быстрого профессионального выгорания.

Рано или поздно такая модель станет возможной, но для этого необходимо активное содействие всех субъектов системы высшего образования. Во-первых, регулирующим органам необходимо создать четкую институциональную среду, в которой прописаны все важнейшие параметры внедрения цифровых технологий и инструментов в образовательный процесс (нормы преподавательской нагрузки, правило использования технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе и т.д.). Во-вторых, высшим учебным заведениям необходимо осуществлять цифровую трансформацию высшего образования не только силами преподавателей, но и вкладывать финансовые ресурсы в развитие материально-технической базы и непосредственно человеческого капитала. В-третьих, сами преподаватели должны развиваться не только в выбранной отрасли научных знаний, но и постоянно повышать собственную цифровую грамотность, а также не оказывать сопротивление современным реалиям, лишая формируемое образовательное пространство действительно эффективных цифровых инструментов.

Список источников

1. Байниязова Э.М., Фахрутдинова Р.А. Цифровые инструменты и ресурсы в методике преподавания ИЯ в образовательной среде вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-3. С. 61 – 63.
2. Варфоломеева Н.С., Ключева Е.В., Супрунов С.Е. Развитие цифровой компетентности преподавателей и студентов в условиях цифровизации высшего образования // Эпоха науки. 2025. № 41. С. 200 – 205.
3. Везилов Т.Т., Башиева А.Х., Шахбанов Ш.Н. Развитие цифровых компетенций преподавателя высшей школы в контексте повышения эффективности организации образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87-2. С. 88 – 92.
4. Гедранович В.В., Ковалёв А.П. Цифровые инструменты и веб-сервисы в работе преподавателя университета // Управление в социальных и экономических системах. 2022. № 31. С. 63 – 66.
5. Гизатулина А.А. Цифровые компетенции преподавателя высшего учебного заведения в рамках концепции Образование 4.0 // Инновационное развитие профессионального образования. 2024. № 2 (42). С. 64 – 70.
6. Захарова Т.Э. Совершенствование цифровых навыков преподавателя при организации дистанционного обучения студентов // Актуальные вопросы образования. 2022. № 3. С. 140 – 147.

7. Кабанова Е.Е. Цифровые технологии и искусственный интеллект в высшем образовании: анализ степени влияния их использования // Информационное общество. 2025. № 2. С. 99 – 110.
8. Коврова С.Е. Роль цифровых инструментов и сервисов в работе преподавателя // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева. 2025. № 2/2. С. 482 – 488.
9. Неборский Е.В., Богуславский М.В. Модель педагогической деятельности в условиях цифровизации высшего образования // Проблемы современного образования. 2024. № 4. С. 87 – 96.
10. Руст А.М., Платунова Е.Ю. Технологии искусственного интеллекта в системе высшего образования России // Вестник Поволжского института управления. 2024. Т. 21. № 6. С. 105 – 111.
11. Шелкова С.В., Шипулина И.А., Ижболдин-Кронберг А.Р. Проект 4.0: роль преподавателя в формируемом образовательном пространстве // Педагогика и просвещение. 2024. № 3. С. 75 – 88.
12. Шихнабиева Т.Ш. Перспективы и риски внедрения технологий искусственного интеллекта в систему высшего образования // Мониторинг. Наука и технологии. 2025. № 1 (63). С. 38 – 42.
13. Шкунова А.А., Фунтикова В.А., Петрова В.Д. Цифровые инструменты в преподавании управленческих дисциплин // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-2. С. 346 – 350.
14. Шульдешова Н.В. Цифровые инструменты преподавания // Ученые записки Орловского государственного университета. 2024. № 3 (104). С. 317 – 320.

References

1. Bainiyazova E.M., Fakhrutdinova R.A. Digital Tools and Resources in the Methods of Teaching a Foreign Language in the Educational Environment of a University. Problems of Modern Pedagogical Education. 2024. No. 84-3. P. 61 – 63.
2. Varfolomeeva N.S., Klyueva E.V., Suprunov S.E. Developing Digital Competence of Teachers and Students in the Context of Digitalization of Higher Education. The Age of Science. 2025. No. 41. P. 200 – 205.
3. Vezirov T.T., Bashiev A.Kh., Shakhbanov Sh.N. Developing Digital Competence of Higher Education Teachers in the Context of Improving the Efficiency of the Educational Process. Problems of Modern Pedagogical Education. 2025. No. 87-2. P. 88 – 92.
4. Gedranovich V.V., Kovalev A.P. Digital tools and web services in the work of a university teacher. Management in social and economic systems. 2022. No. 31. P. 63 – 66.
5. Gizatulina A.A. Digital competencies of a higher education teacher within the framework of the Education 4.0 concept // Innovative development of professional education. 2024. No. 2 (42). P. 64 – 70.
6. Zakharova T.E. Improving a teacher's digital skills in organizing distance learning for students // Current issues in education. 2022. No. 3. P. 140 – 147.
7. Kabanova E.E. Digital technologies and artificial intelligence in higher education: analysis of the degree of influence of their use. Information society. 2025. No. 2. P. 99 – 110.
8. Kovrova S.E. The Role of Digital Tools and Services in the Work of a Teacher. Bulletin of the Kyrgyz State University named after I. Arabaev. 2025. No. 2/2. P. 482 – 488.
9. Neborsky E.V., Boguslavsky M.V. Model of Pedagogical Activity in the Context of Digitalization of Higher Education. Problems of Modern Education. 2024. No. 4. P. 87 – 96.
10. Rust A.M., Platunova E.Yu. Artificial Intelligence Technologies in the Higher Education System of Russia. Bulletin of the Volga Region Institute of Management. 2024. Vol. 21. No. 6. P. 105 – 111.
11. Shelkova S.V., Shipulina I.A., Izhboldin-Kronberg A.R. Project 4.0: The Role of the Teacher in the Forming Educational Space. Pedagogy and Education. 2024. No. 3. P. 75 – 88.
12. Shikhnaбиева T.Sh. Prospects and Risks of Implementing Artificial Intelligence Technologies in the Higher Education System. Monitoring. Science and Technology. 2025. No. 1 (63). P. 38 – 42.
13. Shkunova A.A., Funtikova V.A., Petrova V.D. Digital Tools in Teaching Management Disciplines. Problems of Modern Pedagogical Education. 2022. No. 75-2. P. 346 – 350.
14. Shuldeshova N.V. Digital teaching tools. Scientific notes of the Oryol State University. 2024. No. 3 (104). P. 317 – 320.

Информация об авторах

Бородавко Л.С., Иркутский государственный университет путей сообщения, borodavkols@mil.ru

© Бородавко Л.С., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 37.035.6+378.147:811.111+004.853

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-48-56

Искусственный интеллект в патриотическом воспитании студентов-юристов на занятиях по иностранному языку

¹ Власичева В.В.,

¹ Нелюбина Е.А.,

¹ Казанский филиал Российского государственного университета правосудия им. В.М. Лебедева

Аннотация: в статье рассматривается методика формирования патриотических качеств студентов-юристов на занятиях по иностранному языку с использованием возможностей искусственного интеллекта.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью укрепления гражданской идентичности юристов, а также активным внедрением нейросетей в систему высшего образования при отсутствии методик их применения в воспитательных целях. Новизна исследования заключается в разработке и апробации дидактической модели, в которой ИИ выступает одновременно как техническое средство и дидактический инструмент развития критического мышления и патриотизма. Последний рассматривается авторами как конструкт, состоящий из когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов.

Анализ научной литературы по патриотическому воспитанию, лингводидактике и применению ИИ в высшем образовании; констатирующий и формирующий эксперименты, статистическая обработка данных в программах Excel, Jamovi; разработка промптов для нейросетей; контент-анализ полученных с помощью ИИ материалов.

Констатирующий срез ($n=76$) выявил наименьшую сформированность деятельностного компонента патриотической компетенции. На этой основе представлен алгоритм интеграции ИИ-инструментов в обучение иностранному языку, включающий аналитические, проектные, коммуникативные и творческие задания. Формирующий эксперимент (ЭГ и КГ, $n=38+38$, 12 недель) показал значимое различие ЭГ в навыках верификации информации (4,95 против 4,21, $p < 0,001$) и дебатов (3,97 против 2,63, $p < 0,001$).

Предложенная методика позволяет интегрировать элементы патриотического воспитания в профессионально ориентированное обучение иностранным языкам без увеличения аудиторной нагрузки; методика может быть адаптирована под любые области специализации студентов.

Ключевые слова: искусственный интеллект (ИИ), патриотическое воспитание, юридический английский, высшее образование, методика преподавания, эксперимент

Для цитирования: Власичева В.В., Нелюбина Е.А. Искусственный интеллект в патриотическом воспитании студентов-юристов на занятиях по иностранному языку // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 48 – 56. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-48-56

Поступила в редакцию: 2 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 3 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Artificial intelligence for patriotic education of law students in foreign language classes

¹ Vlasicheva V.V.,

¹ Nelyubina E.A.,

¹ Kazan branch of the Russian State University of Justice named after V.M. Lebedev

Abstract: the article describes the algorithm for AI-assisted development of patriotic qualities among law students in foreign language classes.

The relevance of the study is determined by the current need of the society to foster civic identity and professional pride in future lawyers. At the same time, the active AI-integration into higher education lacks methodologies for its application to patriotic education purposes. The novelty of the study is in the development of the algorithm in which AI functions both as a technical and a didactic tool for developing critical thinking and patriotism. The latter is considered by authors as consisting of cognitive, emotional-value, and activity-based components.

Analysis of research papers on patriotic education, language didactics, and AI use in education; cross-sectional and formative experiments with statistical data processing in Excel and Jamovi; AI prompting; content analysis of AI-generated materials.

The survey (n=76) has revealed that the activity-based component is the least developed. Based on the survey findings, the algorithm for fostering patriotism in foreign language classes was developed. It includes analytical, project-based, communicative, and creative tasks. The formative experiment (EG and CG, n=38+38, 12 weeks) showed superiority of the EG in information verification (4.95 vs 4.21) and debate skills (3.97 vs 2.63).

The proposed methodology makes it possible to integrate elements of patriotic education into professionally oriented foreign language teaching without increasing classroom hours; the methodology may be adapted to other professional contexts.

Keywords: artificial intelligence (AI), patriotic education, legal english, higher education, teaching methodology, experiment

For citation: Vlasicheva V.V., Nelyubina E.A. Artificial Intelligence for patriotic education of law students in foreign language classes. Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 48 – 56. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-48-56

The article was submitted: May 2, 2026; Approved after reviewing: June 3, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Современная система высшего образования в России ориентирована на подготовку профессионалов, обладающих патриотическим мышлением и способных к эффективной деятельности в условиях цифровизации экономики и геополитической нестабильности. Перед высшей школой ставится задача формирования ценностных установок, нравственных принципов и активной гражданской позиции обучающихся, что отражено в нормативно-правовых документах (ст. 2, 12.1 ФЗ N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [22], ст. 7.2 ФЗ N 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации» [21] и др.).

В подготовке юристов данная проблема приобретает особую значимость. Становление патриотизма и гражданской ответственности правоведов закреплено в УК-11 ФГОС ВО 40.03.01 [18], 40.05.04 [19], ОК-06 ФГОС СПО 40.02.04 [20] и выступает основой профессиональной идентичности, обеспечивающей приверженность законности и национальным интересам.

Формирование указанных качеств реализуется через профильные дисциплины, однако пропедевтика гражданско-патриотического воспитания целесообразна уже на начальном этапе обучения в дисциплинах общеобразовательного цикла, формирующих ценностно-смысловой базис. Дисциплина «Иностранный язык в профессиональной деятельности» обладает значительным воспитательным потенциалом [1, с. 44, 6, с. 41, 7, с. 190, 10, с. 32], позволяя формировать ценностное отношение к правовой культуре через межкультурную коммуникацию. Включение в занятия страноведческих материалов о России повышает уровень культурной толерантности [5] и снижает долю негативных патриотических ориентаций [11, с. 822].

Реализация данного потенциала затруднена отсутствием аутентичных англоязычных материалов о российской правовой системе [15, с. 299]. Технологии искусственного интеллекта (далее – ИИ) благодаря возможностям создания, персонализации и адаптации учебных материалов способны устранить этот разрыв и сохранить баланс между изучением глобального правового пространства и российской правовой культуры.

Проблема эффективности внедрения ИИ наиболее активно разрабатывается в лингводидактике [9, с. 48]. Применение ИИ развивает критическое мышление при условии целенаправленного проектирования заданий, включающих анализ и доработку контента нейросетей [8, с. 141], а также верификации полученных материалов для минимизации рисков академического мошенничества и галлюцинаций ИИ [4, с. 150]. Студенты в целом выступают за сочетание ИИ с традиционными методами обучения [12, с. 176]. Экспериментально доказано, что использование чат-ботов повышает мотивацию и качество творческих высказываний [16, с. 631, 13, с. 164].

Применительно к юридическим английским инструментам ИИ позволяют моделировать иноязычную профессиональную среду. Е.Б. Попов выделяет среди релевантных ИИ-инструментов базы правовой ин-

формации, виртуальных ассистентов и генераторы шаблонов юридических документов [14, с. 19]. Разработана восьмиэтапная методика обучения составлению международных правовых документов с помощью ИИ, включающая этапы от изучения структуры документа до рефлексии [3, с. 993].

Вместе с тем в проанализированной литературе отсутствуют работы, объединяющие патриотическое воспитание, преподавание юридического английского и применение ИИ, что и составляет исследовательскую лакуну, которую призвана заполнить данная статья.

Цель исследования – разработка и экспериментальная проверка алгоритма использования ИИ-инструментов на занятиях по английскому языку для комплексного развития профессионально-ориентированного патриотизма студентов юридических факультетов через обращение к ключевым событиям и персоналиям отечественной правовой культуры.

Научная новизна работы заключается в обосновании подхода, при котором ИИ применяется как средство создания и верификации материалов, отражающих национальную правовую идентичность в цифровой образовательной среде.

Материалы и методы исследований

Исследование соотносится с п. V.51 (5) Национальной стратегии развития искусственного интеллекта на период до 2030 года, согласно которому навыки использования технологий ИИ должны включаться в каждую образовательную программу высшего образования [17].

По аналогии с трехкомпонентной моделью гражданской идентичности [2, с. 163], патриотизм трактуется как профессионально значимое качество юриста, включающее когнитивный (знание ключевых дат правовой истории России, выдающихся юристов, структуры ветвей власти, вклада РФ в международное право, региональной правовой специфики), эмоционально-ценностный (гордость за правовые достижения, уважение правовых традиций России, отсутствие негативных стереотипов, профессиональная идентичность) и деятельностный (готовность представить правовую систему РФ на английском языке; умение аргументированно отвечать на критику, верифицировать информацию и разрабатывать проекты на стыке права и патриотизма; использование ИИ для профессиональных целей) компоненты.

В ходе работы применен комплекс теоретических и эмпирических методов: анализ научной литературы; моделирование структуры патриотической компетенции; констатирующий и формирующий эксперименты на базе авторской анкеты; промптинг с использованием нейросетей (Yandex GPT, Алиса, DeepSeek); метод рефлексивной отчетности.

Для выявления исходного уровня сформированности компонентов патриотизма в феврале 2026 г. проведено диагностическое анкетирование 76 студентов-юристов первого курса Казанского филиала Российского государственного университета правосудия им. В.М. Лебедева. Анкета на английском языке включала 3 блока, соответствующих компонентам патриотического развития: закрытые вопросы, открытые вопросы на знание юридических персоналий и региональной правовой истории, а также 12 утверждений по шкале Лайкерта (1-5). Содержательная валидность подтверждалась тремя преподавателями английского языка. Внутренняя согласованность шкалы Лайкерта составила $\alpha = 0,82$.

Отдельно фиксировались регулярность и цели использования ИИ в учебной деятельности (данный блок в итоговый показатель патриотизма не включался).

Сформированность патриотической компетенции оценивалась по сумме баллов трех компонентов: высокий уровень (81-100 баллов) – системные знания, положительная эмоциональная оценка правовой системы РФ, деятельностная готовность; средний (50-79 баллов) – фрагментарные знания, неустойчивое положительное отношение, частичная готовность (требуется помощь преподавателя или опора на образцы); низкий (менее 50 баллов) – пробелы в фактологии, индифферентное или негативное отношение, избегание заданий на английском языке.

Констатирующий срез выявил слабое знание региональной правовой истории (55% респондентов), ограниченное знание персоналий (названа 21 фамилия, из них 45% упоминаний приходятся на А.Ф. Кони и Ф.Н. Плевако), дисбаланс между высоким уровнем эмоционально-ценностного компонента ($M=4,2$ из 5) и низкой готовностью к аргументированной речи на английском ($M=2,6$). Деятельностный компонент оказался наименее сформированным. Полученные данные определили цель алгоритма: перевод пассивных патриотических установок в коммуникативно-деятельностную форму профессионального поведения.

Алгоритм опирается на принципы критического и разумного использования ИИ, профессионально-ориентированного, аксиологического и деятельностного подходов. Он включает пять этапов.

Этап 1. Диагностический:

- определение цели: формирование трехкомпонентной патриотической компетенции студентов-юристов; разработка диагностических материалов; анкетирование студентов; анализ анкет.

Этап 2. Отбор и адаптация содержания:

- учет особенностей целевой аудитории на основании слабых сторон, выявленных в рамках анкетирования; дополнение аутентичных материалов информацией о специфике правовой системы РФ и региональной правовой традиции, в том числе создание новых текстов, аудио и видеоматериалов с помощью ИИ; верификация полученной информации, адаптация материалов под лингвистический уровень студентов; разработка заданий к текстам: аналитических (на развитие критического мышления и навыка верификации данных), проектных (на формирование деятельностного компонента); коммуникативных (развитие навыков аргументации и публичной речи); творческих (развитие эмоционально-ценностного компонента).

Этап 3. Практическое выполнение заданий студентами:

- выполнение заданий с применением ИИ под руководством преподавателя. Предварительный инструктаж студентов по основам промптинга, безопасности использования ИИ, критериям оценивания, срокам выполнения и другим организационным аспектам является обязательным.

Этап 4. Контроль: представление студенческих работ; организация индивидуальной и групповой рефлексии студентов; проведение преподавательской рефлексии.

Этап 5. Корректировка методики: обновление банка промптов и заданий на основе обратной связи и преподавательской рефлексии, обмен опытом с коллегами.

Для минимизации рисков, связанных с применением нейросетей в образовательных целях (галлюцинации, академическое мошенничество, формирование профессионально искаженных установок), авторами разработаны и доведены до сведения студентов следующие правила:

1. Рекомендуемые инструменты: Яндекс GPT, Алиса, DeepSeek, Kandinsky, Gigachat, Шедеврум и др. Основные критерии отбора: бесплатность, доступность в РФ, отсутствие запретов на использование со стороны официальных органов.

2. Ограничение сферы применения ИИ – использование только для генерации черновых вариантов англоязычных текстов правовой тематики, списков терминов и контраргументов в дебатах, подбора визуальных материалов. Запрещено применение ИИ без разрешения преподавателя в классе, при написании проверочных и итоговых работ.

3. Обязательная верификация – каждое правовое утверждение, сгенерированное ИИ, должно проверяться по официальным источникам (СПС «КонсультантПлюс», официальные сайты государственных учреждений, энциклопедии, научные статьи). Проводится выборочный преподавательский контроль.

4. Декларация использования ИИ: обязательное указание названия нейросети, перечня выполненных с ее помощью задач, верификационного источника и приложение скриншота переписки.

Для проверки эффективности алгоритма участники констатирующего среза были случайно разделены на контрольную ($n=38$) и экспериментальную ($n=38$) группы с одним преподавателем. Проверка сопоставимости показала, что группы не различались по ключевым показателям: самооценка деятельностной готовности ($p \geq 0,10$ по всем пунктам), количество названных персоналий (2,1 против 2,0, $p=0,72$).

В контрольной группе обучение велось по программе дисциплины; в экспериментальной группе в течение 12 недель дополнительно применялись задания, выполняемые с использованием ИИ, после чего было проведено повторное анкетирование и тестирование по иностранному языку в профессиональной деятельности. Эффективность алгоритма оценивалась через сравнение экспериментальной и контрольной групп. Статистическая обработка выполнена в Excel и Jamovi с использованием t-критерия Стьюдента с поправкой Уэлча при неравенстве дисперсий, проверенном через F-тест. Проверка нормальности распределения (Shapiro–Wilk) не выявила статистически значимых отклонений ($p > 0,05$). Размер эффекта рассчитывался по Cohen's d.

Результаты и обсуждения

Остановимся подробнее на итогах констатирующего среза. 23,7% респондентов показали высокий уровень патриотизма; 65,8% - средний; 10,5% - низкий. Средний балл сформированности патриотической компетенции по выборке составил 74,2 б из 100 ($SD=12,4$). При этом наиболее развитым оказался эмоционально-ценностный компонент (84 б, $SD=9,1$), а наименее – деятельностный (61,4 б; $SD=14,7$).

Диагностический этап выявил дефицит психологической готовности и коммуникативной компетенции респондентов в ситуациях, предполагающих аргументированную защиту правовой позиции РФ перед иноязычным оппонентом (см. таблицу 1).

Таблица 1

Самооценка готовности к действиям (средний балл, 1-5).

Table 1

Self-assessment of readiness for action (average score, 1-5).

Умение (на ин.яз.)	Средний балл	Уровень
Сделать презентацию о правовой системе РФ	3,71	средний
Объяснить важность правового документа	3,08	низкий
Участвовать в дебатах, отстаивая позиции РФ	2,63	низкий
Провести экскурсию по правовым достопримечательностям	3,14	средний

На основе выявленных дефицитов (низкая деятельностная готовность, слабое знание региональной правовой истории) были разработаны рабочие тетради под названием PRIDE («гордость»), рассчитанные на 12 аудиторных занятий. Ниже приведены примеры заданий, позволяющих использовать образовательный потенциал ИИ:

Направление 1. Расширение знаний о правовой культуре России для формирования профессиональной идентичности через национальный контекст.

Пример: Legal Heritage – студенты с помощью ИИ генерируют краткую биографию выдающегося российского юриста на английском языке и представляют ее в аудитории в виде устного доклада. Далее обучающиеся отвечают на вопросы одноклассников, что моделирует научную конференцию или защиту проекта перед партнерами.

Направление 2. Анализ информации с целью развития критического мышления и навыка верификации данных ИИ.

Пример: Верификация информации - преподаватель предоставляет сгенерированный ИИ текст о структуре судебной системы РФ, в который намеренно внесены ошибки. Студенты должны найти несоответствия и исправить текст, используя официальные сайты с правовой документацией РФ.

Направление 3. Развитие коммуникативных навыков и творческого начала.

Пример: Разработка и проведение экскурсии для «иностранной делегации» по правовым объектам города/региона.

Направление 4. Дебаты с ИИ. В зависимости от уровня владения языком и количества студентов в группе, целесообразно представлять различные формы групповой или индивидуальной работы: от более простых к более сложным. Например, студенты с помощью ИИ генерируют утверждение на определенную тему («The judicial reform of 1864 was more important than the adoption of the Russian Constitution in 1993») и далее приводят 2-3 аргумента за или против данного высказывания. В группах с более высоким уровнем языковой подготовки ИИ может выступить как оппонент: студенты создают запрос на создание ИИ контраргументов к заданной теме, после чего в группах обсуждают их и формулируют ответы.

Задания не обязательно должны быть оформлены в виде отдельной рабочей тетради. Они могут быть интегрированы в различные этапы занятия и непосредственно связаны с развитием языковой компетенции. Например, в ходе разминки можно попросить студентов подобрать с помощью ИИ цитату российских юристов, кратко обсудить ее смысл и актуальность. В рамках работы с терминологической лексикой ИИ помогает создать список или облако релевантных русских юридических терминов и их английских эквивалентов, после чего список корректируется вручную. Приведем пример работы с грамматическими конструкциями: ИИ представляет разрозненные факты о принятии Конституции РФ в активном залоге. Студенты проверяют корректность полученной информации и переписывают предложения в пассивном залоге.

Экспериментальная группа (ЭГ) показала более высокие результаты по сравнению с контрольной (КГ). Суммарный показатель патриотической компетенции в ЭГ составил 88,4 (SD=7,6) против 72,9 (SD=12,3) в КГ ($t(74)=6,48$, $p<0,001$, $d=1,49$). В деятельностном компоненте зафиксирован наибольший прирост: готовность к дебатам на английском в ЭГ достигла 3,97 (в КГ – 2,63, $p<0,001$, $d=1,40$), навык верификации ИИ-информации достиг 4,95 из 5 (в КГ – 4,21, $p<0,001$, $d=1,10$). Когнитивный компонент в ЭГ выше по всем пунктам (знание дат – 19,6 из 20 б в ЭГ против 12,8 в КГ, $p<0,001$; знание юристов – 2,71 из 3 б против 2,45 в КГ, $p=0,010$; вклад России в международное право: 1,92 из 2 б (КГ – 1,00, $p<0,001$). Высокие показатели здесь могут объясняться тем, что задания и материалы отрабатывались в ЭГ систематически в течение 12 недель.

Эмоционально-ценностный компонент также умеренно вырос (средний балл по шкале 1-5 – ЭГ 4,55; КГ 4,13, $p=0,013$). Отсутствие статистически значимых различий между группами по пункту 2.6 («Российские

суды отправляют справедливое правосудие») ($p=0,345$) свидетельствует о том, что повышение показателей по шкале эмоционально-ценностного компонента в ЭГ не был связан с усилением социальной желательности ответов.

Полученные данные подтверждают, что алгоритм может использоваться как дополнительный инструмент в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» без увеличения аудиторной нагрузки.

Выводы

Предложенный алгоритм представляет собой воспроизводимую систему, направленную на преодоление разрыва между декларируемым патриотизмом и реальной коммуникативной готовностью студентов-юристов представлять национальные интересы, в том числе на международном уровне. Его отличие от традиционных подходов заключается в использовании диагностических данных для точечного воздействия на слабые стороны.

Алгоритм не противопоставляется существующим методам патриотического воспитания. В то время как профильные дисциплины закладывают фундамент профессиональных знаний и ценностных установок на русском языке, занятия по иностранному языку формируют инструментальную готовность выражать патриотическую и гражданскую позицию перед международной аудиторией.

Лингводидактический потенциал ИИ в предлагаемой методике основан на способности нейросетей реализовывать функции, требующие значительных временных затрат при традиционном обучении, а именно: мгновенная адаптация текстов с профессиональной тематикой к уровню владения языком; создание неограниченного количества вариантов персонализированных заданий; одновременная работа с разными темами в группе; имитация аутентичной профессиональной среды (моделирование позиции оппонента). Преподаватель сохраняет за собой функции управления дискуссией, отбора материала, а также несет ответственность за воспитательный результат и донесение рисков использования ИИ студентам. Таким образом, алгоритм дополняет систему патриотического воспитания юристов недостающим коммуникативно-деятельностным звеном, не отменяя и не ослабляя уже существующие нормативно-закрепленные механизмы.

Ограничением исследования является небольшой объем выборки и отсутствие отсроченного контроля, поэтому перспективы дальнейшей работы включают проведение подобного эксперимента на репрезентативной выборке студентов с лонгитюдным анализом динамики, проведение отсроченного пост-теста, а также расширение возможностей получения ответов через включение устных интервью и подкастов.

Предложенный алгоритм может быть адаптирован для студентов различных специальностей путем замены профессионально-ориентированного содержания.

Список источников

1. Бабенко М.Г., Храмова Т.Ю. Веб-квест как средство формирования патриотического воспитания обучающихся на уроках иностранного языка // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2024. № 3. С. 40 – 61. DOI: 10.25588/CSPU.2024.181.3.003.
2. Бугайчук Т.В. Значения и смыслы гражданской идентичности личности: результаты ассоциативного эксперимента // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 2 (137). С. 163 – 170. DOI: 10.20323.1813-145X-2024-2-137-163.
3. Гаврилов М.В. Этапы обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на английском языке на основе инструментов искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 985 – 998. DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-4-985-998.
4. Газизулина Л.Р. Применение искусственного интеллекта в преподавании английского языка: новые возможности и перспективы // Глобальный научный потенциал. 2024. № 11-1 (164). С. 148 – 151.
5. Гильмутдинова А.Р., Яшина М.Е., Закирова Л.Р., Шелестова О.В. Эффективность использования регионального компонента в воспитании толерантности студентов // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 4-3 (106). DOI: 10.23670/IRJ.2021.106.4.069. URL: <https://research-journal.org/archive/4-106-2021-april/effektivnost-ispolzovaniya-regionalnogo-komponenta-v-vospitanii-tolerantnosti-studentov> (дата обращения: 01.02.2026).
6. Захарова А.А., Мануйлова Н.С., Копанева Т.Г. Воспитание патриотизма в процессе обучения иностранному языку // Научный альманах стран Причерноморья. 2025. Т. 11. № 1. С. 40 – 46. DOI: 10.23947/2414-1143-2025-11-1-40-46.

7. Золотова М.В., Ганюшкина Е.В., Лунина В.Л. Воспитание патриотизма средствами английского языка у студентов физкультурных специальностей // Знание. Понимание. Умение. 2024. № 2. С. 186 – 192. DOI: 10.17805/zpu.2024.2.15.
8. Кононова А.А. Применение искусственного интеллекта и развитие критического мышления в преподавании английского языка // Art Logos (искусство слова). 2025. № 1. С. 133 – 143. DOI: 10/35231/25419803_2025_1_133.
9. Кошкина Е.А., Бордовская Н.В., Гнедых Д.С. Генеративный искусственный интеллект в высшем образовании: обзор теоретических подходов и практик применения // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 6. С. 36 – 57. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-36-57.
10. Кувшинова Е.Е. Воспитание патриотизма в системе образования РФ (на примере обучения иностранному языку) // Гуманитарий Юга России. 2024. Т. 13. № 3 (67). С. 25 – 34. DOI: 10.18522/2227-8656.2024.3.2.
11. Мерзлякова О.А. Воспитание патриотизма у школьников средствами иностранного языка на основе применения проектного метода (на примере МДЦ «Артек») // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10. № 6. С. 818 – 823. DOI: 10.30853/ped20250057.
12. Пеньков Б.В., Агафонова Л.И. Эмпирическое исследование влияния инструментов искусственного интеллекта на преподавание и изучение английского языка // Вестник Томского государственного университета. 2025. № 514. С. 173 – 181. DOI: 10.17223/15617793/514/20.
13. Полудова Е.Н. Искусственный интеллект в развитии лингвистического опыта студентов неязыковых вузов (на примере преподавания английского языка в юридическом вузе) // Вестник Университета имени О.Е. Кутафина. 2025. № 10 (134). С. 159 – 166. DOI: 10.17803/2311-5998.2025.134.10.159-166.
14. Попов Е.Б. Обучение юридическому английскому языку как иностранному: новые возможности и вызовы в условиях распространения цифровых инструментов с использованием искусственного интеллекта // Информатика и образование. 2025. Т. 40. № 3. С. 15 – 25. DOI: 10.32517/0234-0453-2025-40-3-15-25.
15. Староверова Н.П. Повышение воспитательного потенциала иностранного языка в неязыковом вузе на этапе перехода к обновленной системе высшего образования // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 2 (111). С. 297 – 300. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-297-300.
16. Сильчева А.Г., Ламзина А.В., Павлова Т.Л. Особенности использования текстовых и графических чат-ботов с искусственным интеллектом в преподавании английского языка // Перспективы науки и образования. 2023. № 4 (64). С. 621 – 635. DOI: 10.32744/pse.2023.4.38.
17. Указ Президента РФ от 10.10.2019 N 490 (ред. от 15.02.2024) "О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации" (вместе с "Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года") URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_335184/ (дата обращения: 27.04.2026).
18. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования-бакалавриат по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-40-03-01-yurisprudenceiya-1011/> (дата обращения: 27.01.2026).
19. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования-специалитет по специальности 40.05.04 Судебная и прокурорская деятельность. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-40-05-04-sudebnaya-i-prokurorskaya-deyatelnost-1058/> (дата обращения: 27.01.2026).
20. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 40.02.04 Юриспруденция. URL: <https://obrnadzor.gov.ru/wp-content/uploads/2023/12/40.02.04-yurisprudenceiya.pdf> (дата обращения: 27.01. 2026).
21. Федеральный закон «О молодежной политике в Российской Федерации» от 30.12.2020 г. № 489-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_372649/ (дата обращения: 27.01. 2026).
22. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 272-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 27.01. 2026).

References

1. Babenko M.G., Khranova T.Yu. Web quest as a means of developing patriotic education of students in foreign language lessons. Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University. 2024. No. 3. P. 40 – 61. DOI: 10.25588/CSPU.2024.181.3.003.
2. Bugaychuk T.V. Meanings and significance of personal civic identity: results of an associative experiment. Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2024. No. 2 (137). P. 163 – 170. DOI: 10.20323.1813-145X-2024-2-137-163.

3. Gavrilov M.V. Stages of Teaching Law Students to Draft International Legal Documents in English Using Artificial Intelligence Tools. *Bulletin of Tambov University. Series: Humanities*. 2024. Vol. 29. No. 4. P. 985 – 998. DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-4-985-998.
4. Gazizulina L.R. Application of Artificial Intelligence in Teaching English: New Possibilities and Prospects. *Global Scientific Potential*. 2024. No. 11-1 (164). P. 148 – 151.
5. Gilmudinova A.R., Yashina M.E., Zakirova L.R., Shelestova O.V. The Effectiveness of Using the Regional Component in Fostering Students' Tolerance. *International Research Journal*. 2021. No. 4-3 (106). DOI: 10.23670/IRJ.2021.106.4.069. URL: <https://research-journal.org/archive/4-106-2021-april/effektivnost-ispolzovaniya-regionalnogo-komponenta-v-vospitanii-tolerantnosti-studentov> (accessed: 01.02.2026).
6. Zakharova A.A., Manuilova N.S., Kopaneva T.G. Fostering Patriotism in the Process of Teaching a Foreign Language. *Scientific Almanac of the Black Sea Countries*. 2025. Vol. 11. No. 1. P. 40 – 46. DOI: 10.23947/2414-1143-2025-11-1-40-46.
7. Zolotova M.V., Ganyushkina E.V., Lunina V.L. Fostering Patriotism in Students of Physical Education Specialties by Means of the English Language. *Knowledge. Understanding. Skill*. 2024. No. 2. P. 186 – 192. DOI: 10.17805/zpu.2024.2.15.
8. Kononova A.A. Application of Artificial Intelligence and Development of Critical Thinking in Teaching English. *Art Logos (the art of words)*. 2025. No. 1. P. 133 – 143. DOI: 10/35231/25419803_2025_1_133.
9. Koshkina E.A., Bordovskaya N.V., Gnedykh D.S. Generative Artificial Intelligence in Higher Education: A Review of Theoretical Approaches and Application Practices. *Higher Education in Russia*. 2025. Vol. 34. No. 6. P. 36 – 57. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-36-57.
10. Kuvshinova E.E. Fostering Patriotism in the Education System of the Russian Federation (using Foreign Language Teaching as an Example). *Humanitarian of the South of Russia*. 2024. Vol. 13. No. 3 (67). P. 25 – 34. DOI: 10.18522/2227-8656.2024.3.2.
11. Merzlyakova O.A. Fostering Patriotism in Schoolchildren by Means of a Foreign Language Using the Project-Based Method (Based on the Case of the Artek International Children's Center). *Pedagogy. Theoretical and Practical Issues*. 2025. Vol. 10. No. 6. P. 818 – 823. DOI: 10.30853/ped20250057.
12. Penkov B. V., Agafonova L. I. An Empirical Study of the Impact of Artificial Intelligence Tools on the Teaching and Learning of the English Language. *Bulletin of Tomsk State University*. 2025. No. 514. P. 173 – 181. DOI: 10.17223/15617793/514/20.
13. Polyudova E.N. Artificial Intelligence in the Development of Linguistic Experience of Students of Non-Linguistic Universities (on the Example of Teaching English at a Law School). *Bulletin of O.E. Kutafin University*. 2025. No. 10 (134). P. 159 – 166. DOI: 10.17803/2311-5998.2025.134.10.159-166.
14. Popov E.B. Teaching Legal English as a Foreign Language: New Opportunities and Challenges in the Context of the Spread of Digital Tools Using Artificial Intelligence. *Informatics and Education*. 2025. Vol. 40. No. 3. P. 15 – 25. DOI: 10.32517/0234-0453-2025-40-3-15-25.
15. Staroverova N.P. Increasing the Educational Potential of a Foreign Language in a Non-Linguistic University during the Transition to an Updated System of Higher Education. *The World of Science, Culture, Education*. 2025. No. 2 (111). P. 297 – 300. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-297-300.
16. Silcheva A.G., Lamzina A.V., Pavlova T.L. Features of the use of text and graphic chatbots with artificial intelligence in teaching English. *Prospects of Science and Education*. 2023. No. 4 (64). P. 621 – 635. DOI: 10.32744/pse.2023.4.38.
17. Decree of the President of the Russian Federation of 10.10.2019 N 490 (as amended on 15.02.2024) "On the development of artificial intelligence in the Russian Federation" (together with the "National Strategy for the Development of Artificial Intelligence through 2030") URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_335184/ (accessed: 27.04.2026).
18. Federal State Educational Standard of Higher Education - Bachelor's Degree in the Field of Training 40.03.01 Jurisprudence. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-40-03-01-yurisprudenciya-1011/> (accessed: 27.01.2026).
19. Federal State Educational Standard of Higher Education - Specialist in the Specialty 40.05.04 Judicial and Prosecutor's Activity. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-40-05-04-sudebnaya-i-prokurorskaya-deyatelnost-1058/> (accessed: 27.01.2026).
20. Federal State Educational Standard of Secondary Vocational Education in Specialty 40.02.04 Jurisprudence. URL: <https://obrnadzor.gov.ru/wp-content/uploads/2023/12/40.02.04-yurisprudenciya.pdf> (accessed: 27.01.2026).

21. Federal Law "On Youth Policy in the Russian Federation" dated December 30, 2020 No. 489-FZ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_372649/ (accessed: 27.01.2026).

22. Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated 29.12.2012 No. 272-FZ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed: 27.01.2026).

Информация об авторах

Власичева В.В., кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания и иностранных языков, Казанский филиал Российского государственного университета правосудия им. В.М. Лебедева, г. Казань, ул. 2-я Азинская, 7А, intloffice@mail.ru

Нелюбина Е.А., кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры языкознания и иностранных языков, Казанский филиал Российского государственного университета правосудия им. В.М. Лебедева, г. Казань, ул. 2-я Азинская, 7А, fekla37@mail.ru

© Власичева В.В., Нелюбина Е.А., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-57-61

Телекоммуникационные технологии как фактор интенсификации процесса обучения иностранному языку на среднем этапе

¹Халимбекова М.К.,

¹Гайдалова А.М.,

¹Дагестанский государственный университет

Аннотация: в данной статье рассматриваются телекоммуникационные технологии как эффективное средство обучения иностранному языку и как инструмент интенсификации речевой практики на среднем этапе общеобразовательного учреждения. Анализируется педагогический потенциал телекоммуникационных технологий и возможности использования в формировании иноязычной коммуникативной компетенции.

В работе применяется комплексный подход, включающий анализ теоретических источников и практический опыт реализации телекоммуникационного проекта «Virtual Travel Fair: Discover the USA».

Результаты исследования показали, что использование телекоммуникационных технологий способствует увеличению объёма речевой практики, развитию устной и письменной речи, а также повышению мотивации и вовлечённости обучающихся.

Таким образом, телекоммуникационные технологии являются эффективным средством обучения иностранному языку, обеспечивая переход от репродуктивного усвоения материала к его продуктивному использованию.

Ключевые слова: телекоммуникационные технологии, иностранный язык, средний этап обучения, коммуникативная компетенция, цифровая образовательная среда, интенсификация обучения

Для цитирования: Халимбекова М.К., Гайдалова А.М. Телекоммуникационные технологии как фактор интенсификации процесса обучения иностранному языку на среднем этапе // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 57 – 61. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-57-61

Поступила в редакцию: 2 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 3 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Telecommunication technologies as a factor of intensifying the foreign language learning process at the secondary stage

¹Khalimbekova M.K.,

¹Gaidalova A.M.,

¹Dagestan State University

Abstract: the article examines telecommunication technologies as effective means of teaching a foreign language and a tool for intensifying speech practice at the secondary stage of a secondary school. The author analyzes the pedagogical potential of telecommunication technologies and the possibilities of applying them in the formation of a foreign language communicative competence.

The study employs an integrated approach, including the analysis of theoretical sources and practical experience in implementing the telecommunication project “Virtual Travel Fair: Discover the USA.”

The results of the study show that the use of telecommunication technologies contributes to an increase in the volume of speech practice, the development of oral and written skills, as well as enhanced student motivation and engagement.

Thus, telecommunication technologies are effective means of a foreign language teaching, ensuring the transition from reproductive learning to productive language use.

Keywords: telecommunication technologies, foreign language, secondary stage of education, communicative competence, digital educational environment, intensification of learning

For citation: Khalimbekova M.K., Gaidalova A.M. Telecommunication technologies as a factor of intensifying the foreign language learning process at the secondary stage. Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 57 – 61. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-57-61

The article was submitted: May 2, 2026; Approved after reviewing: June 3, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Использование телекоммуникационных технологий в обучении иностранным языкам обусловлено общими тенденциями развития современного образования, ориентированного на цифровизацию, глобализацию и интеграцию в мировое образовательное пространство [1, с. 45].

Владение иностранным языком в настоящее время приобретает особую значимость, поскольку оно становится важным компонентом профессиональной мобильности и личностного развития. Однако традиционные методы обучения, ориентированные преимущественно на усвоение лексико-грамматического материала, не всегда обеспечивают достаточный уровень сформированности коммуникативной компетенции учащихся. Как отмечает Е.И. Пассов, ключевым принципом современного обучения иностранным языкам является коммуникативная направленность, предполагающая использование языка в качестве средства общения [12, с. 68].

В связи с этим возрастает необходимость поиска эффективных педагогических средств, способствующих интенсификации учебного процесса и развитию речевой активности учащихся. Одним из таких средств являются телекоммуникационные технологии, которые позволяют организовать обучение в условиях, максимально приближенных к реальному иноязычному общению. По мнению Е.С. Полат, использование информационно-коммуникационных технологий способствует созданию образовательной среды, ориентированной на активную познавательную деятельность обучающихся и развитие их самостоятельности [13, с. 112].

Следует отметить, что телекоммуникационные технологии в современной педагогике рассматриваются не только как техническое средство передачи информации, но и как важный дидактический ресурс, позволяющий трансформировать характер учебного взаимодействия. Они обеспечивают доступ к аутентичным материалам, расширяют возможности для речевой практики и создают условия для реализации коммуникативного подхода в обучении [2, с. 95, 3, с. 118].

Особую актуальность использование телекоммуникационных технологий приобретает на среднем этапе обучения иностранному языку, который охватывает учащихся 5–9 классов. Именно в этот период происходит переход от репродуктивного уровня владения языком к продуктивному, когда учащиеся должны не только воспроизводить изученный материал, но и использовать его в различных коммуникативных ситуациях. Как показывают современные исследования [4, 5, с. 67], на данном этапе учащиеся часто сталкиваются с трудностями: недостаточно развитые навыки спонтанной речи, скудный словарный запас и неуверенность в использовании языка. В этих условиях технологии телекоммуникации становятся эффективным средством преодоления таких препятствий, поскольку они предоставляют широкие возможности для увеличения объема языковой практики и активизации студентов в разнообразных формах общения [6, с. 110].

Важную роль играет и мотивационный аспект. Внедрение цифровых ресурсов, таких как онлайн-платформы, интерактивные доски и инструменты для сетевого сотрудничества, стимулирует интерес учащихся к изучению иностранного языка. Анализ современных публикаций показывает, что активные методы преподавания, включающие применение современных технологий, создают условия для личностной вовлеченности студентов и формирования устойчивой мотивации к обучению [7, с. 55, 8, с. 102].

Таким образом, телекоммуникационные технологии выступают эффективным инструментом для повышения качества обучения иностранным языкам, позволяя переходить от традиционных образовательных моделей к интерактивным, что способствует активному участию студентов в учебном процессе [9, с. 33].

Материалы и методы исследований

В ходе исследования был использован комплексный подход, который объединяет теоретические и эмпирические методы анализа. Основное внимание было направлено на оценку эффективности внедрения телекоммуникационных технологий в процесс обучения иностранным языкам на уровне среднего образования в общеобразовательных учреждениях.

В качестве теоретической основы были задействованы научные статьи и исследования, касающиеся педагогики и цифровых образовательных технологий.

Практическая часть исследования показала, что системное применение телекоммуникационных технологий способствует интенсификации обучения, повышает интерес учащихся и развивает их иноязычную коммуникативную компетенцию.

Результаты и обсуждения

С методической точки зрения телекоммуникационные технологии не ограничиваются лишь использованием цифровых средств передачи информации, но предполагают организацию особых форм учебной деятельности, ориентированных на активное речевое взаимодействие учащихся. Одной из наиболее эффективных форм реализации телекоммуникационных технологий в обучении иностранному языку являются телекоммуникационные проекты, которые позволяют интегрировать цифровые ресурсы и коммуникативные задачи в единую образовательную среду [10, с. 88].

В отличие от отдельных заданий с использованием онлайн-ресурсов, телекоммуникационные проекты предполагают целостную организацию учебной деятельности, направленной на достижение конкретного коммуникативного результата.

Структура таких проектов включает несколько этапов: подготовительный этап, установление контакта, основную коммуникативную деятельность, создание продукта и рефлексия. Именно такая поэтапная организация обеспечивает постепенное включение учащихся в реальное общение [11, с. 150].

Практическая часть исследования была реализована в форме телекоммуникационного проекта «Virtual Travel Fair: Discover the USA».

Работа над проектом начиналась с подготовительного этапа, в рамках которого происходила актуализация знаний и вовлечение учащихся в тему. С использованием интерактивной доски Padlet, открытой на одном компьютере, учащимся предлагалось конкретное задание: “Add your ideas about the USA: name places, cities or symbols and explain your choice.” Учащиеся по очереди подходили к компьютеру и добавляли короткие записи, после чего устно поясняли их, например: “I added New York because it is one of the most famous cities in the USA.” В результате формировалась общая цифровая карта знаний, которая сразу становилась основой для дальнейшего обсуждения.

На этапе установления контакта происходил переход к моделированию межкультурного общения через задание, оформленное как коллективный ответ на сообщения «иностранных туристов». На экране демонстрировалось задание: “You have received a message from a tourist from the USA. Read the question and write a reply together.” Далее появлялся текст: “Hi! I want to travel around the USA. What places should I visit and why?” Учащиеся обсуждали возможные ответы, предлагали варианты, а затем совместно формулировали итоговый текст, который учитель фиксировал на экране: “You should visit the Grand Canyon because it is very beautiful place and many tourists go there.” Таким образом, задание имело четкую коммуникативную цель и имитировало реальное онлайн-общение.

Основной этап проекта включал выполнение группового задания, направленного на создание собственного туристического продукта. Учащимся предлагалась следующая формулировка: “Work in groups. Create a short travel presentation about the USA. Choose a place, describe it and explain why tourists should visit it.” Каждая группа получала свою тему, например, «Famous Cities» или «Natural Wonders», и должна была подготовить мини-выступление. В процессе работы учащиеся не только искали информацию, но и готовили устную часть, отрабатывая высказывания, например: “We would like to present Los Angeles. It is famous for Hollywood. Tourists can visit film studios there.” Работа велась с использованием Google Slides, что позволяло сохранять и редактировать материалы совместно, в том числе вне урока.

Этап создания продукта был организован в форме «виртуальной туристической выставки», где каждая группа представляла результаты своей работы. При этом использовалось задание коммуникативного характера: “Present your place and answer the questions from other students.” После выступления одной группы остальные учащиеся задавали вопросы, например: “Where is it located?” или “What can tourists do there?”, а

выступающие должны были дать развернутые ответы. Таким образом реализовывалась не только монологическая, но и диалогическая речь в условиях, приближенных к реальному общению.

Завершающим этапом стала рефлексия, которая также имела форму конкретного задания: “Answer the questions: What did you learn? What was difficult? What did you like most?” С использованием Mentimeter учащиеся давали короткие ответы, которые отображались на экране, после чего обсуждались устно. Например, учащиеся отмечали: “I learned about new places in the USA” или “It was difficult to speak, but interesting.”

Результаты эксперимента показали выраженную положительную динамику. Прежде всего, значительно увеличился уровень речевой активности учащихся: если на начальном этапе он составлял около 40–45%, то в ходе проекта достиг 70% и выше. Помимо этого, школьники начали смелее вступать в разговоры, их реплики стали длиннее, а способность говорить без подготовки заметно возросла. Мы зафиксировали повышение заинтересованности и стремления к освоению изучаемого языка. Обучающиеся демонстрировали большую вовлеченность как во время занятий, так и за их пределами, самостоятельно взаимодействуя с цифровыми материалами.

Следовательно, данные эксперимента доказывают, что средства дистанционной связи всесторонне воздействуют на образовательный процесс по иностранному языку, ускоряя речевую активность, совершенствуя навыки общения и усиливая заинтересованность учеников.

Выводы

Результаты нашего исследования показывают, что применение телекоммуникационных технологий в обучении иностранным языкам на среднем этапе обладает высокой педагогической эффективностью. Их внедрение способствует активизации учебного процесса за счет увеличения объема речевой практики и повышения уровня коммуникативной активности учащихся.

Практическая апробация продемонстрировала, что использование телекоммуникационных проектов в образовательном процессе положительно сказывается на развитии иноязычной коммуникативной компетенции, а также способствует формированию устойчивой учебной мотивации. Ученики показывают более высокий уровень вовлеченности и готовности использовать иностранный язык в условиях, приближенных к реальному общению.

Таким образом, телекоммуникационные технологии являются эффективным дидактическим ресурсом, который позволяет перейти от репродуктивных форм обучения к продуктивным, ориентированным на самостоятельную речевую деятельность студентов.

Список источников

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранных языков: современные тенденции // Педагогическая информатика. 2021. № 4. С. 42 – 49.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
3. Гальскова Н.Д. Цифровая трансформация языкового образования: вызовы и перспективы // Иностранные языки в школе. 2022. № 3. С. 14 – 21.
4. Иванова Е. В. Использование телекоммуникационных проектов для развития социокультурной компетенции // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 115 – 117.
5. Коростелева С.Г. Современные технологии обучения иностранным языкам: методические аспекты. М.: Флинта; Наука, 2015. 208 с.
6. Кудинова Н.В. Организация самостоятельной работы при обучении иностранному языку с использованием ИКТ // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 11. С. 66 – 70.
7. Лаврентьев Г.В. Геймификация в обучении иностранным языкам: инструменты и эффекты // Вопросы методики преподавания. 2021. Т. 10. № 1. С. 52 – 58.
8. Петрова Л.П. Смешанное обучение как условие интенсификации речевой деятельности на уроках английского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 15. № 2. С. 99 – 104.
9. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
10. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2002. 272 с.
11. Смирнова М.А. Развитие коммуникативной компетенции средствами телекоммуникационных технологий // Педагогический журнал. 2020. № 3. С. 147 – 154.

12. Сысоев П.В. Телекоммуникационные проекты в системе обучения иностранному языку // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 4. С. 65 – 73.
13. Титова С. В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. М.: Эдитус, 2021. 256 с.

References

1. Azimov E.G. Information and Communication Technologies in Teaching Foreign Languages: Current Trends. Pedagogical Informatics. 2021. No. 4. P. 42 – 49.
2. Verbitsky A.A. Active Learning in Higher Education: A Contextual Approach. Moscow: Vysshaya shkola, 1991. 207 p.
3. Gal'skova N.D. Digital Transformation of Language Education: Challenges and Prospects. Foreign Languages at School. 2022. No. 3. P. 14 – 21.
4. Ivanova E.V. Using Telecommunication Projects to Develop Sociocultural Competence. The World of Science, Culture, Education. 2020. No. 6 (85). P. 115 – 117.
5. Korosteleva S.G. Modern Technologies for Teaching Foreign Languages: Methodological Aspects. Moscow: Flinta; Nauka, 2015. 208 p.
6. Kudinova N.V. Organization of Independent Work in Teaching a Foreign Language Using ICT. Modern Science-Intensive Technologies. 2019. No. 11. P. 66 – 70.
7. Lavrentyev G.V. Gamification in Teaching Foreign Languages: Tools and Effects. Issues of Teaching Methods. 2021. Vol. 10. No. 1. P. 52 – 58.
8. Petrova L.P. Blended Learning as a Condition for Intensifying Speech Activity in English Lessons. Philological Sciences. Issues of Theory and Practice. 2022. Vol. 15. No. 2. P. 99 – 104.
9. Passov E.I. Communicative Method of Teaching Foreign Language Speaking. Moscow: Prosveshchenie, 1991. 223 p.
10. Polat E.S. New Pedagogical and Information Technologies in the Education System. Moscow: Akademy, 2002. 272 p.
11. Smirnova M.A. Development of Communicative Competence by Means of Telecommunication Technologies. Pedagogical Journal. 2020. No. 3. P. 147 – 154.
12. Sysoev P.V. Telecommunication Projects in the Foreign Language Teaching System. Bulletin of Moscow University. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication. 2019. No. 4. P. 65 – 73.
13. Titova S.V. Digital Technologies in Language Teaching: Theory and Practice. М.: Editus, 2021. 256 p.

Информация об авторах

Халимбекова М.К., кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», salonbellak@gmail.com

Гайдалова А.М., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», alipatgaidalova@gmail.com

© Халимбекова М.К., Гайдалова А.М., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 37.02; 372.881.1

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-62-67

Педагогические практики учителей в условиях языкового разнообразия (на примере школ приморского края)

¹ Гамзатова Ф.М.,

¹ Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Аннотация: статья посвящена исследованию педагогических практик учителей иностранных языков в условиях языкового разнообразия на примере школ Приморского края. Исследование направлено на выявление профессиональных трудностей, возникающих в процессе обучения учащихся с различным языковым опытом, а также на анализ способов адаптации учебного процесса к многоязычной образовательной среде. Эмпирическую основу работы составили полуструктурированные интервью с учителями иностранных языков, представителями школьной администрации и сотрудниками образовательных организаций Владивостока, Уссурийска и Большого Камня.

Ключевые слова: языковое разнообразие, педагогические практики, обучение иностранным языкам, адаптация учебного процесса, межкультурная коммуникация

Для цитирования: Гамзатова Ф.М. Педагогические практики учителей в условиях языкового разнообразия (на примере школ приморского края) // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 62 – 67. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-62-67

Поступила в редакцию: 3 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 3 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Pedagogical practices of teachers in conditions of linguistic diversity (the case of schools in Primorsky Krai)

¹ Gamzatova F.M.,

¹ National Research University “Higher School of Economics”

Abstract: the article examines the pedagogical practices of foreign language teachers working in conditions of linguistic diversity based on the experience of schools in Primorsky Krai. The study aims to identify professional challenges arising in the teaching of students with different linguistic backgrounds and to analyze strategies used to adapt the educational process to a multilingual learning environment. The empirical basis of the research consists of semi-structured interviews conducted with foreign language teachers, school administrators, and representatives of educational organizations in Vladivostok, Ussuriysk, and Bolshoy Kamen.

Keywords: linguistic diversity, pedagogical practices, foreign language teaching, adaptation of the educational process, intercultural communication

For citation: Gamzatova F.M. Pedagogical practices of teachers in conditions of linguistic diversity (the case of schools in Primorsky Krai). *Pedagogical Education*. 2026. 7 (8). P. 62 – 67. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-62-67

The article was submitted: May 3, 2026; Approved after reviewing: June 3, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Российская система образования традиционно существует и развивается в условиях языкового и культурного разнообразия. Однако сегодня это разнообразие проявляется не только как общая характеристика региона, но и как определенная педагогическая задача: учителям необходимо объяснять материал ученикам с другим языковым опытом, активно включать их в работу класса, адаптировать инструкции и материал, при этом сохраняя общий темп урока.

В этом контексте Приморский край представляет особый интерес, так как его приграничное положение и устойчивые связи со странами Восточной Азии создают особые условия для организации учебного процесса [1, 2]. Учителя работают в классах, где учащиеся имеют различный уровень владения русским языком, отличающийся культурный опыт и разные степени включенности в образовательную среду. Такая ситуация особенно затрагивает учителей русского и иностранных языков, поскольку процесс обучения одновременно строится вокруг нескольких языковых систем. В современных исследованиях многоязычного образования подчеркивается, что язык обучения напрямую влияет на включённость учащегося в образовательный процесс и его академическую успешность [3].

Несмотря на увеличение интереса к проблемам языкового разнообразия, отечественные исследования чаще всего фокусируются либо на языковой политике в национальных республиках, либо на проблемах миграции и адаптации трудовых мигрантов [7, 8, 10]. При этом повседневные педагогические практики учителей остаются недостаточно изученными. Исследователи также отмечают, что в подобных условиях значительная часть адаптационной работы фактически ложится на самих педагогов [4, 9].

Цель исследования - описание и анализ педагогических практик учителей иностранных языков в школах Приморского края в условиях языкового разнообразия.

Материалы и методы исследований

Исследование выполнено в рамках качественного подхода и основано на тематическом анализе полуструктурированных экспертных интервью с участниками образовательного процесса. Эмпирические материалы были собраны в ходе исследовательской экспедиции в Приморский край в 2024 году [6]. В качестве информантов выступали учителя иностранных языков, представители школьной администрации, сотрудники образовательных и культурных организаций, а также представители органов управления образованием. Данные были собраны в школах Владивостока, Уссурийска и Большого Камня.

В ходе анализа особое внимание было уделено следующим аспектам:

- сложностям и вызовам преподавания в условиях языкового разнообразия;
- стратегиям адаптации учебного процесса;
- обеспеченности школ методическими и кадровыми ресурсами;
- восприятию языкового разнообразия самими учителями.

Результаты и обсуждения

1) Языковое разнообразие как часть школьной реальности.

Анализ интервью показывает, что языковое разнообразие является частью повседневной школьной жизни в Приморском крае:

«В связи с географическим положением... почти в каждом классе есть представители восточных республик... и корейцы у нас тоже есть. Не в каждом классе, но можно встретить 4–5 человек на всю школу» (Информант №1, Владивосток).

«Каждый год где-то 10 учащихся таких есть... В любом классе начальной школы у нас такие дети есть» (Информант №3, Большой Камень)

Большинство учителей считает такое разнообразие естественной частью образовательной среды, однако при этом они выделяют существующие проблемы и неготовность школьной системы к некоторым вызовам.

«Он абсолютно не разговаривал по-русски вообще. [...] Я вообще была в шоке, как мне его не потерять» (Информант №6, Большой Камень).

«Никого мы не оставляем один на один... создаются индивидуальные маршруты... но в первую очередь это сложность для ребёнка» (Информант №4, Владивосток).

В ряде интервью учителя отмечали, что в классах увеличивается разница между учащимися по уровню владения русским языком, что напрямую влияет на преподавание иностранных языков. В подобных условиях педагогам приходится одновременно объяснять новый материал и дополнительно адаптировать инструкции для части учеников.

2) Основные трудности преподавания иностранных языков.

Одной из наиболее часто упоминаемых проблем стала нехватка учебного времени и сложность освоения нескольких языков одновременно. Один из информантов отмечал:

«Не хватает часов. У них или один раз в неделю, или два раза в неделю – очень мало... дети не успевают» (Информант №13, Уссурийск).

«Сейчас учебный план стал один час в неделю» (Информант №14, Владивосток).

При этом учителя обращают внимание, что сокращение часов напрямую влияет на мотивацию учащихся и устойчивость языковой практики.

«Некоторые дети уже вынуждены оставаться на корейском... без какой-то мотивации. Просто отсиживаются» (Информант №15, Уссурийск).

«И то некоторые дети... не осваивали программу, можно так сказать. А тут... ещё и усугубило ситуацию» (Информант №16, Уссурийск).

В ходе интервью педагоги неоднократно подчёркивали, что преподавание иностранных языков в условиях языкового разнообразия требует значительно большей гибкости, чем традиционная модель обучения. Учителю приходится учитывать не только уровень владения иностранным языком, но и степень владения русским языком как языком обучения.

«Ну сложности вот у корейцев, у китайцев, вьетнамцев – это разговор. И родители у них с переводчиком приходят к нам» (Информант №8, Уссурийск).

3) Педагогические практики и адаптация учебного процесса.

Несмотря на существующие ограничения, учителя иностранных языков вырабатывают собственные способы адаптации учебного процесса к многоязычной среде. В интервью особенно часто упоминались практики упрощения и визуализации учебного материала. Педагоги используют карточки, схемы, рисунки, презентации, дополнительные пояснения и повторение инструкций в разных формах. Подобные решения помогают снизить языковой барьер и сделать задания более понятными для учащихся, испытывающих трудности с русским языком.

«Я готовила целую кучу карточек. Вот карточки, рисунок, потом искала перевод...» (Информант №9, Большой Камень).

«Начинала я с математики, карточки рисовала ему, [...] схемами обозначала...»

(Информант №20, Большой Камень).

В ряде случаев подобная адаптация становится не дополнительным методическим приёмом, а необходимым условием включения ребёнка в учебный процесс. Учителям приходится самостоятельно искать способы объяснения материала, поскольку готовые инструменты и методические решения не всегда доступны. На этом фоне информанты неоднократно говорили о нехватке специализированных материалов и программ. В интервью звучали предложения, связанные с двуязычным сопровождением учебных материалов (созданием «подстрочников») и привлечением языковых консультантов:

«Если бы у нас был подстрочник учебников, задач по математике и всё остальное на их родном языке – мы бы решили очень много проблем» (Информант №24, Большой Камень).

«Если бы у нас учитель был бы их родного языка в помощь [...], например, как консультант...» (Информант №25, Большой Камень).

Подобные высказывания показывают, что педагоги ощущают нехватку системной поддержки и вынуждены компенсировать её собственными усилиями.

4) Мотивация к изучению языков и региональный контекст.

Отдельно информанты подчёркивали, что изучение иностранного языка в школах Приморского края нередко связано не только с образовательными задачами, но и с вопросами культурной принадлежности, семейной истории и представлениями о будущем. Это особенно заметно в школах Уссурийска, где часть учеников проявляет интерес к изучению корейского языка как элемента собственной культурной принадлежности.

«90%, да, этнических корейцев, они идут учить корейский» (Информант №34, Уссурийск).

При этом выбор китайского языка чаще связывается с представлениями о его практической значимости и перспективах дальнейшего образования или работы:

«Вот на китайский идут ребята, наверное, с какими-то более серьёзными, я бы сказала, целями. [...] Мы хотим сотрудничать с Китаем» (Информант №35, Владивосток).

«Я когда в прошлом году набирала группу, спрашивала, почему выбрали китайский. [...] У многих был ответ, что родители сказали, что это перспективно» (Информант №36, Владивосток).

«Родители хотят, чтобы дети учили китайский, потому что Китай рядом» (Информант №37, Уссурийск).

«У нас, наверное, уже на протяжении шести лет дети сдают экзамены и в Китай поступают. И в Корею тоже поступают в институты» (Информант №45, Уссурийск).

Таким образом, языковое разнообразие влияет не только на методы преподавания, но и на саму мотивацию изучения языка, которая в условиях Приморского края оказывается тесно связана с культурными и социальными контекстами региона.

5) Методическая поддержка и профессиональные вызовы.

Полученные данные показывают, что современные условия требуют от учителя иностранных языков значительно более широкого набора компетенций, чем традиционное владение предметом. Педагог оказывается вынужден совмещать функции преподавателя, медиатора и адаптационного посредника между различными языковыми и культурными группами.

При этом существующие программы подготовки и повышения квалификации педагогов не всегда учитывают данные изменения. Учителя нередко осваивают необходимые практики самостоятельно, через личный опыт работы и обмен опытом с коллегами.

Кроме того, серьёзной проблемой остаётся дефицит кадров и методической поддержки. В отдельных случаях школы сталкиваются с сокращением языковых программ и нехваткой специалистов. В интервью информанты связывали это как с общим снижением интереса молодых специалистов к школе, так и с закрытием отдельных языковых направлений:

«У нас был факультет корейского языка. [...] Буквально два года, как не существует эта кафедра» (Информант №17, Уссурийск).

«Преподавателя японского найти невозможно [...]» (Информант №18, Владивосток).

«Лет, наверное, 10, ну, как закрылся... факультет французского языка, следовательно, и мы стали потихонечку убирать направление. У нас остался только китайский, корейский язык» (Информант №46, Уссурийск).

В ходе интервью некоторые информанты подчёркивали, что работа в условиях языкового разнообразия требует не только методической подготовки, но и высокого уровня эмпатии, способности адаптировать коммуникацию и учитывать индивидуальные особенности учащихся.

«Надо уметь подчеркнуть их достоинства... это ещё важно. От нас тоже зависит многое» (Информант №43, Большой Камень).

Выводы

Таким образом, исследование показывает, что языковое разнообразие в школах Приморского края проявляется не только в составе учащихся, но и в самой организации учебного процесса. Материалы интервью показывают, что в подобных условиях учителя иностранных языков сталкиваются с новыми профессиональными вызовами. С одной стороны, это трудности, связанные с разным уровнем владения русским языком у учащихся. С другой стороны, это ограничения самой школьной системы: недостаточное количество часов на изучение языков, нехватка кадров, отсутствие готовых методических решений и зависимость многих практик от инициативы конкретного педагога. В результате языковое разнообразие становится не внешним фоном образовательной среды, а фактором, непосредственно влияющим на педагогическую работу.

Несмотря на все сложности, педагоги демонстрируют высокий уровень адаптивности и разрабатывают собственные практики работы в многоязычной среде. Использование карточек, схем, визуальных опор, повторение инструкций, индивидуальные пояснения, привлечение одноклассников к помощи и идеи двуязычного сопровождения учебных материалов показывают, что учителя пытаются компенсировать недостаток системных инструментов собственными педагогическими решениями. Однако эффективность подобных практик во многом зависит от личной инициативы учителей и не всегда поддерживается институционально. Если адаптация учебного процесса полностью зависит от личной инициативы учителя, то качество помощи учащимся оказывается неравномерным. В одной школе ребёнок может получить индивидуальный маршрут, дополнительные объяснения и поддержку одноклассников, а в другой – столкнуться с отсутствием ресурсов, кадров или понятных алгоритмов работы. Поэтому вопрос языкового разнообразия требует не только внимания отдельных педагогов, но и более последовательного методического сопровождения на уровне образовательной организации.

Также важно отметить региональную специфику Приморского края. Интерес к китайскому и корейскому языкам здесь определяется не только учебными задачами, но и географическим положением региона, образовательными перспективами. Это показывает, что преподавание языков в школах региона нельзя рас-

смагивать изолированно от социального и культурного контекста. Выбор языка, отношение к нему и мотивация учащихся формируются под влиянием более широких региональных факторов.

Таким образом, дальнейшее развитие данной темы связано не только с изучением отдельных школьных практик, но и с вопросом профессиональной подготовки педагогов к работе в условиях языкового разнообразия. Такая подготовка должна включать развитие компетенций, связанных с адаптацией учебного материала, межкультурной коммуникацией, взаимодействием с семьями учащихся, а также умением видеть в языковом опыте ребёнка не только трудность, но и образовательный ресурс [5]. Это особенно важно для регионов, где миграционные процессы, приграничное положение и этнокультурное многообразие уже сегодня оказывают заметное влияние на школьное обучение.

Список источников

1. Бреславский А.С. Городское население Приморского края: динамика структурных и демографических показателей (1989–2020 гг.) // Уральский исторический вестник. 2023. № 2 (79). С. 58 – 67.
2. Borodkina O.I., Amirkhanyan A.G., Tavrovsky A.V. Key Issues of Social Integration of Young Migrants from China in Russia // Power, Violence and Justice: Reflections, Responses and Responsibilities. 2018. P. 74 – 97.
3. Cummins J. Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. 309 p.
4. Деминцева Е.Б., Зеленова Д.С., Космидис Е.В., Опарин Д.А. Возможности адаптации детей мигрантов в школах Москвы и Подмосквья // Демографическое обозрение. 2018. Т. 5. № 1. С. 80 – 109.
5. García O., Li Wei. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. London: Palgrave Macmillan, 2014. 165 p.
6. Гамзатова Ф.М. Языковая политика в сфере образования в Приморском крае: кейс общеобразовательных школ Владивостока, Уссурийска, Большого Камня: магистерская диссертация. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2025. 68 с.
7. Исакова Б.С. Дети мигрантов в школах российского мегаполиса: установки и практики педагогов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1. № 4 (107). С. 55 – 66.
8. Хайрутдинова Р.Р. Дети мигрантов в российской школе: установки и образовательные практики педагогов // Образование и саморазвитие. 2024. Т. 19. № 4. С. 242 – 257.
9. Шестаков И.Е. Адаптация и обучение детей-инофонов в системе общего образования Российской Федерации // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2023. № 3. С. 75 – 90.
10. Юдина Т.Н. Адаптация детей-мигрантов в оценках родительского сообщества: социокультурные барьеры и потребность в поддержке // Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве. 2025. № 1. С. 433 – 445.

References

1. Breslavsky A.S. Urban population of Primorsky Krai: dynamics of structural and demographic indicators (1989–2020). Ural Historical Bulletin. 2023. No. 2 (79). P. 58 – 67.
2. Borodkina O.I., Amirkhanyan A.G., Tavrovsky A.V. Key Issues of Social Integration of Young Migrants from China in Russia. Power, Violence and Justice: Reflections, Responses and Responsibilities. 2018. P. 74 – 97.
3. Cummins J. Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. 309 p.
4. Demintseva E.B., Zelenova D.S., Kosmidis E.V., Oparin D.A. Adaptation Possibilities of Migrant Children in Schools in Moscow and the Moscow Region. Demographic Review. 2018. Vol. 5. No. 1. P. 80 – 109.
5. García O., Li Wei. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. London: Palgrave Macmillan, 2014. 165 p.
6. Gamzatova F.M. Language Policy in Education in Primorsky Krai: The Case of Comprehensive Schools in Vladivostok, Ussuriysk, and Bolshoy Kamen: Master's Thesis. Moscow: National Research University Higher School of Economics, 2025. 68 p.
7. Isakova B.S. Children of Migrant Parents in Schools of a Russian Metropolis: Teachers' Attitudes and Practices. Domestic and Foreign Pedagogics. 2025. Vol. 1. No. 4 (107). P. 55 – 66.
8. Khairutdinova R.R. Children of Migrant Parents in Russian Schools: Teachers' Attitudes and Educational Practices. Education and Self-Development. 2024. Vol. 19. No. 4. P. 242 – 257.

9. Shestakov I.E. Adaptation and Education of Children of Foreign Languages in the General Education System of the Russian Federation. Bulletin of Moscow University. Series 20. Pedagogical Education. 2023. No. 3. P. 75 – 90.

10. Yudina T.N. Adaptation of migrant children in the assessments of the parental community: sociocultural barriers and the need for support. Social integration and development of ethnocultures in the Eurasian space. 2025. No. 1. P. 433 – 445.

Информация об авторах

Гамзатова Ф.М., Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

© Гамзатова Ф.М., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 378.004.159.9.

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-68-74

Цифровизация и внедрение искусственного интеллекта в психологическую практику

¹ Гольцева Т.Л.,

² Миназова В.М.,

³ Озиева Л.С.,

¹ Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина

² Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

³ Ингушский государственный университет

Аннотация: современный этап развития психологической помощи характеризуется постепенным, но неуклонным проникновением вычислительных технологий в те области, которые традиционно считались исключительной прерогативой человеческого взаимодействия. Речь идёт не просто о замене бумажных носителей электронными дневниками или переводе тестов в цифровой формат, а о более глубинном переустройстве самой логики диагностической и коррекционной работы. Внедрение систем, основанных на принципах машинного обучения, ставит перед практикующими специалистами ряд непростых вопросов, касающихся границ допустимого вмешательства алгоритмов в деликатную сферу психической жизни. В самом общем виде цифровизация здесь понимается как процесс интеграции методов сбора, хранения и анализа больших массивов поведенческих данных, тогда как искусственный интеллект выступает инструментом для выявления скрытых паттернов, которые зачастую ускользают от стандартизированного клинического интервью.

Однако при кажущейся очевидности преимуществ, таких как высокая скорость обработки информации и снижение влияния субъективного фактора на этапе первичной оценки состояния, практическое сращивание технологий и психотерапии сопряжено с серьёзными методологическими вызовами. Психологическая практика опирается на феномен переноса, эмпатийного слушания и совместного конструирования смыслов – процессов, которые современные вычислительные модели воспроизводят лишь с очень большой степенью условности. Тем не менее, игнорировать нарастающую цифровую среду обитания современного клиента уже невозможно: значительная часть тревог, коммуникативных нарушений и когнитивных искажений сегодня формируется и закрепляется именно в сетевом пространстве.

В связи с этим возникает закономерный запрос на создание гибридных моделей, где искусственный интеллект берёт на себя рутинные функции первичного скрининга, мониторинга динамики состояния и автоматического оповещения о кризисных маркерах в речи или мимике, оставляя за человеком-психологом зону интерпретации и построения терапевтического альянса. Особую роль в таких системах играет проблема валидации получаемых алгоритмами выводов: любое статистически значимое отклонение, найденное ИИ, должно пройти через фильтр клинического мышления живого специалиста, чтобы не превратить помощь в бездушную обработку данных. Таким образом, цифровизация психологической практики – это не замена человеческого интеллекта машинным, а перераспределение задач между ними, требующее разработки чётких этических протоколов и нового понимания профессиональной компетентности.

Ключевые слова: цифровая диагностика, клинические алгоритмы, терапевтический альянс, предиктивная аналитика, этические регуляторы, гибридные модели помощи

Для цитирования: Гольцева Т.Л., Миназова В.М., Озиева Л.С. Цифровизация и внедрение искусственного интеллекта в психологическую практику // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 68 – 74. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-68-74

Поступила в редакцию: 3 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 3 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Digitalization and implementation of artificial intelligence in psychological practice

¹ Goltseva T.L.,

² Minazova V.M.,

³ Ozieva L.S.,

¹ A.N. Kosygin Russian State University

² A.A. Kadyrov Chechen State University

³ Ingush State University

Abstract: the current stage of development in psychological care is characterized by the gradual but steady penetration of computing technologies into areas traditionally considered the exclusive domain of human interaction. This is not simply a matter of replacing paper records with electronic diaries or converting tests to digital formats, but a more profound restructuring of the very logic of diagnostic and corrective work. The introduction of systems based on machine learning principles poses a number of challenging questions for practitioners regarding the limits of permissible algorithmic intervention in the delicate sphere of mental life. In its most general form, digitalization is understood here as the process of integrating methods for collecting, storing, and analyzing large arrays of behavioral data, while artificial intelligence serves as a tool for identifying hidden patterns that often elude standardized clinical interviews.

However, despite the apparent obvious advantages, such as high-speed information processing and reduced influence of the subjective factor during the initial assessment, the practical fusion of technology and psychotherapy is fraught with serious methodological challenges. Psychological practice relies on the phenomenon of transference, empathic listening, and the joint construction of meanings—processes that modern computational models reproduce only very loosely. However, it is no longer possible to ignore the increasingly digital environment of modern clients: a significant portion of anxieties, communication disorders, and cognitive distortions are now formed and reinforced in the online space.

This has led to a natural demand for hybrid models where artificial intelligence takes over the routine functions of initial screening, monitoring patient dynamics, and automatically alerting to crisis markers in speech or facial expressions, leaving the human psychologist to interpret and build a therapeutic alliance. The validation of algorithmic conclusions plays a particularly important role in such systems: any statistically significant deviation detected by AI must pass through the clinical judgment of a human specialist, lest care degenerate into callous data processing. Thus, the digitalization of psychological practice is not a replacement of human intelligence with machine intelligence, but a redistribution of tasks between them, requiring the development of clear ethical protocols and a new understanding of professional competence.

Keywords: digital diagnostics, clinical algorithms, therapeutic alliance, predictive analytics, ethical regulators, hybrid models of care

For citation: Goltseva T.L., Minazova V.M., Ozieva L.S. Digitalization and implementation of artificial intelligence in psychological practice. *Pedagogical Education*. 2026. 7 (8). P. 68 – 74. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-68-74

The article was submitted: May 3, 2026; Approved after reviewing: June 3, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Цифровая трансформация психологической практики представляет собой многомерный процесс, развивающийся на стыке гуманитарного знания и инженерных дисциплин. Постепенное проникновение методов анализа данных и машинного обучения в сферу изучения человеческого поведения заставляет пересмотреть устоявшиеся представления о том, как именно должна быть организована встреча между клиентом и помогающим специалистом. Если долгое время технологии присутствовали в психологии лишь в виде отдельных тестовых компьютерных программ или электронных версий опросников, то теперь речь заходит о встраивании интеллектуальных агентов непосредственно в ткань терапевтического процесса. Данное встраи-

вание не сводится к автоматизации учёта или ведения истории болезни – оно затрагивает самые основы диагностического рассуждения, способы отслеживания динамики состояния и даже форматы предоставления обратной связи. Дискуссии вокруг этой темы ведутся пока скорее в русле постановки проблем, нежели в русле готовых решений, и в центре таких дискуссий неизменно оказывается вопрос о допустимой мере замены живого специалиста программными средствами. Разумный ответ на этот вопрос лежит, по-видимому, не в плоскости «либо-либо», а в плоскости поиска сбалансированных конфигураций взаимодействия, при которых каждая из сторон – и человек, и алгоритм – вносит свой уникальный вклад в итоговый терапевтический результат. Подобное равновесие требует не только технической проработки интерфейсов, но и серьёзного переосмысления этических принципов, конфиденциальности и меры ответственности за принимаемые решения.

Материалы и методы исследований

Исследование носило теоретико-прикладной характер и проводилось в несколько взаимосвязанных этапов, каждый из которых опирался на определённый набор методов, адекватных поставленным задачам. На первом, аналитическом, этапе осуществлялся обзор и систематизация отечественных и зарубежных публикаций, посвящённых проблеме внедрения систем искусственного интеллекта в практическую психологию. Для поиска литературы использовались электронные библиотечные базы данных, в том числе Научная электронная библиотека eLibrary.ru, а также ресурсы Российской государственной библиотеки и Государственной публичной научно-технической библиотеки

Особое внимание уделялось выделению тех сегментов профессиональной деятельности, где алгоритмическая обработка больших массивов поведенческих данных может существенно повысить точность и надёжность выводов, не подменяя при этом клиническое мышление специалиста.

Третий этап предполагал апробацию отдельных компонентов предложенной модели в условиях, приближенных к реальной практике. Для этого был использован метод контролируемого экспериментального сценария, в рамках которого группе добровольцев, обладающих статусом практикующих психологов, предлагалось решить серию диагностических задач как традиционными методами, так и с привлечением разработанных прототипов программных средств. Все участники подписывали информированное согласие, а их данные обрабатывались в обезличенном виде. Обработка полученных в ходе эксперимента материалов велась с применением как качественных методов анализа, включая контент-анализ протоколов сессий и транскриптов интервью, так и количественных процедур, среди которых следует назвать методы описательной статистики и непараметрические критерии сравнения выборок. Статистическая обработка данных выполнялась в специализированных пакетах прикладных программ, предназначенных для проведения психологических исследований. Наконец, на заключительном этапе проводилась интерпретация полученных результатов в контексте существующих теоретических представлений, формулировались практические рекомендации и определялись перспективные направления для дальнейших исследований в данной предметной области.

В ходе теоретического анализа было установлено, что процесс цифровизации психологической практики протекает неравномерно и асинхронично в различных её областях. Наиболее активно технологические новации проникают в сферу психодиагностики, где появление компьютеризированных версий стандартизированных опросников и тестовых методик уже стало повсеместной нормой. Однако переход к использованию адаптивных систем тестирования, управляемых алгоритмами машинного обучения, встречает существенные организационные и методические барьеры, связанные с необходимостью валидации получаемых результатов на выборках, отличающихся от тех, на которых алгоритмы обучались.

Разработанная в исследовании концептуальная модель предполагает трехуровневую структуру взаимодействия психолога и искусственного интеллекта.

Особую сложность представляли случаи, в которых клиент был склонен к диссимуляции симптомов или, напротив, к их гиперболизации, так как стандартные процедуры верификации ответов, встроенные в программные средства, демонстрировали недостаточную чувствительность. Кроме того, были зафиксированы отдельные эпизоды отказа испытуемых-психологов от использования предложенных инструментов, мотивированные профессиональными и этическими опасениями, что указывает на необходимость более глубокой проработки вопроса о приемлемости подобных технологий в глазах сообщества практиков.

Полученные в ходе настоящего исследования результаты позволяют сформулировать несколько ключевых положений, касающихся перспектив и ограничений внедрения искусственного интеллекта в психологическую практику. Прежде всего, следует констатировать, что отечественная психологическая наука накопила значительный теоретический потенциал для осмысления данного процесса. Обсуждая вызовы, которые ставит перед психологией развитие вычислительных систем, подчёркивает необходимость перехо-

да от классического принципа каузального детерминизма к детерминизму стохастическому, что открывает новые возможности для понимания вероятностной природы психических феноменов [8]. Данное положение оказалось чрезвычайно созвучным нашему выводу о том, что алгоритмы машинного обучения способны выявлять статистически значимые корреляции, не сводимые к простым линейным причинно-следственным связям, что особенно ценно при работе со сложными, многофакторными поведенческими паттернами.

Результаты и обсуждения

Пионерские исследования Вайзенбаум Й., посвящённые психологии интернета и киберпсихологии, задают систему координат, в рамках которой только и возможно продуктивное обсуждение заявленной темы. Войскунский выделяет такие фундаментальные психологические принципы опосредствованной интернетом деятельности, как анонимность, перенос, погружение и распределённость [4]. Кроме того, он отмечает, что именно отечественные психологи, опирающиеся на культурно-историческую теорию Вайзенбаум Й., одними из первых в мире начали систематически изучать деятельность человека в глобальных компьютерных сетях [4]. Это методологическое наследство сегодня обретает второе дыхание в связи с возможностью анализировать семиотические орудия (к которым, без сомнения, относятся и современные нейросетевые модели) как средства, опосредствующие и тем самым преобразующие высшие психические функции.

Проведённое исследование подтверждает, что интеграция искусственного интеллекта в психологическую практику – это не утопический проект и не технократическая угроза, а объективная реальность, требующая взвешенного, теоретически обоснованного и эмпирически выверенного подхода. Дальнейшие исследования должны быть направлены на создание апробированных протоколов применения вычислительных алгоритмов в диагностических и коррекционных целях, а также на разработку системы этической регуляции в этой новой для профессионального сообщества области.

Проведённое исследование позволяет сформулировать несколько обобщающих положений, каждое из которых имеет самостоятельное значение для понимания того, как именно цифровизация и искусственный интеллект встраиваются в современную психологическую практику. Прежде всего, удалось установить, что внедрение алгоритмов машинного обучения в психодиагностический процесс не приводит к полному вытеснению специалиста, а скорее изменяет конфигурацию его профессиональных задач. Человек-психолог сохраняет за собой зоны интерпретации контекстуально зависимых данных, построения терапевтических отношений и принятия итоговых решений в ситуациях ценностно-смысловой неопределённости. В то же время алгоритмические модули оказываются незаменимыми там, где требуется обработка больших объёмов слабоструктурированной информации, выявление статистически устойчивых паттернов и оперативный мониторинг состояния клиента между очными встречами.

Второй важный вывод касается методической неоднородности процесса цифровой трансформации в различных отраслях психологии. Если в области нейропсихологии и когнитивной диагностики использование искусственного интеллекта встречает сравнительно меньше препятствий благодаря формализуемости исходных показателей, то в сферах глубинной психотерапии и консультативной работы возникают значительные барьеры. Эти барьеры носят не только технологический, но, что более существенно, этический и мировоззренческий характер, поскольку автоматизация анализа речевых продуктов или мимических реакций ставит под вопрос принципы конфиденциальности, добровольности и информированного согласия в их классическом понимании.

Третий вывод касается динамики профессионального сообщества в ответ на появление новых инструментов. Как показали результаты экспериментальной апробации, отношение практикующих психологов к внедрению искусственного интеллекта варьируется от активного принятия до столь же активного отторжения, причём наиболее критическую позицию занимают специалисты с большим стажем работы, ориентированные на школы психоанализа и экзистенциально-гуманистического направления. Это означает, что любые попытки системного внедрения вычислительных алгоритмов должны сопровождаться разъяснительной работой и повышением квалификации, а не просто административным навязыванием технологических решений.

Ожидаемый эффект от применения разработанной в ходе исследования трёхуровневой модели взаимодействия психолога и искусственного интеллекта представляется многогранным. На операциональном уровне предполагается сокращение временных затрат на первичную обработку диагностических данных, что позволит специалисту высвободить ресурс для непосредственного терапевтического контакта. На тактическом уровне прогнозируется повышение точности выявления латентных симптомов и предикторов неблагоприятной динамики состояния за счёт способности алгоритмов фиксировать такие корреляции, которые при ручном анализе остаются незамеченными. На стратегическом уровне ожидается постепенное фор-

мирование новой профессиональной реальности, в которой психолог перестаёт воспринимать технологию как внешнюю угрозу, а начинает использовать её как естественное продолжение своих диагностических и коррекционных возможностей. Дополнительным социально значимым эффектом станет повышение доступности первичной психологической помощи для тех категорий населения, которые по разным причинам затрудняются обратиться к специалисту лично, но готовы к взаимодействию в асинхронном цифровом формате. Наконец, в долгосрочной перспективе ожидается развитие междисциплинарных исследовательских программ, объединяющих психологов, нейрофизиологов, специалистов по машинному обучению и этиков, что создаст основу для выработки согласованных стандартов и регламентов в этой новой области профессиональной деятельности.

Выводы

Завершая рассмотрение проблемы цифровизации и внедрения искусственного интеллекта в психологическую практику, следует подчеркнуть, что мы находимся лишь в самом начале большого пути, полного как блестящих перспектив, так и серьёзных вызовов. Проведённое исследование не ставило своей целью дать окончательные и исчерпывающие ответы на все возникающие вопросы, поскольку сама природа человеческой психики едва ли допускает однозначные алгоритмические предписания. Однако полученные результаты позволяют с уверенностью утверждать, что стратегия полного отрицания технологических новаций столь же малопродуктивна, сколь и стратегия их безоглядного, некритического принятия. Наиболее разумной представляется позиция взвешенного технологического оптимизма, при котором вычислительные алгоритмы рассматриваются как мощные, но всё же вспомогательные инструменты, находящиеся под контролем человека и обслуживающие ценности, задаваемые гуманитарным знанием.

Особого внимания заслуживает тот факт, что внедрение искусственного интеллекта в психологическую практику не может осуществляться в отрыве от фундаментальных методологических дискуссий. Категориальный аппарат психологической науки, формировавшийся на протяжении столетий в расчёте на взаимодействие человека с человеком, сегодня должен быть дополнен новыми понятиями, описывающими диалог человека с алгоритмом. В этой связи возникает необходимость пересмотра классических представлений о терапевтическом альянсе, переносе и контрпереносе, а также о границах профессиональной компетентности.

Немаловажно и другое обстоятельство. Цифровизация психологической практики обнажает и заостряет те противоречия, которые в «докомпьютерную» эпоху существовали в латентной форме. Это прежде всего противоречие между стремлением к стандартизации и унификации диагностических процедур, с одной стороны, и ценностью уникальности, неповторимости каждого клинического случая – с другой. Алгоритмы по определению ориентированы на поиск общего, повторяющегося, статистически ожидаемого, тогда как психологическая помощь в её глубинном понимании всегда обращена к единичному и неповторимому переживанию. Разрешение этого противоречия не лежит на пути простого отказа от одной из сторон, но требует выработки таких форм совместной работы человека и машины, которые позволяли бы удерживать оба этих полюса в продуктивном напряжении.

В более широком культурно-историческом контексте обсуждаемая проблематика вписывается в давнюю традицию размышлений о том, как технические орудия изменяют не только практическую деятельность, но и самого действующего субъекта. Следуя логике культурно-исторической психологии, можно предположить, что опосредствование профессионального мышления психолога алгоритмическими интерфейсами со временем приведёт к трансформации самого этого мышления, появлению новых операциональных единиц анализа и новых способов организации знания. Окажется ли эта трансформация благом для людей, обращающихся за помощью, или же она обернётся очередной формой отчуждения и дегуманизации – этот вопрос сегодня остаётся открытым и требует не только научных исследований, но и широкого общественного диалога с участием самих клиентов психологической помощи. Поэтому итоговым заключением настоящей работы может служить положение о том, что дальнейшие усилия должны быть направлены не столько на совершенствование самих алгоритмов, сколько на создание культурных, институциональных и этических рамок, внутри которых их применение становилось бы одновременно эффективным, безопасным и человеческим. Только при соблюдении этого условия цифровизация психологической практики оправдывает возлагаемые на неё надежды и не приведёт к утрате того главного, что составляет суть психологической помощи, – встречи двух живых сознаний, способных к сочувствию, пониманию и совместному поиску выхода из самых сложных жизненных ситуаций.

Список источников

1. Алексеева Л.Л. Искусственный интеллект в образовании: современные аспекты регулирования и научного поиска // Гуманитарное пространство. 2024. Т. 13. № 7. С. 535 – 545. DOI: 10.24412/2226-0773-2024-13-7-535-545.
2. Барина Д.О., Шакаримова А.А. Роль искусственного интеллекта в повышении академической успеваемости студентов // Концепт. 2024. № 10. С. 170 – 185. DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11162.
3. Борисенко А.А., Ибрагимова А.Р. Результаты внедрения наглядного моделирования для оценки сформированности природоведческих знаний у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2025. № 04 (105). С. 259 – 267. URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/rezultaty-vnedreniya-naglyadnogo-modelirovaniya-dlya-otsenki-sformirovannosti-prirodovedcheskikh-znaniy-u-uchashhikhsya-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-zaderzhkoj-psikhicheskogo-razvitiya.html> (дата обращения: 30.04.2025).
4. Лапина М.А. Организационно-правовые и финансовые аспекты цифровизации и внедрения технологий искусственного интеллекта в области здравоохранения // Финансы: теория и практика. 2022. Т. 26. № 3. С. 169 – 185.
5. Лаптев В.А., Чуча С.Ю., Фейзрахманова Д.Р. Цифровая трансформация инструментов управления современными корпорациями: состояние и пути развития // Правоприменение. 2022. Т. 6. № 1. С. 229 – 244.
6. Мартынова Н.А. Обучение диалогу в рамках формирования профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2025. № 04 (105). С. 434 – 447. URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/obuchenie-dialogu-v-ramkakh-formirovaniya-professionalno-orientirovannoj-kommunikativnoj-kompetentsii.html> (дата обращения: 30.04.2025).
7. Михайлов М.А., Кокодей Т.А. Цифровые инновации и права человека: дилеммы международной правоохранительной практики // Правоприменение. 2022. Т. 6. № 3. С. 120 – 133.
8. Незнанов Н.Г., Васильева А.В. Цифровизация в оказании помощи в области психического здоровья. Новые возможности для специалистов и пациентов // Национальное здравоохранение. 2023. Т. 4. № 2. С. 15 – 24.
9. Сережкина А.Е. Внедрение искусственного интеллекта в практику высшей школы Primo aspectu. 2024. № 3 (59). С. 65 – 70. DOI:10.35211/2500-2635-2024-3-59-65-70.
10. Уварова Л.Н., Лысенкова А.С. Влияние цифровизации и искусственного интеллекта на учебную деятельность и психическое развитие учащихся // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2025. № 04 (105). С. 578 – 586. URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/vliyanie-tsifrovizatsii-i-iskusstvennogo-intellekta-na-uchebnuyu-deyatelnost-i-psikhicheskoe-razvitie-uchashhikhsya.html> (дата обращения: 30.04.2025).
11. Чуча С.Ю. Искусственный интеллект в правосудии: юридико-психологические аспекты правоприменения // Правоприменение. 2023. Т. 7. № 2. С. 116 – 124.
12. Шошани А., Гурфинкель Б., Кор А. Эффективность разговорного ИИ-агента для лечения психиатрических симптомов и цифрового терапевтического альянса: рандомизированное клиническое исследование // JAMA Network Open. 2026. Т. 9. № 4. e266713 с. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC13080544/> (дата обращения: 30.04.2025).

References

1. Alekseeva L.L. Artificial Intelligence in Education: Modern Aspects of Regulation and Scientific Research. Humanitarian Space. 2024. Vol. 13. No. 7. P. 535 – 545. DOI: 10.24412/2226-0773-2024-13-7-535-545.
2. Barinova D.O., Shakarimova A.A. The Role of Artificial Intelligence in Improving Students' Academic Performance. Concept. 2024. No. 10. P. 170 – 185. DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11162.
3. Borisenko A.A., Ibragimova A.R. Results of the implementation of visual modeling for assessing the development of natural history knowledge in primary school students with mental retardation. The World of Pedagogy and Psychology: International Scientific and Practical Journal. 2025. No. 04 (105). P. 259 – 267. URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/rezultaty-vnedreniya-naglyadnogo-modelirovaniya-dlya-otsenki-sformirovannosti-prirodovedcheskikh-znaniy-u-uchashhikhsya-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-zaderzhkoj-psikhicheskogo-razvitiya.html> (accessed: 30.04.2025).
4. Lapina M.A. Organizational, legal and financial aspects of digitalization and implementation of artificial intelligence technologies in the field of healthcare. Finance: Theory and Practice. 2022. Vol. 26. No. 3. P. 169 – 185.

5. Laptev V.A., Chucha S.Yu., Feyzrakhmanova D.R. Digital transformation of management tools of modern corporations: status and development paths. *Law enforcement*. 2022. Vol. 6. No. 1. P. 229 – 244.
6. Martynova N.A. Dialogue training in the framework of the formation of professionally oriented communicative competence. *The world of pedagogy and psychology: international scientific and practical journal*. 2025. No. 04 (105). P. 434 – 447. URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/obuchenie-dialogu-v-ramkakh-formirovaniya-professionalno-orientirovannoj-kommunikativnoj-kompetentsii.html> (accessed: 30.04.2025).
7. Mikhailov M.A., Kokodey T.A. Digital Innovations and Human Rights: Dilemmas of International Law Enforcement Practice. *Law Enforcement*. 2022. Vol. 6. No. 3. P. 120 – 133.
8. Neznanov N.G., Vasilyeva A.V. Digitalization in Mental Health Care. New Opportunities for Specialists and Patients. *National Health*. 2023. Vol. 4. No. 2. P. 15 – 24.
9. Serezhkina A.E. Implementation of Artificial Intelligence in Higher Education Practice Primo aspectu. 2024. No. 3 (59). P. 65 – 70. DOI:10.35211/2500-2635-2024-3-59-65-70.
10. Uvarova L.N., Lysenkova A.S. The Impact of Digitalization and Artificial Intelligence on the Educational Activity and Mental Development of Students. *The World of Pedagogy and Psychology: International Scientific and Practical Journal*. 2025. No. 04 (105). P. 578 – 586. URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/vliyanie-tsifrovizatsii-i-iskusstvennogo-intellekta-na-uchebnuyu-deyatelnost-i-psikhicheskoe-razvitie-uchashhikhsya.html> (accessed: 30.04.2025).
11. Chucha S. Yu. Artificial intelligence in justice: legal and psychological aspects of law enforcement. *Law enforcement*. 2023. Vol. 7. No. 2. P. 116 – 124.
12. Shoshani A., Gurfinkel B., Kor A. Effectiveness of a conversational AI agent for the treatment of psychiatric symptoms and a digital therapeutic alliance: a randomized clinical trial. *JAMA Network Open*. 2026. Vol. 9. No. 4. e266713 p. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC13080544/> (accessed: 30.04.2025).

Информация об авторах

Гольцева Т.Л., старший преподаватель, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), goltseva-tl@rguk.ru

Миназова В.М., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, филологического факультета, «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова» г. Грозный, veneraminazova@mail.ru

Озиева Л.С., кандидат философский наук, доцент, заведующая кафедрой физического воспитания, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» г. Магас

© Гольцева Т.Л., Миназова В.М., Озиева Л.С., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 372.21

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-75-80

Проектная деятельность как метод стимулирования познавательного интереса к математике у детей дошкольного возраста

¹Гордеева В.В.,

¹Турлович Э.Э.,

¹Пензенский государственный университет

Аннотация: в статье рассматривается проектная деятельность как эффективный метод стимулирования познавательного интереса к математике у дошкольников. Анализируются теоретические основы формирования познавательного интереса в дошкольном возрасте и особенности проектной деятельности как педагогической технологии, используемой в процессе его становления и развития. Раскрывается потенциал проектной работы для освоения детьми базовых математических понятий: пространственных отношений, временных последовательностей, счета, геометрических форм и закономерностей. Представлены конкретные примеры математических проектов, описаны их цели, задачи и формы реализации. Обосновано, что проектная деятельность делает обучение наглядным и практическим, связывает математические понятия с реальным миром, развивает самостоятельность, творчество и коммуникативные навыки. Подчеркивается важность создания развивающей предметно-пространственной среды и учета возрастных особенностей дошкольников при организации и осуществлении проектной деятельности математического характера с дошкольниками.

Ключевые слова: проектная деятельность, познавательный интерес, математика, дети дошкольного возраста, математическое развитие, исследовательские навыки, игровые проекты, развивающая среда, логическое мышление, познавательная активность

Для цитирования: Гордеева В.В., Турлович Э.Э. Проектная деятельность как метод стимулирования познавательного интереса к математике у детей дошкольного возраста // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 75 – 80. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-75-80

Поступила в редакцию: 3 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 3 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Project activity as a method of stimulating cognitive interest in mathematics among preschool children

¹Gordeeva V.V.,

¹Turlovich E.E.,

¹Penza State University

Abstract: the article considers project activity as an effective method of stimulating cognitive interest in mathematics among preschoolers. The article analyzes the theoretical foundations of the formation of cognitive interest in preschool age and the features of project activity as a pedagogical technology used in the process of its formation and development. The potential of project work is revealed for children to master basic mathematical concepts: spatial relationships, temporal sequences, counting, geometric shapes and patterns. Specific examples of mathematical projects are presented, their goals, objectives and forms of implementation are described. It is proved that project activity makes learning visual and practical, connects mathematical concepts with the real world, develops independence, creativity and communication skills. The importance of creating a developing subject-spatial environ-

ment and taking into account the age characteristics of preschoolers in the organization and implementation of mathematical project activities with preschoolers is emphasized.

Keywords: project activity, cognitive interest, mathematics, preschool children, mathematical development, research skills, game projects, developing environment, logical thinking, cognitive activity

For citation: Gordeeva V.V., Turlovich E.E. Project activity as a method of stimulating cognitive interest in mathematics among preschool children. Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 75 – 80. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-75-80

The article was submitted: May 3, 2026; Approved after reviewing: June 3, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Развитие познавательного интереса у детей дошкольного возраста – одна из ключевых задач современного образования. Математика, как наука, требует от ребенка развития логического мышления, умения анализировать и обобщать информацию. Классические дидактические подходы к обучению математике в дошкольном возрасте зачастую оказываются недостаточно гибкими, чтобы в полной мере удерживать внимание воспитанников и формировать у них устойчивую мотивацию. В качестве альтернативы проектный метод позволяет трансформировать процесс освоения математических категорий в осмысленную и увлекательную для ребенка деятельность, наполненную личными открытиями.

Феномен познавательного интереса в современной психолого-педагогической литературе рассматривается как устойчивая избирательная направленность личности на исследование объектов и явлений действительности [3, 5]. В дошкольном возрасте этот интерес выражается в активном исследовании окружения, попытках самостоятельно найти закономерности и в бесконечных вопросах «почему» и «как». Если вовремя поддержать и направить это стремление, мы зложим прочную основу для школьной зрелости, заметно облегчив будущему первокласснику адаптацию к систематическим учебным нагрузкам.

Сегодня педагоги все чаще сталкиваются с тем, что у дошкольников снижается интерес к интеллектуальным занятиям. Это заставляет искать новые, более вовлекающие форматы работы. Одним из таких инструментов становится метод проектов. Он позволяет перевести абстрактные математические категории на понятный ребенку язык жизненных ситуаций, делая математику прикладной и осязаемой. Работая над проектом, дети учатся анализировать информацию, договариваться со сверстниками и находить нестандартные выходы из практических задач. По сути, именно здесь формируются первые элементы учебной деятельности: от умения поставить цель до попыток проверить собственные догадки на практике.

Материалы и методы исследований

При подготовке статьи мы опирались на классические и современные труды в области детской психологии и педагогики, раскрывающие особенности познавательного развития дошкольников [4, 10]. Также были проанализированы существующие методические системы формирования элементарных математических представлений (ФЭМП) и способы активизации детского мышления.

Анализ теоретических источников и практического опыта подтвердил, что проектный метод действительно помогает увлечь дошкольников математикой. В ходе нашего исследования мы выделили и опробовали на практике наиболее эффективные педагогические приемы и формы организации проектов, в которых логические задачи тесно переплетены с элементами экспериментирования и поиска. Как показала практика, эти формы работы не только помогают детям лучше усвоить математический материал в детском саду, но и позволяют наладить прочную обратную связь с семьями воспитанников, вовлекая родителей в совместные домашние проекты математической направленности.

Результаты и обсуждения

Опыт показывает, что проектный метод эффективно развивает у детей интерес к математике именно потому, что он опирается на их естественную любознательность и желание действовать самостоятельно. Как известно, познавательный интерес не дается ребенку от рождения – он складывается постепенно, по мере того как ребенок общается с взрослыми и активно исследует мир вокруг себя. В основе познавательного интереса лежат любопытство и стремление к новым впечатлениям, которые постепенно перерастают в осознанное желание узнавать и понимать. У детей дошкольного возраста он проявляется через: любознательность, вопросы к взрослым, увлеченность деятельностью и желанием исследовать новые объекты [3].

Познавательный интерес у дошкольников имеет ряд характерных особенностей. Прежде всего, он отличается эмоциональной окрашенностью: ребенок проявляет яркие эмоции – удивление, радость, восторг – когда сталкивается с чем-то новым или получает ответ на свой вопрос. Интерес часто носит ситуативный характер: он быстро возникает под влиянием яркого или необычного стимула, но может также быстро угаснуть, если объект перестал привлекать внимание или задача оказалась слишком сложной. Еще одна важная черта – зависимость от практической деятельности: дошкольники лучше познают мир через действия – трогая, разбирая, комбинируя предметы, экспериментируя с материалами, а не через абстрактные объяснения. Наконец, познавательный интерес тесно связан с игровой мотивацией: игра выступает естественной формой познания для ребенка, и он охотнее исследует, задает вопросы и усваивает новые знания, если они включены в игровой сюжет [5]. Эти особенности необходимо учитывать при организации обучения и взаимодействия с дошкольниками.

Математика для дошкольников – это не только счет, но и освоение пространственных отношений, понимание временных последовательностей, сравнение величин, распознавание геометрических форм, а также установление простейших закономерностей. Все это помогает развивать логическое мышление и формирует основы математической грамотности у детей еще до школы.

Проектная деятельность – это педагогическая технология, предполагающая организацию самостоятельной деятельности детей с целью решения значимой для них проблемы [2].

Характерные черты проектной деятельности, используемой в работе с детьми дошкольного возраста:

- наличие значимой проблемы или задачи;
- практическая, теоретическая или познавательная значимость результатов;
- самостоятельная деятельность детей;
- структурирование содержательной части проекта;
- использование исследовательских методов [1].

Разберем основные виды проектов, которые могут использоваться в образовательной практике ДОО:

1. Исследовательско творческие проекты, предполагающие проведение детьми простых экспериментов и наблюдений с последующим творческим оформлением полученных результатов. Например, проект «Почему листья меняют цвет?» включает наблюдение за осенней листвой, опыты с растениями и создание коллективной газеты или макета. Подходят для дошкольников старших групп.

2. Ролево игровые проекты строятся на основе игровых ситуаций с элементами драматизации: дети принимают на себя определенные роли и через игру решают поставленные задачи. Пример – проект «Магазин игрушек», где ребята распределяют роли продавца, покупателей, кассира и отрабатывают счет, общение, основы экономики. Чаще используются в работе с детьми младших групп.

3. Информационные проекты нацелены на сбор, анализ и обобщение информации по выбранной теме. Дети ищут сведения (с помощью взрослых), систематизируют их и представляют в доступной форме – например, создают альбом с рисунками и фотографиями, готовят мини доклад или презентацию. Например, проект «Наши домашние питомцы», в ходе которого дошкольники собирают и рассказывают истории о своих животных.

4. Творческие проекты отличаются свободной структурой и ориентированы на яркий итоговый результат, представляемый в художественной форме. Это может быть праздник, спектакль, выставка, концерт или оформление группы к событию. Так, творческий проект «Театр для малышей» гармонично интегрирует в себе конструирование сценического пространства, моделирование элементов костюмов, репетиционный процесс и финальную презентацию спектакля воспитанникам младших групп. Подобный формат проектного взаимодействия наиболее органично вписывается в образовательный процесс детей младшего и среднего дошкольного возраста, поскольку он напрямую стимулирует развитие творческого воображения, сценического самовыражения и эмпатии [2].

Дифференциация проектных моделей позволяет комплексно решать ключевые задачи дошкольного образования. Независимо от содержательного наполнения, проектный метод обеспечивает синергию познавательного, коммуникативного и творческого развития воспитанников, гибко адаптируясь к их актуальным потребностям, интересам и закономерностям возрастного онтогенеза.

Практическая реализация проектного метода в условиях дошкольной образовательной организации подчинена строгому алгоритму и традиционно разворачивается в три последовательных этапа.

1. Стартовый (подготовительный) этап ориентирован на определение тематического поля, формулировку целевых ориентиров и ключевых задач. Здесь же осуществляется тактическое планирование: прогнозируются необходимые временные и материально-технические ресурсы, подбираются оптимальные формы

активности, а также выстраивается стратегия привлечения к сотрудничеству родителей и профильных специалистов (логопедов, психологов).

2. Практико-ориентированный (основной) этап направлен на непосредственное проживание темы воспитания. В этот период разворачивается насыщенная совместная деятельность: проводятся тематические занятия, организуются наблюдения и познавательные эксперименты, дети включаются в дидактические игры и художественное творчество. На данной стадии происходит активное накопление эмпирического материала, а сами дошкольники осваивают новые способы познания и практические навыки.

3. Рефлексивно-презентационный (заключительный) этап посвящен демонстрации полученных продуктов проекта и совместному подведению итогов. Педагог организует с детьми обсуждение проделанной работы, в ходе которого вербализируются сделанные открытия, анализируются возникшие трудности и оценивается степень достижения намеченных целей [2].

Использование проектных технологий выступает мощным стимулом для развития детской любознательности и исследовательского поиска. Данный ресурс оказывается незаменимым при формировании элементарных математических представлений (ФЭМП), поскольку освоение математического содержания требует от дошкольников задействования абстрактно-логических операций, анализа и синтеза [8].

В качестве иллюстрации интеграции проектного подхода в систему математического развития детей дошкольного возраста рассмотрим структуру и содержание конкретных методических разработок.

Практический кейс № 1. Проект «Геометрия вокруг нас». Целевая установка проекта: расширение и систематизация представлений дошкольников о геометрических фигурах как эталонах формы через призму восприятия объектов окружающего мира.

Задачи проекта: формировать умение идентифицировать геометрические формы в структуре окружающих бытовых предметов; развивать навыки компаративного анализа (сравнения) различных плоскостных и объемных фигур по их ключевым признакам; стимулировать детское творчество в процессе моделирования и конструирования сложных предметных композиций из элементарных геометрических блоков.

Реализация данного проекта включает несколько взаимосвязанных этапов, направленных на знакомство дошкольников с геометрическими фигурами и закрепление этих знаний через разные виды активности [6]. Сначала проводится экскурсия по группе с поиском геометрических фигур: дети вместе с воспитателем обходят помещение и отыскивают предметы, напоминающие геометрические формы, например, круглые часы, квадратный коврик, треугольную крышу игрушечного домика, прямоугольную дверь и т. п. В ходе осуществления поиска воспитатель задает вопросы («На какую фигуру похоже это окно?», «Сколько углов у крышки стола?»), побуждая детей замечать и называть геометрические формы в окружающем пространстве.

Затем ребята переходят к созданию коллажа «Город геометрических фигур»: они вырезают из цветной бумаги круги, квадраты, треугольники, прямоугольники и другие фигуры, а потом на большом листе ватмана совместно или индивидуально выкладывают из них фантазийный город – дома с треугольными крышами, круглые фонтаны, квадратные площади, овальные парки. В процессе работы дети обсуждают размеры и цвета используемых геометрических фигур, сравнивают их между собой, учатся компоновать элементы в единую композицию. Это развивает пространственное мышление, мелкую моторику и творческие способности, а также закрепляет названия и свойства геометрических форм.

Завершается проект игрой «Угадай фигуру на ощупь»: в непрозрачный мешочек складываются объемные геометрические фигуры (куб, шар, пирамида, цилиндр и т. д.) или плоские картонные вырезки. Каждый ребенок опускает руку в мешочек, нащупывает одну фигуру, пытается определить ее форму, не видя, и называет вслух. После этого он достает фигуру и проверяет, правильно ли угадал. Игра тренирует тактильное восприятие, память и внимание, помогает закрепить образы геометрических форм на уровне ощущений, а также активизирует речь – дети учатся четко формулировать свои догадки и выводы.

Результатом проекта становится выставка детских работ и мини-музей геометрических фигур. Вся последовательность заданий данного проекта выстроена так, чтобы задействовать разные каналы восприятия, соединить познавательную и творческую деятельность и сделать освоение геометрических понятий увлекательным и запоминающимся для дошкольников.

Практический кейс № 2. Проект «Веселый счет». Целевая установка проекта: закрепить навыки счета в пределах 10.

Задачи: учить считать предметы, соотносить число и количество, решать простые задачи.

Деятельность по развитию математических представлений у дошкольников в ходе реализации этого проекта включает три взаимосвязанных блока, которые дополняют друг друга и делают освоение математики увлекательным и осмысленным.

Сначала дети занимаются изготовлением числовых карточек: вместе с воспитателем они создают наглядный дидактический материал – вырезают из картона заготовки, наклеивают или рисуют цифры от 1 до 10 (а в подготовительной группе – до 20), дополняют карточки соответствующим количеством точек, кружочков или изображений предметов (яблочек, грибочков, машинок). В процессе работы ребята закрепляют образ цифры, соотносят ее с количеством, тренируют мелкую моторику и творческие навыки. Готовые карточки затем используются на занятиях и в играх – для счета, сравнения чисел, составления простых примеров.

Далее дошкольники переходят к математическим играм, которые помогают закрепить и углубить полученные знания в игровой форме. Примеры игр:

- «Найди пару» – нужно сопоставить числовую карточку с той, на которой изображено соответствующее количество предметов;
- «Больше – меньше» – дети сравнивают две карточки и определяют, какое число больше или меньше, используя знаки или словесные обозначения;
- «Соседи числа» – по карточке с цифрой нужно назвать предыдущее и следующее число;
- «Состав числа» – с помощью мелких предметов (фишек, пуговиц) дети раскладывают число на две части (например, 5 – это 2 и 3);
- «Математическое лото» – закрывают ячейки на игровом поле карточками с правильными ответами на простые примеры [7, 9].

Такие игры развивают внимание, память, логическое мышление и формируют устойчивый интерес к математике.

Завершается цикл занятий в данном проекте мини-задачами на прогулке, где дети применяют математические знания в реальной обстановке и видят их практическое значение. Примеры заданий:

- посчитать количество ступенек на лестнице, кустов вдоль дорожки, птиц на дереве;
- сравнить по высоте деревья или дома, по длине – скамейки, по ширине – тропинки;
- найти предметы, похожие на геометрические фигуры (круглую клумбу, прямоугольную песочницу, треугольный флажок);
- разложить камушки или шишки по порядку – от самого большого к маленькому или по цветам;
- решить простую задачу: «На ветке сидели 3 воробья, прилетели еще 2. Сколько стало?»;
- измерить шагами длину дорожки, ширину площадки, сравнить результаты между собой.

Результатом данной проектной деятельности становится альбом «Наши математические открытия». Такая последовательность деятельности – от создания наглядного материала к играм и практическому применению знаний на прогулке позволяет задействовать разные каналы восприятия, поддерживает познавательную активность детей и делает освоение математических понятий естественным и увлекательным процессом.

Успешность математических проектов зависит от создания развивающей предметно-пространственной среды. Уголок математики с разнообразными пособиями стимулирует самостоятельную познавательную деятельность детей.

При выборе темы важно ориентироваться на то, что действительно интересно детям, и связывать ее с их повседневным опытом. Так малыши лучше поймут материал и проявят больше вовлеченности. В процессе планирования важно все решать самостоятельно – полезно привлекать самих дошкольников к обсуждению плана. Пусть дети предложат свои идеи, выберут интересные им задания или подскажут, в какой форме лучше представить результаты работы. Это повысит их мотивацию и чувство причастности к общему делу.

Выводы

Проектная деятельность – эффективный метод стимулирования познавательного интереса к математике у дошкольников. Она делает обучение наглядным и практическим: дети не просто запоминают цифры, а видят, как математические понятия работают в реальной жизни – считают игрушки, сравнивают размеры предметов, ориентируются в пространстве группы или на прогулке. Благодаря проектам малыши учатся самостоятельно искать решения, проявлять творчество и экспериментировать: например, строят домики из геометрических фигур или придумывают свои математические игры. В процессе совместной работы ребята общаются, договариваются, распределяют задачи – так формируются важные коммуникативные навыки.

В результате таких занятий у детей растет мотивация к изучению математики: им становится интересно считать, измерять, находить закономерности. Постепенно развивается логическое мышление – дошкольники учатся анализировать, сравнивать, обобщать. Они осваивают базовые математические понятия не формально, а через живой опыт. Все это вместе формирует позитивное отношение к познавательной деятель-

ности: ребенок понимает, что узнавать новое – увлекательно, а математика – это не скучные правила, а помощник в игре и жизни.

Список источников

1. Арасланова А.А., Кучерова Ю.В. Развитие гражданской идентичности у младших школьников через творческие задания: инновационные подходы и практические примеры // Современные форматы гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи: от стратегии к тактике: материалы Всероссийской очно(онлайн)-заочной научно-практической конференции. Сургут, 2025. С. 105 – 109.
2. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика-Синтез, 2008. 108 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 479 с.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Академия, 2004. 282 с.
5. Запорожец А.В. Психология действия. М.: МПСИ, 2000. 731 с.
6. Киричек К.А. Теория и технологии развития математических представлений у детей: учебно-методическое пособие. Ставрополь: Ставропольский государственный педагогический институт. 2018. 144 с.
7. Михайлова З.А. Игровые задачи для дошкольников. СПб.: Детство-Пресс, 2001. 126 с.
8. Петерсон Л.Г., Холина Н.П. Раз – ступенька, два – ступенька... Практический курс математики для дошкольников. М.: Ювента, 2017. 64 с.
9. Смоленцева А.А. Сюжетно-дидактические игры с математическим содержанием. М.: Просвещение, 1993. 92 с.
10. Щербакова Е.И. Методика обучения математике в детском саду. М.: Академия, 2000. 271 с.

References

1. Araslanova A.A., Kucheroва Yu.V. Development of civic identity in primary schoolchildren through creative tasks: innovative approaches and practical examples. Modern formats of civil-patriotic education of children and youth: from strategy to tactics: materials of the All-Russian extramural (online)-correspondence scientific and practical conference. Surgut, 2025. P. 105 – 109.
2. Veraksa N.E., Veraksa A.N. Project activities of preschoolers: a manual for teachers of preschool institutions. M.: Mozaika-Sintez, 2008. 108 p.
3. Vygotsky L.S. Educational psychology. M.: Pedagogika, 1991. 479 p.
4. Davydov V.V. Problems of developmental education. M.: Academy, 2004. 282 p.
5. Zaporozhets A.V. Psychology of action. M.: MPSI, 2000. 731 p.
6. Kirichek K.A. Theory and technologies for the development of mathematical concepts in children. Educational and methodological manual. Stavropol: Stavropol State Pedagogical Institute. 2018. 144 p.
7. Mikhailova Z.A. Game tasks for preschoolers. St. Petersburg: Detstvo-Press, 2001. 126 p.
8. Peterson L.G., Choline N.P. One is a step, two is a step... A practical course in mathematics for preschoolers. M.: Yuventa, 2017. 64 p.
9. Smolentseva A.A. Plot-based didactic games with mathematical content. M.: Education, 1993. 92 p.
10. Shcherbakova E.I. Methods of teaching mathematics in kindergarten. M.: Academy, 2000. 271 p.

Информация об авторах

Гордеева В.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», b.veronika1982@mail.ru

Турлович Э.Э., ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

© Гордеева В.В., Турлович Э.Э., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 378.4

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-81-86

Перспективы развития теологии в светской гуманитарной системе высшего образования

¹Грязнова Е.В.,

¹Дегтев И.О.,

¹Мамонова М.В.,

¹Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

Аннотация: теология в России сегодня включена в список научных специальностей. Пройдя сложный путь становления, забвения и возрождения в нашей стране, сегодня она продолжает свое развитие. Теология как отрасль научного знания по сути своей имеет противоречивое значение. Тем не менее, она вырабатывает собственный путь развития и определенные перспективы на место и роль в системе социально-гуманитарного образования.

Несмотря на то, что теология в нашей стране имеет определенный опыт, ее возрождение в поле светской науки до сих пор остается предметом научных дискуссий. При введении новых единых образовательных стандартов для духовных и светских высших учебных заведений остается определенная дистанция между двумя подходами к реализации образовательных программ.

В данной статье авторы ставят перед собой задачу определить возможные перспективы развития университетской теологии как вида образования и науки для образования. Результаты исследований позволят выработать стратегию в разработке новых проектов для реализации теологического образования на базе светских университетов. Обобщение имеющегося опыта реализации данного вида образования крайне важно для достижения поставленных задач.

Ключевые слова: теология, православная педагогика, высшее образование, теологическое образования, теология образования, педагогический университет

Для цитирования: Грязнова Е.В., Дегтев И.О., Мамонова М.В. Перспективы развития теологии в светской гуманитарной системе высшего образования // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 81 – 86. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-81-86

Поступила в редакцию: 4 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 3 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Prospects for the development of theology in the secular humanitarian system of higher education

¹Gryaznova E.V.,

¹Degtev I.O.,

¹Mamonova M.V.,

¹Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin

Abstract: theology in Russia is now included in the list of scientific specialties. Having gone through a difficult path of formation, oblivion and rebirth in our country, today it continues its development. Theology as a branch of scientific knowledge has a contradictory meaning. Nevertheless, it develops its own path of development and certain prospects for a place and role in the system of social and humanitarian education.

Despite the fact that theology in our country has some experience, its emergence in the field of secular science is still the subject of scientific discussions. With the introduction of new unified educational standards for religious and secular higher education institutions, there remains a certain distance between the two approaches to the implementation of educational programs.

In this article, the authors set themselves the task of identifying possible prospects for the development of university theology as a type of education and science for education. The research results will make it possible to develop a strategy in the development of new projects for the implementation of theological education on the basis of secular universities. Generalization of the existing experience in the implementation of this type of education is extremely important to achieve the objectives.

Keywords: theology, Orthodox pedagogy, higher education, theological education, theology of education, pedagogical university

For citation: Gryaznova E.V., Degtev I.O., Mamonova M.V. Prospects for the development of theology in the secular humanitarian system of higher education. Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 81 – 86. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-81-86

The article was submitted: May 4, 2026; Approved after reviewing: June 3, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Говоря о перспективе развития теологии, стоит отметить что российская гуманитарная система образования должна сохранять и развивать историческую, духовную, религиозную и культурную идентичность общества. Начало XXI века, характеризующееся многими мыслителями как постмодернизм связано с полифонией мировоззрений. Наблюдается активная информационная война, направленная в том числе и против традиционных отечественных устоев. Проблема самосознания русского человека является предметом широкой политики. Теология же призвана стать проводником российской культуры и традиции в образовательном поле Российского государства. В этом и состоит ее огромное значение и перспективность развития, что позволяет сохранить главные ценности отечественного культурного наследия.

Как известно, проблемы появляются там, где возникает противоречие, требующее разрешения. Теологическое университетское образование в современной России – одно из самых противоречивых явлений. Перечислим наиболее острые противоречия, которые становятся сегодня источником множества проблем в развитии высшего светского теологического образования.

В нашей стране до введения теологии в светский образовательный процесс наибольшее распространение получило словосочетание «духовное образование». Такое явление вполне закономерно. Именно в России университетское высшее образование долгое время противопоставлялось высшему религиозному образованию. Объединяет эти явления понятие «духовное», которое имеет место в обеих системах. В советскую эпоху духовное образование имело место и в программах светских вузов и в религиозных, только отражало несколько разные смыслы.

Второе противоречие, которое можно обозначить – это противоречие теологии и науки. Теология или богословие признанная в нашей стране в качестве науки до сих пор является предметом дискуссий и споров. В этом случае диалектическое противоречие, служащее источником проблем в развитии светского высшего образования может быть отражено как противоречие между наукой и теологией.

Третье противоречие – это противоречие в специфике теологии, которую определяют науки, близкие к ней, например, религиоведение, философия, культурология, история и др. Тогда и светская теология принимает уже характер философский, культурологический, религиоведческий и др.

Четвертое противоречие заключается в том, что теология как традиционное знание готовит специалистов, которые не всегда могут адаптироваться в условиях техногенного общества. Тогда теологическое образование сталкивается с проблемами подготовки и трудоустройства кадров, отражая противоречие между теоретическим знанием и практикой его применения, между традиционной и цифровой культурой.

Целью данной работы является изучение возможных перспектив развития теологии в сфере социально-гуманитарного образования.

Материалы и методы исследований

В данной работе авторы продолжают исследование проблем и перспектив развития теологии в сфере образования [3, 4]. Для решения поставленных задач были использованы методы аналитического обзора, сравнения, обобщения.

Результаты и обсуждения

На сегодняшний день наблюдается некоторое снижение динамики дискуссий вокруг вопросов научного статуса теологии и ее месте в системе гуманитарного образования. На повестку дня встают вопросы перспектив развития теологии [2, 8, 10].

Наиболее актуальным вопросом остается проблема реализации образовательных программ по теологии на базе светских вузов. При этом одной из важнейших задач современной гуманитарной образовательной системы является повышение уровня теологического образования. Соответственно, от данного фактора будет зависеть качество преподаваемых теологических дисциплин, востребованность представителей данного направления на рынке труда, увеличение числа бюджетных мест в университетах и проч. Таким образом, продолжается развитие и улучшение качества методики преподавания теологических дисциплин по утверждённой единой стандартной системы в университетах [5, 6].

Перспективы развития университетской теологии связаны с процессами государственной аккредитации духовных семинарий, академий и прочих религиозных учебных заведений. На сегодняшний день многие духовные школы получили государственную аккредитацию. Но остаются и те для которых этот процесс связан с большим количеством ресурсов. Светская система образования предъявляет огромное количество различных критериев и требований, которым должно соответствовать учебное заведение, планирующие получить данное аккредитационное свидетельство. Это не просто параметры технического характера, но и правила и нормы, связанные с методикой осуществления образовательного процесса [7]. Таким образом, одной из важнейших перспектив развития теологии в системе гуманитарного образования является процесс государственной аккредитации духовных учебных заведений, возможности которого уже сформированы. Остается лишь до конца пройти данный путь.

Одной из характерных проблем на сегодняшний день является сокращение и ограничение кадров, имеющих научные степени. В перспективном направлении развития важно обеспечить теологию профессиональными педагогами посредством аспирантуры и докторантуры, которые открыты, но пока в очень ограниченном количестве. Русская Православная Церковь ориентируется на эффективное использование имеющихся сегодня ресурсов в лице педагогов из смежных научных направлений, духовных учебных заведений, в том числе специалистов, обладающих научными степенями по смежным наукам, философии, педагогики и т.д.

В перспективе встает вопрос составления новых учебных пособий по теологии, а также необходимость взаимодействия университетов, духовных школ с социальными учреждениями, научными фондами. Формирование механизмов внедрения образовательных, просветительских учреждений и конкретных исследователей, осуществляющих свою деятельность в области теологии, непосредственным образом связано с получением финансовой поддержки государственной власти. Чрезвычайно важно со стороны отечественных фондов и программ обеспечить весь необходимый доступ к различного рода грантам. На данном этапе фонды в недостаточной мере поддерживают научную специальность по направлению «теология», поэтому крайне важным и перспективным направлением является разрешение данного вопроса.

Усиление роли и имиджа представителей теологической науки, укрепление межрелигиозного взаимодействия также лежат в основе перспектив развития теологии. Современная теология призвана к тому, чтобы идентифицировать важнейшие и актуальные перспективы исследований, определить ключевые дисциплинарные научные специальности по своему направлению. В данном случае должны быть приняты методологические различия между университетской теологией и церковно-практическим богословием. С точки зрения перспектив развития теологии важно дать четкие рекомендации по тематике и методологической реализации диссертаций по этому направлению [9].

Перспектива подготовки теологов состоит в будущей возможности преподавания в российских, а также зарубежных институтах. Смежными по отношению к теологии являются такие направления как история, культурология, философия, филология, лингвистика и прочие дисциплины. В структуре данных дисциплин должны содержаться темы, которые формируют религиозно-конфессиональный аспект культурного наследия, а также исторического отечественного прошлого.

Важна и перспективность развития теологии во взаимосвязи с философией в светской системе гуманитарного образования. Современная мировая теология в историческом контексте начала XXI столетия раз-

вивается активными темпами. На рубеже XX и XXI века в европейском гуманитарном поле наблюдался «теологический поворот», который был связан с использованием теологией имеющегося сегодня философского инструментария. Теология включает религиозно-конфессиональный аспект в социально-философское поле. Этот синтез позволяет развивать область религиозного самосознания.

Развитие теологии должно осуществляться в перспективе философских исследований, т.к. обе эти научные дисциплины имеют такие единые предметы как мир, личность или метафизика. Хотя что касается последнего, то есть метафизики то эта область может отсутствовать в философии. Обе дисциплины имеют единый методологический аппарат. Учитывая то, что философия продвинулась намного дальше в разработке методологии, перспективным направлением развития теологии является необходимость развития собственного методологического аппарата.

На данном этапе наблюдается активное сближение философии и теологии, это обусловлено в том числе и вышеупомянутым «теологическим поворотом» на Западе, который повлиял и на развитие отечественной теологии [1]. Перспективным направлением развития российской университетской теологии, включенной в систему гуманитарного образования, является исследование типологии форм религиозно-конфессионального аспекта в культурно-лингвистическом поле, а также когнитивной области. Особенность теологии состоит в том, что представитель данного научного направления работает на периферии теологического и философского дискурсов.

Современный период является этапом нового, плодотворного и эффективного взаимодействия теологии и философии как двух ключевых гуманитарных дисциплин. Для перспективного развития университетской теологии важно заимствование у философии категориально-терминологического аппарата, ее логической техники. В свою очередь, философия может заимствовать у теологии ее аксиологические ориентиры, дух учения, а также содержание учения. Для русского человека, будущего специалиста в гуманитарной научной области крайне важно изучать не только философию, но и основополагающие принципы теологического знания. Это позволит научным специалистам владеть должным научно-академическим инструментарием в полной степени для того, чтобы продвигать важные культурные и духовные ценности.

Качество светского образования в целом сильно зависит от культурно-социальных условий общества, в котором оно развивается. Для теологии как традиционного знания достаточно сложно адаптироваться к условиям техногенной цивилизации. К научным, учебным, методическим, кадровым проблемам теологического образования добавляются трудности перехода к цифровым технологиям.

Создание цифрового контента, его обслуживание и ведение является серьезной проблемой для педагогов многих гуманитарных направлений. Теология в этом случае проходит серьезные испытания. Для повышения конкурентно способности высшего светского теологического образования необходима подготовка высококвалифицированных кадров не только в плавне знания предметов по специальности, но и владения современными цифровыми технологиями, новациями в педагогической сфере.

Интересным представляется опыт введения кафедры теологии на базе технического светского вуза. Изучение соответствующих материалов показало, что на базе МИФИ такая кафедра выполняет функции общеобразовательной кафедры, на которой преподаются теологические дисциплины. Кафедра теологии Московского государственного педагогического университета выполняет функции подготовки педагогов, имеющих квалификации преподавателей теологических дисциплин. В Балтийском федеральном университете (БФУ) им. И. Канта реализуется подготовка педагогов в области духовно-нравственного воспитания. В юридическом светском вузе также имеется кафедра теологии, которая расширяет список компетенций будущих юристов. С 2003 года Самарский государственный университет реализует работу межвузовской кафедры теологии.

На базе МПИ им. Св. Иоанна Богослова разработана модель теологического образования, которая построена на диалектическом взаимодействии двух наук – теологии и религиоведения. Кроме того, образовательная программа учитывает историческую связь теологии с философией и культурологией, что определяет вхождение философских и культурологических дисциплин в ее состав.

Во многих вузах теологические программы имеют профили церковно-государственных отношений, например, это Омский государственный университет. На современном этапе в некоторых вузах реализуются программы по теологии на уровне бакалавриата и магистратуры. Продолжение образования возможно на уровне аспирантуры не только по теологии, но и по направлению «Философия религии, религиоведение».

На конференциях активно обсуждается проблема создания теологических кластеров в регионах, которые позволяют организовать совместную работу вузов и образовательных организаций. Кластерная организация позволяет использовать сетевые программы, вести совместную воспитательную работу, обмениваться опытом преподавателей и методической литературой, электронным контентом. Кластерная организация

именно теологического образования позволяет учитывать культурную, географическую, экономическую, этноконфессиональные особенности региона. Кластеризация – одно из перспективных направлений дальнейшего развития высшего теологического образования.

Выводы

Таким образом, можно сделать вывод, что перспективы для развития науки теологии при условии положительного разрешения представленных проблем и вопросов существуют. Процесс становления и развития отечественной теологии как гуманитарной дисциплины осуществляется с начала 1990-х годов вплоть до сегодняшних дней. Данный процесс продолжается довольно долгое время в связи с утратой традиционных ценностей в современном обществе. Это обусловлено и стереотипным восприятием принципа «светскости» Российского государства и его образовательной деятельности, отрицанием научно-академического статуса теологии, а также убежденностью в том, что данная наука является бесполезной для культурной и интеллектуальной жизни общества.

С другой стороны, имеется множество сторонников (в том числе в научных кругах), выступающих за причисление теологии к научным дисциплинам светской гуманитарной образовательной системы. Как было показано работе теология имеет сильные аргументы в пользу подтверждения своего научного статуса, а также перспективы своего будущего развития. Это связано с активной поддержкой государственной власти, которая усматривает в теологах важных специалистов, способных влиять на религиозную и национальную безопасность Российского государства. Светские и государственные структуры видят в теологах также компетентных специалистов в сфере государственно-религиозных отношений.

Можно с уверенностью говорить, что общая система подготовки кадров по направлению «теология» выстроена и идет по пути перспективного развития. Логическим завершением внедрения теологии в гуманитарную систему светского отечественного образования становится возможность получения специальных степеней по данной научной области. Несмотря на то, что споры и дискуссии вокруг вопросов научного статуса теологии, ее роли и перспектив развития будут периодически возникать, здесь будет учитываться факт включения данной дисциплины в светское образовательное пространство.

Список источников

1. Ворохобов А.В. Глобализация как вызов современности: критерии оценки в парадигме православной социальной этики // Вестник Мининского университета. 2026. Т. 14. № 1 (54). DOI: 10.26795/2307-1281-2026-14-1-15.
2. Грязнова Е.В., Нестеров А.И. Праксиология православной теологии в предметном поле философии науки // Вестник Томского государственного университета. 2025. № 520. С. 69 – 77. DOI: 10.17223/15617793/520/7.
3. Грязнова Е.В. Каныгина С.А., Дегтев И.О. Проблемы разработки курса «Церковное искусство синодального периода» для теологических специальностей светского вуза // Перспективы науки. 2026. № 2 (197). С. 113 – 116.
4. Грязнова Е.В., Козлова Т.А., Пронина С.В. Теология образования как механизм интеграции педагогического и теологического подходов в подготовке современного педагога // Глобальный научный потенциал. 2026. Т. 1. № 2 (179). С. 58 – 61.
5. Звягина Е.И. Теология в системе светского образования в современной России // Человек, экономика, общество в условиях пандемии: региональные, глобальные и федеральные аспекты: сборник материалов XV Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 12 февраля 2021 года. Ставрополь: Институт дружбы народов Кавказа, 2021. С. 558 – 561.
6. Козарезова О.О. Теология в современном гуманитарном дискурсе: к вопросу о специфике преподавания «основ теологии» в светском вузе // Культурология в теориях и практиках: материалы II научно-практической конференции с международным участием, Москва, 24–25 ноября 2022 года / Московский педагогический государственный университет, Институт социально-гуманитарного образования. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2023. С. 40 – 48.
7. Меньшиков В.М. Возможно ли нормальное высшее образование без теологии, и как организовать нормальное преподавание теологии в вузе // Наука и образование как основа развития России. Кадры для инновационной экономики: сборник статей по итогам Шестого Профессорского форума 14–16 ноября 2023, г. Москва, 14–16 ноября 2023 года. Москва: Общероссийская общественная организация «Российское профессорское собрание», 2023. Т. 2. С. 212 – 238.

8. Меньшиков В.М. Полилог как метод решения фундаментальных проблем теологии и развития теологии // Международный научный вестник (Вестник Объединения православных ученых). 2022. № 4 (36). С. 29 – 31.
9. Мусин А.И. Анализ диссертаций по теологии в современной России (2017-2024) // Теология: теория и практика. 2025. Т. 4. № 5. С. 12 – 32.
10. Черный А.И. Метод практической теологии: к постановке вопроса // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 1: Богословие. Философия. Религиоведение. 2025. № 122. С. 106 – 122.

References

1. Vorokhobov A.V. Globalization as a Challenge of Modernity: Evaluation Criteria in the Paradigm of Orthodox Social Ethics. Bulletin of Minin University. 2026. Vol. 14. No. 1 (54). DOI: 10.26795/2307-1281-2026-14-1-15.
2. Gryaznova E.V., Nesterov A.I. Praxeology of Orthodox Theology in the Subject Field of Philosophy of Science. Bulletin of Tomsk State University. 2025. No. 520. P. 69 – 77. DOI: 10.17223/15617793/520/7.
3. Gryaznova E.V., Kanygina S.A., Degtyarev I.O. Problems of Developing the Course "Church Art of the Synodal Period" for Theological Majors at a Secular University. Prospects of Science. 2026. No. 2 (197). P. 113 – 116.
4. Gryaznova E.V., Kozlova T.A., Pronina S.V. Theology of Education as a Mechanism for Integrating Pedagogical and Theological Approaches in Training Modern Teachers. Global Scientific Potential. 2026. Vol. 1. No. 2 (179). P. 58 – 61.
5. Zvyagina E.I. Theology in the System of Secular Education in Modern Russia. Man, Economy, Society in the Context of a Pandemic: Regional, Global, and Federal Aspects: collection of Materials from the XV International Scientific and Practical Conference, Stavropol, February 12, 2021. Stavropol: Institute of Friendship of the Peoples of the Caucasus, 2021. P. 558 – 561.
6. Kozarezova O.O. Theology in Modern Humanities Discourse: On the Specifics of Teaching the "Fundamentals of Theology" in a Secular University. Cultural Studies in Theories and Practices: Proceedings of the II Scientific and Practical Conference with International Participation, Moscow, November 24–25, 2022. Moscow State Pedagogical University, Institute of Social and Humanitarian Education. Moscow: Moscow State Pedagogical University, 2023. P. 40 – 48.
7. Menshikov V.M. Is Normal Higher Education Possible without Theology, and How to Organize Normal Theology Teaching in a University. Science and Education as the Basis for Russia's Development. Personnel for an Innovative Economy: A Collection of Articles Based on the Results of the Sixth Professorial Forum, November 14-16, 2023, Moscow, November 14–16, 2023. Moscow: All-Russian Public Organization "Russian Professorial Assembly", 2023. Vol. 2. P. 212 – 238.
8. Menshikov V.M. Polylogue as a Method for Solving Fundamental Problems of Theology and the Development of Theology. International Scientific Bulletin (Bulletin of the Association of Orthodox Scientists). 2022. No. 4 (36). P. 29 – 31.
9. Musin A.I. Analysis of Dissertations on Theology in Contemporary Russia (2017–2024). Theology: Theory and Practice. 2025. Vol. 4. No. 5. P. 12 – 32.
10. Cherny A.I. The Method of Practical Theology: Towards the Formulation of the Question. Bulletin of the Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities. Series 1: Theology. Philosophy. Religious Studies. 2025. No. 122. P. 106 – 122.

Информация об авторах

Грязнова Е.В., доктор филологических наук, профессор кафедры философии и теологии Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, г. Нижний Новгород, Россия, egik37@yandex.ru

Дегтев И.О., магистрант кафедры философии и теологии Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, г. Нижний Новгород

Мамонова М.В., магистрант кафедры философии и теологии Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, г. Нижний Новгород



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / *Original article*

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

УДК 004.94:53:378.147

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-87-97

Использование виртуальной лаборатории LabVIEW при обучении физике на примере моделирования вольт-амперной характеристики р–n перехода

¹ Зоиров С.Х.,

¹ Кувандиков О.К.,

² Атоева М.Ф.,

¹ Самаркандский государственный педагогический институт имени Шарофа Рашидова

² Бухарский государственный университет

Аннотация: в статье представлена методика использования виртуальной лабораторной среды LabVIEW при изучении вольт-амперной характеристики р–n перехода в процессе подготовки будущих учителей физики. Исследование направлено на повышение эффективности обучения за счёт интеграции цифрового моделирования, математического анализа и исследовательской деятельности обучающихся. Разработана цифровая модель полупроводникового диода на основе уравнения Шокли, реализованная в среде LabVIEW. Для подтверждения достоверности модели проведена её количественная верификация с использованием относительной и абсолютной погрешностей, коэффициента детерминации ($R^2 = 0,99864$) и критерия χ^2 Пирсона. Особое внимание уделено педагогическим аспектам применения виртуальных лабораторий в образовательном процессе. Результаты педагогического эксперимента показали, что использование цифрового моделирования способствует развитию исследовательских компетенций, аналитического мышления, навыков обработки экспериментальных данных и повышению познавательной активности студентов. Полученные результаты подтверждают эффективность интеграции виртуальных лабораторных технологий в процесс обучения физике и позволяют рекомендовать разработанную методику для подготовки будущих учителей физики в системе высшего педагогического образования.

Ключевые слова: цифровое образование, обучение физике, виртуальная лаборатория, LabVIEW, исследовательские компетенции, педагогическое моделирование, р–n переход, полупроводниковый диод, цифровые технологии в образовании.

Для цитирования: Зоиров С.Х., Кувандиков О.К., Атоева М.Ф. Использование виртуальной лаборатории LabVIEW при обучении физике на примере моделирования вольт-амперной характеристики р–n перехода // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 87 – 97. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-87-97

Поступила в редакцию: 4 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 3 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Using the LabVIEW virtual laboratory in teaching physics using the example of modeling the current-voltage characteristics of a p–n junction

¹ Zoirov S.Kh.,

¹ Kuvandikov O.K.,

² Atoeva M.F.,

¹ Samarkand State Pedagogical Institute named after Sharof Rashidov

² Bukhara State University

Abstract: this article presents a methodology for the use of the virtual laboratory environment LabVIEW in studying the current–voltage characteristics of a p–n junction in the training of future physics teachers. The study aims to improve the effectiveness of physics education through the integration of digital modeling, mathematical

analysis, and students' research activities. A digital model of a semiconductor diode based on the Shockley equation was developed and implemented in the LabVIEW environment. To verify the reliability of the model, a quantitative validation procedure was carried out using relative and absolute error analysis, the coefficient of determination ($R^2 = 0.99864$), and Pearson's chi-square (χ^2) criterion. Particular attention is paid to the pedagogical aspects of applying virtual laboratories in the educational process. The results of the pedagogical experiment demonstrated that the use of digital modeling contributes to the development of students' research competencies, analytical thinking, experimental data processing skills, and cognitive engagement. The obtained results confirm the effectiveness of integrating virtual laboratory technologies into physics education and support the application of the proposed methodology in higher pedagogical education for the training of future physics teachers.

Keywords: physics education, digital education, virtual laboratory, LabVIEW, research competencies, pedagogical modeling, p–n junction, semiconductor diode, digital technologies in education

For citation: Zoirov S.Kh., Kuvandikov O.K., Atoeva M.F. Using the LabVIEW virtual laboratory in teaching physics using the example of modeling the current-voltage characteristics of a p–n junction. Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 87 – 97. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-87-97

The article was submitted: May 4, 2026; Approved after reviewing: June 3, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Современный этап развития высшего педагогического образования характеризуется активным внедрением цифровых технологий в процесс подготовки будущих учителей физики. Одним из приоритетных направлений модернизации физического образования является использование виртуальных лабораторий и компьютерного моделирования, позволяющих интегрировать теоретическую подготовку обучающихся с практической исследовательской деятельностью. Современные исследования в области цифрового моделирования и виртуальных лабораторий подтверждают их высокую эффективность при изучении естественно-научных дисциплин [7-10].

В условиях цифровизации образования особую актуальность приобретает проблема формирования исследовательских компетенций студентов. Традиционные лабораторные работы не всегда обеспечивают возможность многократного воспроизведения эксперимента, варьирования параметров исследуемого процесса и оперативного анализа результатов. В связи с этим возрастает необходимость внедрения современных программных средств, способных расширить образовательные возможности и повысить эффективность обучения физике.

Среди современных инструментов цифрового моделирования особое место занимает программная среда LabVIEW, предоставляющая широкие возможности для создания виртуальных лабораторных установок, визуализации физических процессов и обработки экспериментальных данных. Использование LabVIEW в образовательном процессе позволяет организовать исследовательскую деятельность обучающихся, развивать навыки анализа данных, математического моделирования и интерпретации результатов эксперимента. Использование компьютерных симуляций способствует развитию исследовательских компетенций, повышению мотивации обучающихся и формированию устойчивых предметных знаний [14-20].

Методологические основы моделирования в обучении физике подробно рассмотрены в исследованиях [5, 6]. Возможности среды LabVIEW для моделирования физических процессов представлены в работах [1-4]. Современные исследования в области цифрового моделирования [7, 8] показывают, что использование компьютерных симуляций способствует более глубокому пониманию физических процессов. Результаты работ [9, 10] подтверждают эффективность интерактивных моделей в формировании исследовательских навыков обучающихся. Вместе с тем вопросы педагогической апробации верифицированных цифровых моделей полупроводниковых приборов в подготовке будущих учителей физики остаются недостаточно изученными.

Одним из важных разделов курса физики и электроники является изучение физических процессов в полупроводниковых приборах. Исследование вольт-амперной характеристики p–n перехода способствует более глубокому пониманию механизмов переноса носителей заряда, нелинейных электрических зависимостей и принципов работы полупроводниковых устройств. Однако изучение данных процессов требует не только теоретического рассмотрения, но и применения современных средств визуализации и моделирования.

Проблема исследования заключается в необходимости разработки и педагогического обоснования методики использования виртуальной лабораторной среды LabVIEW для изучения вольт-амперной характери-

стики p – n перехода, обеспечивающей интеграцию физического эксперимента, математического моделирования и исследовательской деятельности студентов.

Цель исследования заключается в разработке, реализации и педагогической апробации методики верифицированного моделирования вольт-амперной характеристики p – n перехода в среде LabVIEW как средства формирования исследовательских компетенций студентов при изучении физики и основ электроники.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи исследования:

1. Провести анализ научно-методической литературы по вопросам использования виртуальных лабораторий и цифрового моделирования в процессе обучения физике.
2. Разработать математическую модель вольт-амперной характеристики p – n перехода на основе уравнения Шокли и реализовать её средствами программной среды LabVIEW.
3. Выполнить параметрическую идентификацию модели с определением коэффициента идеальности и тока насыщения полупроводникового диода.
4. Осуществить количественную верификацию разработанной модели на основе сравнения экспериментальных и расчётных данных с использованием методов статистического анализа.
5. Разработать виртуальную лабораторную установку для исследования вольт-амперной характеристики полупроводникового диода в образовательном процессе.
6. Оценить педагогическую эффективность применения виртуальной лаборатории LabVIEW при формировании исследовательских компетенций студентов.
7. Провести педагогический эксперимент и определить влияние цифрового моделирования на развитие аналитического мышления, навыков обработки экспериментальных данных и познавательной активности обучающихся.
8. Сформулировать методические рекомендации по использованию виртуальных лабораторных технологий в подготовке будущих учителей физики.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что использование верифицированной цифровой модели p – n перехода в сочетании с виртуальными лабораторными технологиями способствует повышению качества усвоения учебного материала, развитию аналитического мышления и формированию исследовательских компетенций обучающихся.

Научная новизна исследования заключается в разработке и педагогическом обосновании методики использования виртуальной лабораторной среды LabVIEW для изучения вольт-амперной характеристики p – n перехода в процессе подготовки будущих учителей физики. Впервые предложен комплексный подход, объединяющий математическое моделирование полупроводникового диода на основе уравнения Шокли, количественную верификацию результатов моделирования с использованием статистических критериев и педагогическую оценку эффективности применения виртуальной лаборатории в образовательном процессе. Новизна исследования также состоит в том, что цифровая модель p – n перехода рассматривается не только как средство визуализации физических процессов, но и как инструмент формирования исследовательских компетенций обучающихся, развития аналитического мышления и навыков обработки экспериментальных данных. Получены экспериментальные данные, подтверждающие педагогическую эффективность использования виртуального моделирования в среде LabVIEW при изучении нелинейных физических зависимостей, что расширяет возможности применения цифровых образовательных технологий в системе высшего педагогического образования. Разработанная методика обеспечивает интеграцию физического эксперимента, математического моделирования и цифровых технологий в единый образовательный цикл, ориентированный на повышение качества подготовки будущих учителей физики.

Одной из актуальных проблем подготовки будущих учителей физики является ограниченность возможностей традиционного лабораторного эксперимента при изучении нелинейных физических процессов, требующих многократного воспроизведения опытов, оперативного анализа данных и визуализации результатов. В связи с этим возрастает необходимость использования цифровых образовательных технологий, обеспечивающих более высокий уровень наглядности и исследовательской активности обучающихся. Для решения данной проблемы в среде LabVIEW была разработана виртуальная лабораторная установка, позволяющая моделировать вольт-амперную характеристику p – n перехода, проводить многократные вычислительные эксперименты и выполнять количественный анализ полученных результатов.

Использование цифровой модели позволило повысить наглядность изучаемого материала, обеспечить доступность экспериментальной деятельности и создать условия для формирования исследовательских компетенций обучающихся. Предложенный подход способствует интеграции современных цифровых технологий в процесс обучения физике и повышению эффективности профессиональной подготовки будущих педагогов.

Методологические основы моделирования в обучении физике подробно рассмотрены в исследованиях [5, 6]. Возможности среды LabVIEW для моделирования физических процессов представлены в работах [1-4]. Современные исследования в области цифрового моделирования [7,8] показывают, что использование компьютерных симуляций способствует более глубокому пониманию физических процессов. Результаты работ [9, 10] подтверждают эффективность интерактивных моделей в формировании исследовательских навыков обучающихся. Благодаря парадигме программирования, основанной на потоках данных, и применению виртуальных приборов LabVIEW является эффективным инструментом для моделирования физических процессов и анализа экспериментальных данных. Интеграция виртуальных лабораторных моделей в преподавание физики и электротехники способствует повышению эффективности традиционных методов обучения за счет внедрения современных педагогических технологий. Анализ существующих учебников, учебных пособий и научных исследований подтверждает, что использование информационных технологий является одним из ключевых факторов модернизации технического образования. Методологические основы моделирования физических процессов [25-33].

Методологический подход к моделированию физических процессов в среде LabVIEW основывается на поэтапном переходе от физической постановки задачи к ее математическому и алгоритмическому описанию. На первом этапе определяется физическая сущность моделируемого процесса, устанавливаются основные параметры и граничные условия. Далее формируется математическое описание исследуемого физического процесса.

Материалы и методы исследований

Разработанная методика была апробирована в процессе подготовки студентов направления «Физика». Обучение проводилось с использованием виртуальной лабораторной среды LabVIEW и включало несколько последовательных этапов. На первом этапе обучающиеся изучали теоретические основы физических процессов в р–n переходе, знакомились с принципом работы полупроводникового диода и особенностями его вольт-амперной характеристики. На втором этапе студентам демонстрировалась виртуальная лабораторная установка, реализованная в среде LabVIEW. Особое внимание уделялось анализу параметров модели и возможностям изменения входных данных. На третьем этапе обучающиеся самостоятельно проводили моделирование, изменяли параметры схемы, фиксировали результаты наблюдений и строили графические зависимости. На заключительном этапе осуществлялся анализ полученных результатов, сравнение экспериментальных и расчётных данных, обсуждение причин возможных отклонений и формулирование выводов.

Организация исследовательской деятельности студентов осуществлялась поэтапно. Первый этап включал постановку исследовательской задачи и формулирование гипотезы о характере зависимости тока от приложенного напряжения. На втором этапе студенты выполняли моделирование в среде LabVIEW и получали экспериментальные данные. На третьем этапе проводилась обработка результатов, построение графиков и анализ полученных зависимостей. На четвертом этапе обучающиеся выполняли сравнение экспериментальных и модельных значений, рассчитывали погрешности и оценивали достоверность результатов. Завершающим этапом являлась интерпретация физических процессов и формулирование обоснованных выводов. В педагогическом эксперименте приняли участие 60 студентов направления подготовки «Физика», из которых 30 человек составили экспериментальную группу и 30 человек – контрольную группу. Оценка эффективности методики осуществлялась по уровням сформированности исследовательских компетенций (высокий, средний, низкий) с использованием методов сравнительного и статистического анализа. Для проверки достоверности результатов применялся критерий χ^2 Пирсона при уровне значимости $\alpha = 0,05$.

Результаты и обсуждения

В процессе исследования была реализована цифровая модель вольт-амперной характеристики р–n перехода в среде LabVIEW. Разработанная виртуальная лабораторная установка позволяла изменять параметры модели, получать экспериментальные данные и выполнять их последующий анализ.

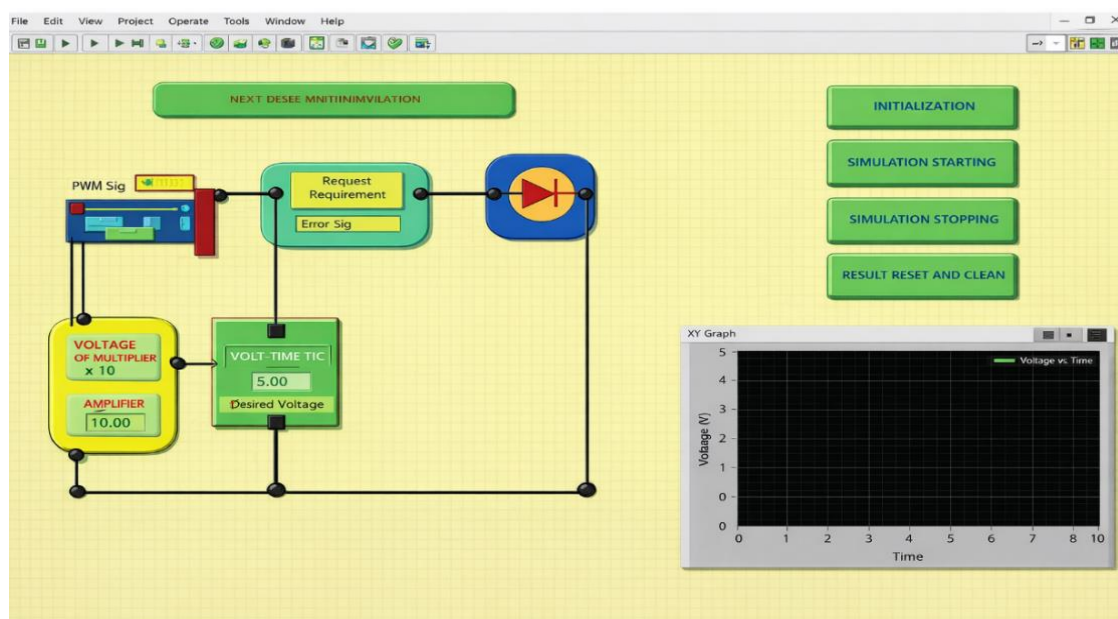


Рис. 1. Фронтальная панель виртуального прибора для исследования вольт-амперной характеристики диода.
Fig. 1. Front panel of the virtual instrument for studying the current-voltage characteristics of a diode.

На основе результатов моделирования были построены графические зависимости, проведено сравнение экспериментальных и расчётных значений тока, а также выполнена количественная оценка адекватности модели с использованием статистических методов. Разработанная математическая модель была реализована в среде LabVIEW и использована для исследования вольт-амперной характеристики р-п перехода. Инициализация виртуального прибора в среде LabVIEW рассматривается как этап структурирования алгоритмической модели, включающий разделение интерфейсного и вычислительного уровней представления данных. Инструкционные элементы представлены в обобщённой методологической форме, что позволяет рассматривать цифровое моделирование не как последовательность технических операций, а как процесс алгоритмизации физических процессов. Расчёт относительной погрешности между модельными и теоретическими значениями подтверждает адекватность цифровой реализации. Нелинейная аппроксимация тока обеспечивает воспроизводимость характеристик с допустимой для учебного моделирования точностью, что повышает методическую ценность виртуальной лаборатории.

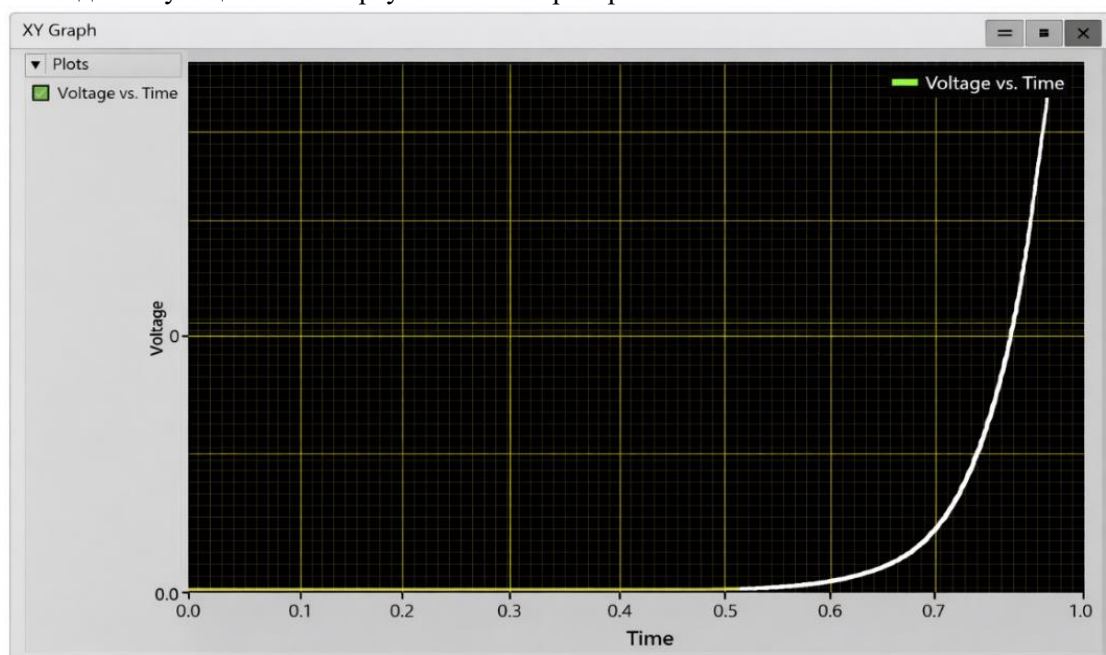


Рис. 2. Интерфейс виртуальной лабораторной установки моделирования р-п перехода в среде LabVIEW.
Fig. 2. Interface of the virtual laboratory setup for simulating a p-n junction in the LabVIEW environment.

Экспериментальные вольт-амперные характеристики диода и их графическое представление (результаты реального лабораторного исследования).

Полученные данные подтверждают адекватность разработанной математической модели и корректность ее алгоритмической реализации в среде LabVIEW. Для количественной оценки корректности цифровой реализации выполнено сопоставление расчетных значений тока (I_{model}), полученных на основе уравнения Шокли, с экспериментальными значениями (I_{exp}). Относительная погрешность определялась по формуле.

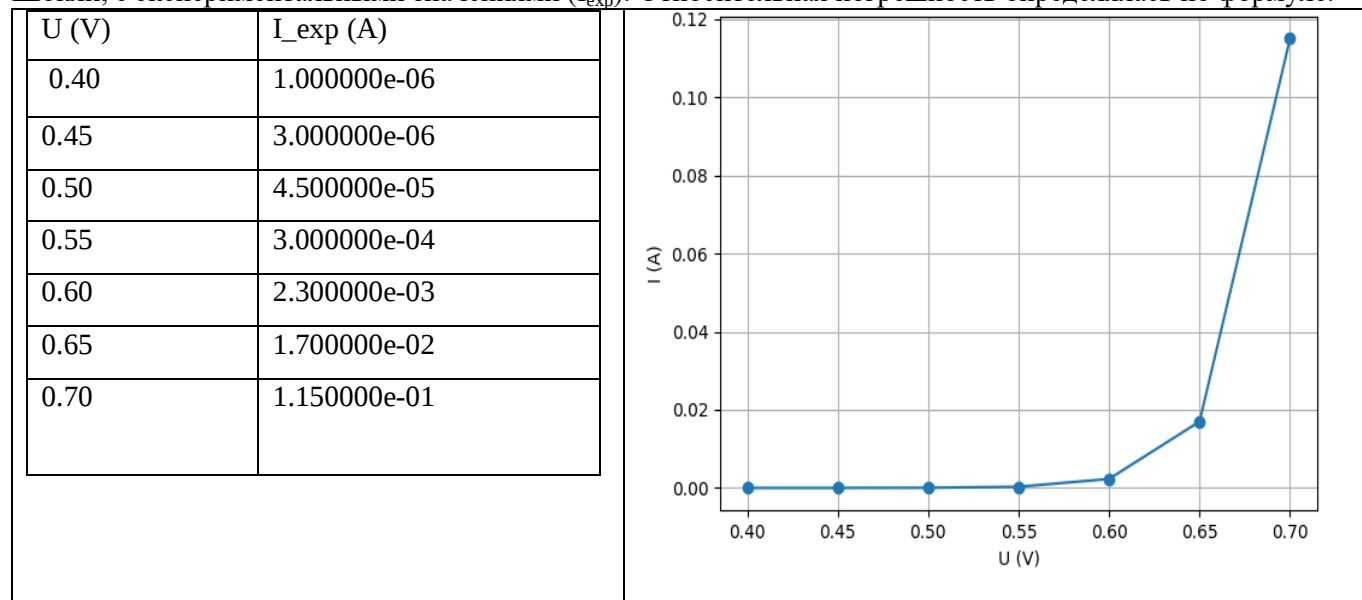


Рис. 3. Данные, подтверждающие адекватность модели и корректность ее алгоритмической реализации в среде LabVIEW.

Fig. 3. Data confirming the adequacy of the model and the correctness of its algorithmic implementation in the LabVIEW environment.

Относительная погрешность цифровой модели определялась по формуле:

$$\delta = \frac{|I_{\text{exp}} - I_{\text{model}}|}{I_{\text{exp}}} \times 100\%$$

Абсолютная погрешность рассчитывалась следующим образом:

$$\Delta I = |I_{\text{exp}} - I_{\text{model}}|$$

Сравнение полученных значений позволяет количественно оценить степень совпадения теоретической и цифровой модели. Абсолютная погрешность определяется как: Полученные значения относительной погрешности в рабочем диапазоне напряжений подтверждают адекватность разработанной цифровой модели и её применимость в образовательном процессе при изучении нелинейных физических зависимостей. Исследование вольт-амперной характеристики диода в среде LabVIEW Вольт-амперная характеристика p-n перехода описывается экспоненциальной моделью Шокли. В данной работе проведено моделирование характеристики диода в среде LabVIEW с последующей верификацией адекватности модели. Ток диода описывается выражением.

Ток диода определяется на основе уравнения Шокли:

$$I = I_s (e^{\frac{U}{nV_t}} - 1)$$

Для определения коэффициента идеальности использовалась линеаризация зависимости $\ln(I) - U$. Термическое напряжение принято равным $V_t \approx 0.02585$ В ($T \approx 300$ K). Расчётный коэффициент идеальности: $n \approx 0.988$. Ток насыщения: $I_s \approx 1.425 \cdot 10^{-13}$ А. Среднеквадратичная погрешность (RMS): $1.648 \cdot 10^{-3}$ А.

Полученные результаты подтверждают экспоненциальный характер вольт-амперной характеристики диода. Низкие значения относительной погрешности свидетельствуют об адекватности модели, реализованной в среде LabVIEW. Полученные результаты подтверждают педагогическую эффективность виртуального моделирования. Интеграция цифровых лабораторий в образовательный процесс способствует формированию аналитического мышления, развитию навыков обработки экспериментальных данных и повышению мотивации обучающихся. Виртуальные лаборатории целесообразно рассматривать как дополнение к традиционным экспериментальным установкам. Полученные результаты подтверждают эффективность ис-

пользования виртуальных лабораторных установок на основе LabVIEW в учебном процессе. Высокий уровень визуализации и интерактивности способствует повышению познавательной активности обучающихся. В этой связи виртуальные лаборатории целесообразно рассматривать как дополнение к традиционным экспериментальным установкам в образовательном процессе. Использование виртуальных лабораторных работ способствует формированию у обучающихся исследовательских компетенций [36-38].

Таблица 1

Результаты моделирования и верификации цифровой модели p–n перехода.

Table 1

Results of simulation and verification of the digital model of the p–n junction.

U (B)	I (A)	ln(I)	I_model (A)	Относительная погрешность (%)
0.4	1e-06	-13.8155	9.03721e-07	9.62793
0.42	2e-06	-13.1224	1.97764e-06	1.11821
0.44	4e-06	-12.4292	4.32771e-06	8.19281
0.46	9e-06	-11.6183	9.47045e-06	5.22719
0.48	2e-05	-10.8198	2.07244e-05	3.62214
0.5	4.5e-05	-10.0088	4.53518e-05	0.781804
0.52	0.0001	-9.21034	9.92446e-05	0.755436
0.54	0.00022	-8.42188	0.000217179	1.28205
0.56	0.00048	-7.64172	0.00047526	0.987583
0.58	0.00105	-6.85897	0.00104002	0.950181
0.6	0.0023	-6.07485	0.00227591	1.04739
0.62	0.005	-5.29832	0.00498043	0.391328
0.64	0.011	-4.50986	0.0108988	0.919872
0.66	0.024	-3.7297	0.0238502	0.624326
0.68	0.052	-2.95651	0.0521919	0.369109
0.7	0.115	-2.16282	0.114213	0.684357
0.72	0.25	-1.38629	0.249935	0.0258829
0.74	0.54	-0.616186	0.54694	1.28518

Использование виртуальной лаборатории LabVIEW способствовало формированию у студентов комплекса исследовательских компетенций. В процессе выполнения лабораторной работы обучающиеся осваивали навыки постановки исследовательской задачи, выбора методов исследования, анализа экспериментальных данных и интерпретации результатов. Работа с цифровой моделью позволяла развивать аналитическое мышление, способность к самостоятельному поиску решений и навыки математического моделирования физических процессов. Особое значение имело формирование умений сравнивать экспериментальные и расчётные данные, оценивать погрешности измерений и делать научно обоснованные выводы. Полученные результаты свидетельствуют о том, что виртуальное моделирование является эффективным средством развития исследовательской культуры будущих учителей физики.

С педагогической точки зрения использование виртуальной лаборатории LabVIEW способствует развитию исследовательских компетенций, аналитического мышления и навыков обработки экспериментальных данных. Возможность многократного проведения эксперимента, изменения параметров модели и анализа результатов обеспечивает активное вовлечение обучающихся в исследовательскую деятельность и способствует более глубокому пониманию физических процессов. Полученные результаты показывают, что виртуальное моделирование является эффективным дополнением к традиционным лабораторным работам. Использование цифровой модели позволяет повысить наглядность изучаемого материала, расширить возможности самостоятельной работы студентов и создать условия для формирования устойчивых профессиональных компетенций будущих учителей физики.

Полученные результаты подтверждают не только адекватность разработанной цифровой модели p–n перехода, но и её значительный образовательный потенциал. Проведённое моделирование позволило воспроизвести нелинейную вольт-амперную характеристику полупроводникового диода с высокой степенью точности. Низкие значения относительной погрешности, высокий коэффициент детерминации ($R^2 = 0,99864$) и результаты статистической проверки подтверждают достоверность разработанной модели и возможность её использования в образовательном процессе.

С педагогической точки зрения особое значение имеет возможность организации исследовательской деятельности обучающихся в виртуальной среде. Использование LabVIEW позволяет студентам не только наблюдать результаты моделирования, но и самостоятельно изменять параметры модели, анализировать полученные зависимости и интерпретировать физический смысл наблюдаемых явлений. Такой подход способствует переходу от пассивного усвоения знаний к активной познавательной деятельности. Результаты педагогического эксперимента показали положительную динамику уровня сформированности исследовательских компетенций студентов экспериментальной группы. Увеличение количества обучающихся с высоким уровнем подготовки и снижение числа студентов с низким уровнем свидетельствуют об эффективности применения виртуальных лабораторных технологий в процессе обучения физике. Формирование исследовательских компетенций обучающихся средствами цифровых технологий подтверждается также результатами исследований [36-38]. Это позволяет рассматривать виртуальные лаборатории не как замену традиционному физическому эксперименту, а как эффективное средство его дополнения и расширения образовательных возможностей.

Экспериментальная проверка методики ($n = 30$ в каждой группе).

Статистическая проверка гипотезы проводилась с использованием критерия χ^2 Пирсона. Нулевая гипотеза H_0 предполагала отсутствие различий между экспериментальной и контрольной группами. При уровне значимости $\alpha = 0,05$ критическое значение $\chi^2_{кр} = 5,99$. Поскольку $\chi^2_{эмп} > \chi^2_{кр}$, нулевая гипотеза отклоняется, что подтверждает статистически значимое влияние методики. Дополнительно рассчитан коэффициент детерминации $R^2 = 0,99864$.

Таблица 2

Результаты педагогического эксперимента по уровням сформированности исследовательских компетенций.

Table 2

Results of a pedagogical experiment on the levels of development of research competencies.

Уровень	Экспериментальная группа (начало)	Экспериментальная группа (конец)	Контрольная группа (начало)	Контрольная группа (конец)
Высокий	3	10	2	4
Средний	15	17	14	15
Низкий	12	3	14	11
Всего	30	30	30	30

Проведённая количественная верификация модели показала высокую степень соответствия расчётных и экспериментальных данных. Полученные значения коэффициента детерминации, относительных погрешностей и результаты статистического анализа подтверждают достоверность разработанной цифровой модели и возможность её применения в учебном процессе.

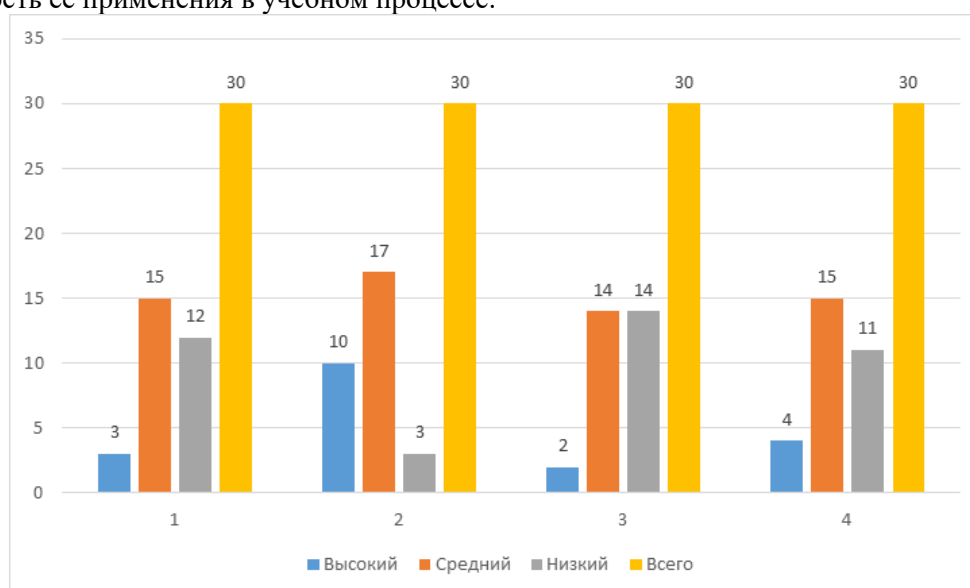


Рис. 3. Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп после педагогического эксперимента.

Fig. 3. Comparison of the results of the experimental and control groups after the pedagogical experiment.

Выводы

В результате проведённого исследования разработана и педагогически апробирована методика использования виртуальной лабораторной среды LabVIEW для моделирования вольт-амперной характеристики р–п перехода в процессе обучения физике.

Установлено, что использование виртуальной лаборатории способствует более глубокому пониманию физических процессов, протекающих в полупроводниковых приборах, развитию навыков математического моделирования и обработки экспериментальных данных. Работа с цифровой моделью позволяет обучающимся самостоятельно проводить исследования, анализировать результаты и формулировать обоснованные выводы.

Результаты педагогического эксперимента подтвердили эффективность предложенной методики в формировании исследовательских компетенций студентов. Применение виртуального моделирования способствует развитию аналитического мышления, повышению познавательной активности и мотивации к изучению физики.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанной методики в системе высшего педагогического образования при подготовке будущих учителей физики. Предложенный подход обеспечивает интеграцию современных цифровых технологий, математического моделирования и экспериментальной деятельности в единый образовательный процесс.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой виртуальных лабораторных работ по другим разделам физики и расширением возможностей использования цифровых образовательных технологий в профессиональной подготовке педагогических кадров.

Список источников

1. Bishop R.H. Learning with LabVIEW. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2013. 696 p.
2. Travis J., Kring J. LabVIEW for Everyone. 3rd ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2007. 904 p.
3. Евдокимов В.И. LabVIEW для инженеров. М.: ДМК Пресс, 2012. 400 с.
4. National Instruments. LabVIEW User Manual. Austin: National Instruments, 2020. 1224 p.
5. Hestenes D. Modeling methodology for physics teachers // American Journal of Physics. 1987. Vol. 55. No. 5. P. 440 – 454.
6. Halloun I. Modeling Theory in Science Education. Dordrecht: Springer, 2007. 272 p.
7. de Jong T. Computer simulations in science education // Computers & Education. 2013. Vol. 68. P. 1 – 12.
8. Rutten N., van Joolingen W., van der Veen J. The learning effects of computer simulations in science education // Computers & Education. 2012. Vol. 58. No. 1. P. 136 – 153.
9. Zacharia Z. The impact of interactive simulations on physics learning // Journal of Research in Science Teaching. 2008. Vol. 45. No. 9. P. 1023 – 1048.
10. Wieman C., Perkins K. Transforming physics education // Physics Today. 2005. Vol. 58. No. 11. P. 36 – 41.
11. Redish E. Teaching Physics with the Physics Suite. Hoboken: Wiley, 2003. 512 p.
12. Prince M., Felder R. Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases // Journal of Engineering Education. 2006. Vol. 95. No. 2. P. 123 – 138.
13. Sokoloff D., Thornton R. Interactive Lecture Demonstrations. New York: Wiley, 2004. 352 p.
14. Freeman S. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2014. Vol. 111. No. 23. P. 8410 – 8415.
15. Mayer R.E. Multimedia Learning. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 304 p.
16. Clark R.C., Mayer R.E. E-Learning and the Science of Instruction. 4th ed. San Francisco: Pfeiffer, 2016. 432 p.
17. Hake R.R. Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses // American Journal of Physics. 1998. Vol. 66. No. 1. P. 64 – 74.
18. Prince M. Does active learning work? A review of the research // Journal of Engineering Education. 2004. Vol. 93. No. 3. P. 223 – 231.
19. Chi M.T.H. Active-constructive-interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities // Educational Psychologist. 2009. Vol. 44. No. 4. P. 247 – 258.
20. Kolb D.A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. New York: Prentice Hall, 1984. 256 p.
21. Trowbridge L.W., Bybee R.W. Teaching Secondary School Science: Strategies for Developing Scientific Literacy. New York: Macmillan, 1996. 512 p.
22. Shulman L.S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform // Harvard Educational Review. 1987. Vol. 57. No. 1. P. 1 – 22.

23. Darling-Hammond L. Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs. San Francisco: Jossey-Bass, 2006. 448 p.
24. Mishra P., Koehler M.J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge // Teachers College Record. 2006. Vol. 108. No. 6. P. 1017 – 1054.
25. Sze S.M., Ng K.K. Physics of Semiconductor Devices. 3rd ed. Hoboken: Wiley, 2007. 832 p.
26. Streetman B.G., Banerjee S.K. Solid State Electronic Devices. 7th ed. Boston: Pearson, 2015. 544 p.
27. Neamen D.A. Semiconductor Physics and Devices. 4th ed. New York: McGraw-Hill, 2012. 768 p.
28. Pierret R.F. Semiconductor Device Fundamentals. Reading: Addison-Wesley, 1996. 792 p.
29. Shockley W. The theory of p–n junctions in semiconductors and p–n junction transistors // Bell System Technical Journal. 1949. Vol. 28. No. 3. P. 435 – 489.
30. Pearson K. On the criterion that a given system of deviations from the probable in the case of a correlated system of variables is such that it can be reasonably supposed to have arisen from random sampling // Philosophical Magazine. 1900. Vol. 50. P. 157 – 175.
31. Montgomery D.C. Design and Analysis of Experiments. 9th ed. New York: Wiley, 2017. 752 p.
32. Devore J.L. Probability and Statistics for Engineering and the Sciences. 9th ed. Boston: Cengage Learning, 2015. 768 p.
33. Creswell J.W. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2014. 273 p.
34. Cohen J. Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. 2nd ed. New York: Routledge, 1988. 567 p.
35. Field A. Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics. 4th ed. London: Sage Publications, 2013. 952 p.
36. Орехов В.П. Методика обучения физике в современной школе. М.: Просвещение, 2020. 320 с.
37. Усова А.В. Теория и методика обучения физике. М.: Академия, 2019. 384 с.
38. Гузеев В.В. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 2021. 256 с.

References

1. Bishop R.H. Learning with LabVIEW. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2013. 696 p.
2. Travis J., Kring J. LabVIEW for Everyone. 3rd ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2007. 904 p.
3. Evdokimov V.I. LabVIEW for Engineers. M.: DMK Press, 2012. 400 p.
4. National Instruments. LabVIEW User Manual. Austin: National Instruments, 2020. 1224 p.
5. Hestenes D. Modeling methodology for physics teachers. American Journal of Physics. 1987. Vol. 55. No. 5. P. 440 – 454.
6. Halloun I. Modeling Theory in Science Education. Dordrecht: Springer, 2007. 272 p.
7. de Jong T. Computer simulations in science education. Computers & Education. 2013. Vol. 68. P. 1 – 12.
8. Rutten N., van Joolingen W., van der Veen J. The learning effects of computer simulations in science education. Computers & Education. 2012. Vol. 58. No. 1. P. 136 – 153.
9. Zacharia Z. The impact of interactive simulations on physics learning. Journal of Research in Science Teaching. 2008. Vol. 45. No. 9. P. 1023 – 1048.
10. Wieman C., Perkins K. Transforming physics education. Physics Today. 2005. Vol. 58. No. 11. P. 36 – 41.
11. Redish E. Teaching Physics with the Physics Suite. Hoboken: Wiley, 2003. 512 p.
12. Prince M., Felder R. Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research studies. Journal of Engineering Education. 2006. Vol. 95. No. 2. P. 123 – 138.
13. Sokoloff D., Thornton R. Interactive Lecture Demonstrations. New York: Wiley, 2004. 352 p.
14. Freeman S. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. Proceedings of the National Academy of Sciences. 2014. Vol. 111. No. 23. P. 8410 – 8415.
15. Mayer R.E. Multimedia Learning. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 304 p.
16. Clark R.C., Mayer R.E. E-Learning and the Science of Instruction. 4th ed. San Francisco: Pfeiffer, 2016. 432 p.
17. Hake R.R. Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. American Journal of Physics. 1998. Vol. 66. No. 1. P. 64 – 74.
18. Prince M. Does active learning work? A review of the research. Journal of Engineering Education. 2004. Vol. 93. No. 3. P. 223 – 231.
19. Chi M.T.H. Active-constructive-interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities. Educational Psychologist. 2009. Vol. 44. No. 4. P. 247 – 258.
20. Kolb D.A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. New York: Prentice Hall, 1984. 256 p.

21. Trowbridge L.W., Bybee R.W. Teaching Secondary School Science: Strategies for Developing Scientific Literacy. New York: Macmillan, 1996. 512 p.
22. Shulman L.S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review. 1987. Vol. 57. No. 1. P. 1 – 22.
23. Darling-Hammond L. Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs. San Francisco: Jossey-Bass, 2006. 448 p.
24. Mishra P., Koehler M.J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record. 2006. Vol. 108. No. 6. P. 1017 – 1054.
25. Sze S.M., Ng K.K. Physics of Semiconductor Devices. 3rd ed. Hoboken: Wiley, 2007. 832 p.
26. Streetman B.G., Banerjee S.K. Solid State Electronic Devices. 7th ed. Boston: Pearson, 2015. 544 p.
27. Neamen D.A. Semiconductor Physics and Devices. 4th ed. New York: McGraw-Hill, 2012. 768 p.
28. Pierret R.F. Semiconductor Device Fundamentals. Reading: Addison-Wesley, 1996. 792 p.
29. Shockley W. The theory of p–n junctions in semiconductors and p–n junction transistors. Bell System Technical Journal. 1949. Vol. 28. No. 3. P. 435 – 489.
30. Pearson K. On the criterion that a given system of deviations from the probable in the case of a correlated system of variables is such that it can be reasonably supposed to have arisen from random sampling. Philosophical Magazine. 1900. Vol. 50. P. 157 – 175.
31. Montgomery D.C. Design and Analysis of Experiments. 9th ed. New York: Wiley, 2017. 752 p.
32. Devore J.L. Probability and Statistics for Engineering and the Sciences. 9th ed. Boston: Cengage Learning, 2015. 768 p.
33. Creswell J.W. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2014. 273 p.
34. Cohen J. Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. 2nd ed. New York: Routledge, 1988. 567 p.
35. Field A. Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics. 4th ed. London: Sage Publications, 2013. 952 p.
36. Orekhov V.P. Methods of teaching physics in modern schools. Moscow: Prosveshchenie, 2020. 320 p.
37. Usova A.V. Theory and Methods of Teaching Physics. Moscow: Academy, 2019. 384 p.
38. Guzeev V.V. Modern Educational Technologies. Moscow: Narodnoe Obrazovanie, 2021. 256 p.

Информация об авторах

Зоиров С.Х., Самаркандский государственный педагогический институт имени Шарофа Рашидова, s.zoirov88.fizik@gmail.com

Кувандиков О.К., Самаркандский государственный педагогический институт имени Шарофа Рашидова

Атоева М.Ф., Бухарский государственный университет

© Зоиров С.Х., Кувандиков О.К., Атоева М.Ф., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 378.004.7;013

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-98-104

Педагогическая этика в цифровом следе студента: границы мониторинга активности в онлайн-обучении

¹ Исаева Г.Г.,

¹ Рагимханова К.Т.,

¹ Дагестанский государственный университет

Аннотация: статья посвящена проблеме педагогической этики в контексте использования цифрового следа студента при организации онлайн-обучения. Активное внедрение образовательных платформ, автоматически фиксирующих параметры учебной активности, создаёт ситуацию, в которой преподаватель получает доступ к информации, ранее остававшейся вне зоны педагогического наблюдения. Это порождает необходимость переосмысления традиционных этических категорий применительно к цифровой среде. Целью выступает определение границ мониторинга активности обучающихся, за которыми педагогический контроль утрачивает этическую оправданность и превращается в неоправданное вторжение в приватность.

Теоретическую базу исследования составили публикации по педагогической этике, философии образования, а также работы, затрагивающие правовые и социологические аспекты цифровизации высшей школы. Методологически работа опирается на сочетание концептуального анализа ключевых понятий, сценарного моделирования типичных учебных ситуаций и критической рефлексии нормативных документов, регулирующих обработку персональных данных. Такой подход позволил рассмотреть проблему не только с технологической, но и с ценностно-смысловой стороны.

Ключевые слова: педагогическая этика, цифровой след студента, мониторинг учебной активности, приватность в онлайн-обучении, границы педагогического контроля, этическая рефлексия преподавателя

Для цитирования: Исаева Г.Г., Рагимханова К.Т. Педагогическая этика в цифровом следе студента: границы мониторинга активности в онлайн-обучении // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 98 – 104. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-98-104

Поступила в редакцию: 4 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 4 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Pedagogical ethics in the student's digital footprint: limits of activity monitoring in online learning

¹ Isaeva G.G.,

¹ Ragimkhanova K.T.,

¹ Dagestan State University

Abstract: this article examines the issue of pedagogical ethics in the context of using students' digital footprints in online learning. The widespread adoption of educational platforms that automatically record learning activity parameters creates a situation in which teachers gain access to information previously outside the scope of pedagogical observation. This necessitates a rethinking of traditional ethical categories in the digital environment. The aim of this study is to define the boundaries of student activity monitoring beyond which pedagogical oversight loses its ethical justification and becomes an unjustified invasion of privacy.

The theoretical basis for this study is comprised of publications on pedagogical ethics, the philosophy of education, and works touching on the legal and sociological aspects of the digitalization of higher education. Methodologically, the study relies on a combination of conceptual analysis of key concepts, scenario modeling of typical learning situations, and critical reflection on regulatory documents governing the processing of personal data. This approach allowed us to examine the problem not only from a technological perspective but also from a value-semantic perspective.

Keywords: pedagogical ethics, student digital footprint, monitoring of learning activity, privacy in online learning, boundaries of pedagogical control, teacher ethical reflection

For citation: Isaeva G.G., Ragimkhanova K.T. Pedagogical ethics in the student's digital footprint: limits of activity monitoring in online learning. *Pedagogical Education*. 2026. 7 (8). P. 98 – 104. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-98-104

The article was submitted: May 4, 2026; Approved after reviewing: June 4, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

В современной системе высшего образования, переживающей активную цифровую трансформацию, значительная часть учебной коммуникации и контрольно-оценочных процедур реализуется с применением онлайн-инструментов. Студенты неизбежно оставляют в информационной среде множественные следы своей активности: данные о времени входа на платформу, частоте обращений к учебным материалам, характере выполняемых тестов, а также иные параметры, фиксируемые автоматически. Образовательные организации получают техническую возможность анализировать этот цифровой след с целью повышения эффективности обучения и предотвращения академических нарушений. Однако в данной ситуации возникает существенное противоречие, относящееся к области педагогической этики. Возможность тотального наблюдения за действиями студента в виртуальном пространстве вступает в сложное взаимодействие с правом на автономию, приватность и личные границы обучающегося. Педагог оказывается перед необходимостью определить, где заканчивается оправданный контроль учебной деятельности и начинается вторжение в частную сферу, которое может восприниматься студентом как недоверие или давление. Вопрос о границах мониторинга активности в онлайн-обучении приобретает не только технологическое, но и глубокое этическое измерение, требующее переосмысления профессионального поведения преподавателя в условиях цифровой образовательной среды.

Другой важный аспект касается вопроса информированного согласия. Студент, зачисляясь на онлайн-курс или подключаясь к цифровой образовательной платформе, зачастую не обладает полным пониманием того, какие именно данные о нём собираются, как долго хранятся и с какой целью могут быть использованы. Типовые пользовательские соглашения, как правило, формулируются в общих выражениях и редко акцентируют педагогический аспект обработки персональной информации. В этих условиях этическая обязанность преподавателя заключается не только в соблюдении формальных правил, но и в стремлении сделать границы мониторинга максимально прозрачными для студента.

Цифровой след не является нейтральным отражением учебной деятельности. Он конструируется технологической архитектурой платформы, которая изначально закладывает определённые приоритеты: что именно фиксировать, как интерпретировать и какие отклонения считать значимыми. Преподаватель оказывается невольным пользователем этих готовых схем, редко имея возможность влиять на их параметры. В этой ситуации этическая рефлексия предполагает не только оценку собственных действий, но и критическое осмысление инструментов, которыми педагог вынужден пользоваться. Понимание границ мониторинга становится, таким образом, частью общей профессиональной культуры, требующей от преподавателя не технической компетенции в чистом виде, а способности к взвешенному, уважительному и ответственному отношению к тому невидимому цифровому следу, который каждый студент оставляет в процессе своего учения.

Материалы и методы исследований

В основе исследования лежит комплексный подход, объединяющий теоретический анализ существующих нормативных и научных источников с моделированием типичных педагогических ситуаций, возникающих при работе с цифровыми следами студентов в онлайн-обучении. Теоретическую базу составили публикации по педагогической этике, философии образования, а также работы, посвящённые правовым и со-

психологическим аспектам цифровизации высшей школы. Отбор материалов производился с ориентацией на те источники, в которых так или иначе затрагивается проблема границ педагогического наблюдения, вопрос о статусе автоматически фиксируемой активности обучающихся и этические последствия применения систем мониторинга в виртуальной образовательной среде.

Для решения поставленных задач был использован метод критического анализа нормативно-правовых документов, регламентирующих обработку персональных данных в образовательных организациях, а также внутренних академических политик, касающихся использования цифровых платформ. Особое внимание уделялось тем положениям, которые либо прямо, либо косвенно определяют допустимый объём сбора информации о действиях студента.

Кроме того, применялся метод концептуального анализа ключевых понятий.

Для обработки собранного теоретического и сценарного материала применялись методы герменевтического и дискурсивного анализа. Герменевтический подход оказался востребованным при интерпретации текстов нормативных документов и научных публикаций, поскольку различные формулировки одного и того же правила могут нести разную этическую нагрузку в зависимости от контекста их применения. Такой анализ позволил не просто констатировать наличие тех или иных предписаний, но и выявить скрытые смысловые слои, которые становятся значимыми именно в ситуации онлайн-мониторинга. В частности, внимание уделялось тому, как в источниках разграничиваются понятия «учебный контроль», «педагогическое сопровождение» и «надзор», поскольку от этого разграничения напрямую зависит определение допустимых границ вторжения в цифровой след студента.

Дискурсивный анализ применялся для изучения того, как проблема педагогической этики в цифровой среде обсуждается в профессиональном сообществе. Материалом для этого типа анализа послужили не только академические тексты, но и публичные выступления преподавателей, обсуждения на профессиональных форумах, а также интервью с практикующими педагогами, работающими в онлайн-формате. Такой широкий охват источников был необходим для реконструкции реальных этических дилемм, с которыми сталкивается преподаватель, а не только тех, которые описаны в нормативных руководствах.

Результаты и обсуждения

Педагогическая этика, понимаемая как учение о нравственных основаниях профессиональной деятельности учителя или преподавателя, традиционно опиралась на категории, выработанные в условиях непосредственного, личного контакта между участниками учебного процесса. Такие понятия, как педагогический такт, уважение к достоинству ученика, справедливость оценки и конфиденциальность получаемой информации, формировались в контексте, где наблюдаемость ограничивалась прямым визуальным и вербальным контактом. Преподаватель видел, как студент ведёт себя на занятии, как отвечает на вопросы, как взаимодействует с одноклассниками, но оставался слеп к тому, что происходит за пределами его непосредственного внимания. Цифровая образовательная среда радикально меняет эту ситуацию, поскольку в ней само устройство платформы создаёт возможность для постоянного, тотального и в значительной степени незаметного для самого студента наблюдения. Причём фиксируются не только действия, сознательно направленные на учебную коммуникацию, но и те, которые студент вряд ли рассматривал как обращённые к педагогу: паузы между ответами, переключения между вкладками, время бездействия перед экраном, повторные обращения к одним и тем же фрагментам текста. Всё это, с точки зрения технической архитектуры, суть равноправные данные, но с точки зрения педагогической этики их статус глубоко неоднороден [1].

Учебная активность приобретает черты исполнения предписанного сценария: студент начинает ориентироваться не на подлинное понимание материала и развитие собственных способностей, а на демонстрацию тех паттернов, которые система, по его предположению, оценивает положительно. Парадоксальным образом чем детальнее и всеохватнее мониторинг, тем менее спонтанным, живым и внутренне мотивированным становится процесс учения. Возникает эффект гипертрофированного внешнего контроля, который, как хорошо известно из классических исследований в психологии образования, способен разрушать внутреннюю мотивацию даже там, где она изначально присутствовала. С этой точки зрения, педагогическая этика требует от преподавателя не только воздержания от некоторых форм мониторинга, но и активного сопротивления тем технологическим предпосылкам, которые навязываются массовыми образовательными платформами. Преподаватель не должен бездумно принимать логику тотальной фиксации только потому, что платформа предоставляет такую возможность.

Ключевым условием этически приемлемого мониторинга становится принцип информированности и согласия. Студент должен ясно понимать, какие именно данные о нём собираются, с какой целью, как долго будут храниться, кто имеет к ним доступ и какие последствия могут повлечь за собой те или иные зафиксиро-

рованные параметры. Причём речь здесь идёт не о формальной подписи под многостраничным пользовательским соглашением, написанным юридическим языком и едва ли внимательно прочитанным кем-либо. Действительное информированное согласие предполагает, что преподаватель или образовательная организация берут на себя труд объяснить правила мониторинга на доступном, понятном языке, ответить на возникающие вопросы и, что самое важное, предложить студенту возможность выбора, там, где такой выбор технически и педагогически возможен.

Однако, как справедливо отмечают Балякин, Мамонов, Нурбина и Тараненко, в образовательной сфере процессы цифровизации выражаются в существенном усилении роли внешних заинтересованных сторон, что вступает в противоречие с традиционными педагогическими отношениями [3]. Авторы подчёркивают, что возникает перспектива принудительного формирования цифрового следа, когда сбор данных становится самоцелью, а не средством улучшения образовательного процесса. Полученные в настоящем исследовании данные полностью согласуются с этим положением: во многих случаях мониторинг активности осуществляется не столько из педагогических соображений, сколько в силу технологической доступности соответствующих инструментов.

Особого внимания заслуживает этическая проблема интерпретации цифрового следа. Как показал анализ, цифровые данные о студенте никогда не являются прямым и однозначным отражением его учебных усилий. Технические сбои, индивидуальные особенности работы с информацией, состояние здоровья, уровень доступа к качественному интернет-соединению – все эти факторы накладывают существенный отпечаток на фиксируемые показатели. В этом контексте методологически значимыми представляются размышления Ланг П.П. об аксиологическом конфликте между спонтанным формированием цифрового следа и императивами профессиональной этики [9]. Исследователь справедливо указывает, что разрешение этого конфликта лежит не в плоскости запретительных мер, а в области смысло-ориентированного обучения, развития рефлексии и личного примера преподавателя. Полученные в настоящей работе результаты подтверждают, что именно ценностное измерение педагогического взаимодействия оказывается тем ресурсом, который позволяет удерживать баланс между технологическими возможностями мониторинга и требованием уважения к автономии студента.

Значимым результатом исследования стало также выявление того, что расширенный мониторинг активности в онлайн-среде может оказывать трансформирующее влияние на саму природу учебной мотивации. Студент, осознающий, что каждый его шаг на образовательной платформе фиксируется и может быть использован для оценки, начинает ориентироваться не на подлинное освоение материала, а на демонстрацию тех паттернов поведения, которые, по его предположению, воспринимаются системой как желательные. Этот эффект перекликается с наблюдениями Васильева и Ващекиной, которые, обсуждая перспективы использования интеллектуальных цифровых систем мониторинга, подчеркивают необходимость понимания роли цифровых данных о человеке при создании цифровой модели ученика [4]. Однако, как показывают результаты настоящего исследования, любая модель, построенная на основе цифрового следа, рискует оказаться редукцией, упрощающей сложную, многомерную реальность учебной деятельности.

В более широком теоретическом контексте полученные результаты вписываются в проблематику, обозначенную Большаковой А.С. в её работах об этике видимости и цифровой памяти [4]. Исследовательница, обращаясь к концепции постпаноптического общества Зигмунта Баумана, показывает, что в условиях цифровой гегемонии наблюдение затрагивает уже не столько самих субъектов, сколько их цифровые следы, а виртуальная саморепрезентация становится доминирующим способом легитимации идентичности. В образовательном контексте это означает, что цифровой след студента всё чаще начинает восприниматься как более «объективное» свидетельство его учебной деятельности, чем непосредственное педагогическое наблюдение или диалог.

Интересно, что в этом же ряду стоит проблема «эффекта вечности» цифровой памяти, также обсуждаемая Большаковой [5]. В отличие от традиционного образовательного процесса, где незначительные эпизоды учебной активности естественным образом забываются и утрачивают своё значение, в цифровой среде любой, даже самый случайный или нехарактерный фрагмент цифрового следа может сохраняться неопределённо долго и быть в любой момент извлечён для анализа. Применительно к педагогической этике это означает, что преподаватель, использующий цифровой след, должен отдавать себе отчёт в том, что он работает с данными, вырванными из временного контекста, и что информация, зафиксированная в один момент, может быть совершенно нерепрезентативной для характеристики учебной деятельности студента в целом.

Важное дополнение к полученным выводам содержится в работе Тупичкиной Е.А., Андриенко Н.К. и Семенаки С.И., посвящённой интерференции традиционных и инновационных ценностей в информацион-

ном обществе [10]. Исследователи подчёркивают, что традиционные ценности приобретают особую значимость в ситуации непостоянства и неопределённости, характерной для современного мира. В контексте нашей проблематики это наблюдение приобретает специфическое звучание: педагогическая этика, основанная на таких традиционных ценностях, как уважение, доверие и забота о благе воспитанника, не утрачивает своего значения в цифровой среде, а, напротив, становится необходимым противовесом техноцентрической логике тотального мониторинга. Преподаватель, сохраняющий ориентацию на эти ценности, будет использовать цифровой след не как инструмент контроля, а как повод для диалога, возможность лучше понять трудности студента и предложить ему адресную помощь.

Одновременно с этим, как показывают результаты исследования, цифровая среда требует и развития новых компетенций. Проблема цифровой грамотности педагогов, обсуждаемая Глуховым А.П., Камневой О.С. и Соломиной И.Г., в контексте нашей работы приобретает отчётливое этическое измерение [8]. Недостаточно просто уметь пользоваться инструментами мониторинга; необходимо понимать, какие этические риски с ними связаны, и обладать рефлексивными способностями для принятия взвешенных решений в каждой конкретной ситуации. Цифровая грамотность педагога включает в себя, таким образом, не только техническую, но и этическую компоненты.

В целом, полученные результаты свидетельствуют о том, что проблема границ мониторинга активности в онлайн-обучении не имеет простого и однозначного решения. Она требует постоянной рефлексивной работы со стороны преподавателя, готовности задавать себе вопрос не только о том, что технически возможно сделать, но и о том, что этически допустимо в отношениях с тем, кто доверил педагогу своё образование. Как справедливо отмечают Гафаров, Сабирова и Гавриш, образовательная аналитика включает в себя измерение, сбор и анализ данных о деятельности обучающихся, однако эти процессы не должны подменять собой живого педагогического взаимодействия [7]. Цифровой след способен стать ценным помощником преподавателя, но только при условии, что он остаётся инструментом, а не заменяет собой педагогическое суждение.

Выводы

Проведённый анализ позволяет сформулировать ряд выводов, имеющих как теоретическое, так и прикладное значение для понимания педагогической этики в контексте работы с цифровым следом студента. Прежде всего, установлено, что проблема границ мониторинга активности в онлайн-обучении не может быть решена исключительно нормативными средствами, то есть путём разработки формальных правил и запретов. Любая попытка жёстко регламентировать, какие именно данные о студенте допустимо собирать и анализировать, неизбежно сталкивается с многообразием педагогических ситуаций, в которых одно и то же действие может быть, как этически оправданным, так и неприемлемым в зависимости от контекста, целей и способа информирования обучающегося. Следовательно, центральным результатом работы становится положение о том, что педагогическая этика в цифровой среде требует не столько усвоения готовых нормативных предписаний, сколько развития рефлексивной способности преподавателя самостоятельно оценивать границы допустимого в каждом конкретном случае.

Другим значимым выводом выступает признание того, что цифровой след никогда не является прямым, прозрачным и однозначным отражением учебных усилий или академической честности студента. Он неизбежно опосредован множеством факторов технического, физиологического и ситуативного характера, что делает его некорректным основанием для автоматизированных или не подлежащих обсуждению педагогических суждений. Отсюда вытекает требование интерпретативной осторожности: преподаватель, обращающийся к данным цифрового следа, обязан отдавать себе отчёт в их принципиальной неполноте и многозначности, а любые выводы, сделанные на их основе, должны становиться предметом открытого диалога со студентом, а не одностороннего вердикта.

Список источников

1. Абдусаламов Р.А. Правовое обеспечение информационной безопасности цифровой образовательной среды // Аграрное и земельное право. 2025. № 5. С. 103 – 105.
2. Аналитика больших данных и Machine Learning в образовании: 5 кейсов из вузов. URL: <https://www.bigdataschool.ru/blog/big-data-analytics-education-cases.html> (дата обращения: 21.05.2022).
3. Балякин А.А., Мамонов М.В., Нурбина М.В., Тараненко С.Б. Цифровой след в образовании: от науки к обществу // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. № 5 (45). С. 9 – 19.

4. Большакова А.С. Этика видимости в контексте постпаноптического общества З. Баумана: сборник трудов конференции // Социально-экономические процессы современного общества: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 25 мая 2023 г.) / редкол.: Э.В. Фомин [и др.]. Чебоксары: ИД «Среда», 2023. С. 315 – 324.
5. Большакова А.С. Эффект вечности памяти на фоне цифровых мутаций: сборник трудов конференции // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 5 июня 2023 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. Чебоксары: ИД «Среда», 2023. С. 82 – 86.
6. Васильев Д.А., Ващекина Н.В. Перспективы применения интеллектуальных систем цифрового мониторинга в общем образовании: сборник трудов конференции // Образование и семья в контексте устойчивого развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 11-12 дек. 2024 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. Чебоксары: ИД «Среда», 2024. С. 14 – 19.
7. Гафаров Ф.М., Сабирова Э.Г., Гавриш Т.А. К вопросу об аналитике в образовании: сборник трудов конференции // Образование и педагогика: перспективы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 16 окт. 2020 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. Чебоксары: ИД «Среда», 2020. С. 104 – 108.
8. Глухов А.П., Камнева О.С., Соломина И.Г. Цифровая грамотность педагогов: концептуализация и мониторинг // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. № 5 (45). С. 39 – 47.
9. Ланг П.П. Аксиологический конфликт «цифрового следа» и профессиональной этики юриста: модели педагогической коррекции в условиях университетской цифровой среды: сборник трудов конференции // Технопарк универсальных педагогических компетенций: материалы Всерос. науч.-практич. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 5 марта 2026 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. Чебоксары: ИД «Среда», 2026. С. 129 – 133.
10. Тупичкина Е.А., Андриенко Н.К., Семенака С.И. Традиционные и инновационные ценности в информационном обществе: проблема интерференции // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. № 5 (45). С. 20 – 29.
11. Цифровой след: новые задачи системы образования в эпоху данных. URL: <https://habr.com/ru/post/513616/> (дата обращения: 21.05.2022).

References

1. Abdusalamov R.A. Legal Support for Information Security of the Digital Educational Environment. Agrarian and Land Law. 2025. No. 5. P. 103 – 105.
2. Big Data Analytics and Machine Learning in Education: 5 Cases from Universities. URL: <https://www.bigdataschool.ru/blog/big-data-analytics-education-cases.html> (accessed: 21.05.2022).
3. Balyakin A.A., Mamonov M.V., Nurbina M.V., Taranenko S.B. Digital Footprint in Education: From Science to Society. Pedagogical Review. 2022. No. 5 (45). P. 9 – 19.
4. Bolshakova A.S. The Ethics of Visibility in the Context of Z. Bauman's Post-Panoptic Society: Conference Proceedings. Socio-Economic Processes of Modern Society: Proceedings of the II All-Russian Scientific and Practical Conf. with International Participation (Cheboksary, May 25, 2023). Ed. board: E.V. Fomin [et al.]. Cheboksary: ID "Sreda", 2023. P. 315 – 324.
5. Bolshakova A.S. The Effect of Eternity of Memory Against the Background of Digital Mutations: Conference Proceedings. Current Issues in the Humanities and Social Sciences: From Theory to Practice: Proceedings of the II All-Russian Scientific and Practical Conf. with International Participation (Cheboksary, June 5, 2023). Ed. board: Zh.V. Murzina [et al.]. Cheboksary: ID "Sreda", 2023. P. 82 – 86.
6. Vasiliev D.A., Vashchekina N.V. Prospects for the Application of Intelligent Digital Monitoring Systems in General Education: Conference Proceedings. Education and Family in the Context of Sustainable Development: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conf. (Cheboksary, December 11-12, 2024). Ed. board: Zh.V. Murzina [et al.]. Cheboksary: ID "Sreda", 2024. P. 14 – 19.
7. Gafarov F.M., Sabirova E.G., Gavrish T.A. On the Issue of Analytics in Education: Conference Proceedings. Education and Pedagogy: Development Prospects: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conf. (Cheboksary, October 16, 2020). Editorial board: Zh.V. Murzina [et al.]. Cheboksary: ID "Sreda", 2020. P. 104 – 108.
8. Glukhov A.P., Kamneva O.S., Solomina I.G. Digital literacy of teachers: conceptualization and monitoring. Pedagogical Review. 2022. No. 5 (45). P. 39 – 47.

9. Lang P.P. Axiological conflict of the "digital footprint" and professional ethics of a lawyer: models of pedagogical correction in the context of a university digital environment: conference proceedings. Technopark of universal pedagogical competencies: materials of the All-Russian scientific and practical conf. with international part. (Cheboksary, March 5, 2026). Editorial board: Zh.V. Murzina [et al.]. Cheboksary: ID "Sreda", 2026. P. 129 – 133.

10. Tupichkina E.A., Andrienko N.K., Semenaka S.I. Traditional and Innovative Values in the Information Society: The Problem of Interference. Pedagogical Review. 2022. No. 5 (45). P. 20 – 29.

11. Digital Footprint: New Tasks of the Education System in the Data Age. URL: <https://habr.com/ru/post/513616/> (accessed: 21.05.2022).

Информация об авторах

Исаева Г.Г., кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационного права и информатики, юридический институт, Дагестанский государственный университет, Россия, Республика Дагестан, Махачкала, ул. Магомета Гаджиева, д. 43-а hanum_isaeva@mail.ru

Рагимханова К.Т., старший преподаватель кафедры информационного права и информатики, Дагестанский государственный университет, Россия, Республика Дагестан, Махачкала, ул. Магомета Гаджиева, д. 43-а, dgu@dgu.ru

© Исаева Г.Г., Рагимханова К.Т., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 372.881.1

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-105-109

Обучение старшеклассников письменной речи на иностранном языке: зарубежный опыт

¹ Ишекенов Н.А.,

¹ Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

Аннотация: письменная речь является наиболее сложным видом иноязычной речевой деятельности, а её освоение в старшей школе сопряжено с устойчивыми методическими трудностями. Цель работы – выявить и систематизировать эффективные стратегии обучения письму на английском языке в школах Германии, Швейцарии, Индонезии и Египта на основе анализа зарубежных эмпирических исследований. Систематический обзор и тематический анализ 12 источников, отобранных по критериям эмпиричности, фокуса на 8-11 классах и наличия данных о стратегиях/барьерах. Результаты: в Индонезии доминируют соавторство и тексты-шаблоны (применяются 80% учителей еженедельно), в Египте – традиционные методы (58% учеников подтверждают лекционный формат), в Германии и Швейцарии более 70% учащихся достигают уровня B2, но прирост навыков за год минимален («эффект потолка»). Выявлены семь типичных барьеров (грамматика, лексика, генерация идей, мотивация, время, материальная база, экзаменационное давление); адаптивные решения включают эксплицитное обучение лексике, гетерогенные группы, визуальные опоры, интеграцию чтения и письма.

Ключевые слова: обучение письму, иностранный язык, старшая школа, зарубежный опыт, стратегии письма, процессный подход

Для цитирования: Ишекенов Н.А. Обучение старшеклассников письменной речи на иностранном языке: зарубежный опыт // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 105 – 109. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-105-109

Поступила в редакцию: 4 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 4 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Teaching high school students to write in a foreign language: international experience

¹ Ishekenov N.A.,

¹ Tula Lev Tolstoy State Pedagogical University

Abstract: written language is the most challenging type of foreign language speech activity, and its development in high school is associated with persistent methodological difficulties. The purpose of this work is to identify and systematize effective strategies for teaching English writing in schools in Germany, Switzerland, Indonesia, and Egypt based on the analysis of foreign empirical studies. Materials and methods: a systematic review and thematic analysis of 12 sources selected based on the criteria of empirical nature, focus on grades 8-11, and availability of data on strategies/barriers. Results: In Indonesia, co-authorship and template texts are dominant (80% of teachers use them on a weekly basis), while in Egypt, traditional methods are used (58% of students confirm the lecture format). In Germany and Switzerland, more than 70% of students reach the B2 level, but the increase in skills over the year is minimal (the "ceiling effect"). Seven typical barriers have been identified (grammar, vocabulary, idea generation, motivation, time, material base, exam pressure); adaptive solutions include explicit vocabulary learning, heterogeneous groups, visual supports, and the integration of reading and writing.

Keywords: teaching writing, foreign language, high school, international experience, writing strategies, process approach

For citation: Ishekenov N.A. Teaching high school students to write in a foreign language: international experience. Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 105 – 109. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-105-109

The article was submitted: May 4, 2026; Approved after reviewing: June 4, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Письменная речь традиционно характеризуется как наиболее сложный тип иноязычной речевой деятельности. Её освоение предполагает не только наличие лексико-грамматических навыков, но и способность структурировать содержание, соблюдать жанровые конвенции, выстраивать логику изложения [1, с. 58-60, 4, с. 44-45]. В отечественной методической науке проблематике обучения письму уделяется достаточно внимания, однако, как справедливо указывают многие специалисты, в российских публикациях системный анализ того, как сходные вопросы решаются в зарубежных школах, встречается редко – особенно в странах с иными образовательными традициями, системами итоговой аттестации и культурно-языковым контекстом. Между тем обращение к международному опыту позволяет не только расширить методический арсенал, но и прогнозировать возможные риски при внедрении инноваций.

За последние два десятилетия мировая практика накопила значительный объём эмпирических данных об эффективности различных стратегий обучения письму на старшей ступени обучения иностранному языку. Классической работой в данной области выступает анализ Грэма и Перина [12, с. 59], в котором выделено 11 результативных элементов, в том числе стратегии планирования, соавторство, использование шаблонов, синтез предложений и др. Вместе с тем, последующие исследования показывают, что реализация этих стратегий существенно отличается в зависимости от самого национального контекста, типа школы, уровня владения языком обучающимися и иных внешних факторов.

Степень разработанности проблемы характеризуется следующим образом: во-первых, большинство исследований по обучению письму проводилось либо в университетской аудитории, либо в условиях “ESL” (английский как второй язык), тогда как контекст “EFL” (английский как иностранный) в старшей школе изучен недостаточно; во-вторых, наблюдается нехватка межкультурных обзоров, сопоставляющих практики обучения умениям письменной речи на старшей ступени в различных образовательных системах. Настоящая статья призвана восполнить этот пробел путём обобщения результатов полевых исследований, выполненных в Германии, Швейцарии, Индонезии и Египте.

Материалы и методы исследований

Исследование выполнено в рамках систематического обзора с включением элементов тематического анализа. Отбор источников производился согласно следующим критериям: эмпирический характер работ,

фокус на обучении письму на английском как иностранном в 8-12 классах, наличие данных о применяемых учителями стратегиях/методах либо о трудностях, с которыми они сталкиваются.

Результаты и обсуждения

Стратегии обучения письму

Исследование Джурианто и др. показало, что учителя индонезийской старшей школы активно используют восемь из одиннадцати стратегий, рекомендованных Грээмом и Перином. Наиболее частотными оказались: соавторство (collaborative writing) – 4 из 5 учителей применяют его еженедельно, предписывающая деятельность (“prewriting” в виде мозгового штурма), анализ и имитация моделей текстов – все учителя предоставляют образцы и разбирают их структуру [9, с. 50]. В то же время процессный подход в полном цикле (многократное редактирование, написание для реальной аудитории) применяются редко из-за нехватки времени.

В египетском исследовании Дервиша [8, с. 47] выявлено следующее противоречие: декларируемый переход к процессному подходу на практике не реализуется: 84% учителей отрицают частое использование лекционных форм, однако 58% учеников подтверждают доминирование традиционных методов. Педагоги обучают лексике и предлагают идеи для письменных работ, но не обучают самостоятельной генерации содержания. Основная причина – так называемый «тестовый откат» (backwash): экзамен требует грамматически точных, но шаблонных текстов, поэтому учителя экономят время на самом процессе.

В Германии и Швейцарии [10, с. 9] применялся не опросный, а измерительный дизайн: учащиеся писали два типа заданий TOEFL iBT – аргументативное и интегрированное (с опорой на аудио- и письменный источник). Выяснилось, что более 70% учащихся достигают уровня «B2» по CEFR за год до выпускного экзамена. Однако прирост навыков за учебный год оказывается небольшим, что авторы связывают с «эффектом потолка»: большинство обучающихся уже вышли на целевой уровень. При этом швейцарские школьники показали результат выше немецких, а гендерные различия не достигли статистической значимости.

Типичные трудности учителей и учащихся

Сводный анализ источников позволяет выделить семь повторяющихся барьеров:

1. недостаточная грамматическая компетентность учащихся – обучающиеся путают времена, порядок слов, применяют разговорные конструкции в письме [11, с. 279].
2. малый словарный запас – обучающиеся не могут подобрать нужное слово, копируют лексику из моделей без понимания.
3. неумение создавать собственные идеи для письма – обучающиеся не знают, о чём писать, и ожидают, что преподаватель предоставит готовые аргументы/тезисы для письменной работы.
4. пониженная мотивация – обучающиеся считают письмо скучным видом деятельности и не видят его практической ценности – педагоги тратят значительные усилия на вовлечение обучающихся в письменную деятельность.
5. нехватка учебного времени – процессное обучение требует циклов (черновик-рецензия-правка), что не укладывается в один академический час 40-45 минут.
6. материально-технические ограничения – нехватка словарей, проекторов, компьютеров (особенно в Индонезии и Египте).

7. «давление экзаменов» – учителя вынуждены «натаскивать» на формат, а не развивать креативное письмо [12, с. 61].

Адаптивные решения

В ответ на вызовы преподаватели предлагают следующие решения:

1. эксплицитное обучение лексике с переводом и запоминанием [7, с. 86];
2. варьирование группы – объединение успевающих и неуспевающих обучающихся для взаимопомощи;
3. регулярные письменные упражнения – предлагаются небольшие по объёму письменные задания на каждом уроке;
4. использование визуальных опор, таких как иллюстрации и ментальные карты для создания идей [10, с. 10];
5. интеграция чтения и письма – работа с текстом-образцом перед созданием собственного продукта.

Выводы

Сравнение результатов по четырём странам показывает, что универсального «лучшего метода» не существует. В Германии и Швейцарии, где экзамены включают задания на аргументативное письмо, обучающи-

еся демонстрируют высокий уровень «B2», но совершенствование умений за учебный год минимально – педагоги фокусируются на поддержании достигнутого. В Индонезии и Египте преподаватели борются с теми же трудностями, однако чаще обращаются к групповой работе.

Особого внимания заслуживает фактор «языкового фона». Отчёт «DESI» показывает, что обучающиеся с неродным немецким, но владеющие другим языком, имеют преимущество при изучении английского как третьего языка ввиду фактора положительного переноса. Это открытие противоречит стереотипу о том, что мигранты всегда отстают – напротив, их опыт билингвизма может стать хорошей базой при обучении письменной речи [5, с. 117].

Сравнение с данными российских исследований позволяет заключить, что отечественные учителя сталкиваются со схожими барьерами [2, с. 7], но реже применяют стратегию соавторства и почти не используют автоматизированные системы оценки [1, с. 23]. Таким образом, адаптация зарубежного опыта требует не механического переноса, а учёта конкретных организационных условий (наполняемость классов, техническое оснащение, сложившиеся традиции рецензирования) [4, с. 122].

По итогам проведённого исследования сформулированы следующие основные выводы.

1. зарубежные работы подтверждают эффективность сочетания процессного и жанрового подходов. Наибольший потенциал демонстрируют совместное письмо и анализ моделей текстов.
2. установлено, что ключевым условием успешного внедрения процессных стратегий выступает снижение экзаменационного давления. Целесообразно включать в итоговую аттестацию задания процессного характера, что позволит уменьшить «тестовый откат».
3. выявленные типичные трудности – нехватка времени, наполняемость классов, слабая материальная база, низкая мотивация – которые требуют не только методических, но и организационных решений.
4. повышение квалификации преподавателей должно быть непрерывным и включать теоретические семинары и практикумы по управлению групповой работой в больших классах.
5. целесообразно проведение сопоставительного экспериментального исследования, в ходе которого российские старшеклассники будут обучаться письменной речи по адаптированной версии «модели пяти шагов» (развитие фоновых знаний - моделирование - обсуждение - совместная практика - публикация), предложенной Дервишем. Это позволит оценить переносимость зарубежных стратегий в отечественную преподавательскую практику [3, с. 200].

Список источников

1. Богатырко А.О. Трудности овладения письменной речью при обучении иностранному языку // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 6-2 (93). С. 21 – 24.
2. Авилкина И.Н. Проблемы обучения письменной стороне речи на занятиях по иностранному языку в современных условиях // Вестник СИБИТа. 2024. № 1. С. 5 – 10.
3. Попова М.И., Колесова А.С. Формирование умений иноязычной письменной речи в старших классах общеобразовательной школы // МНКО. 2022. № 6 (97). С. 199 – 201.
4. Соболева О.С., Савицкая Т.П. Продуцирование письменной речи на иностранном языке как способ самоорганизации познавательной и творческой деятельности студентов // Педагогика и психология образования. 2022. № 2. С. 118 – 130.
5. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика обучения студентов написанию иноязычных творческих работ на основе оценочной обратной связи от искусственного интеллекта // Перспективы науки и образования. 2024. № 1 (67). С. 115 – 135.
6. Amalia H., Abdullah F., Fatimah A.S. Teaching writing to junior high school students: A focus on challenges and solutions // Journal of Language and Linguistic Studies. 2021. № 17. С. 794 – 810.
7. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology // Qualitative Research in Psychology. 2006. № 3 (2). С. 77 – 101.
8. Darwish H. Teachers' attitudes and techniques towards efl writing in Egyptian secondary schools // International Journal for 21st Century Education. 2016. № 3 (1). С. 37 – 57.
9. Jurianto A. Kwary D.A. Strategies for teaching writing in EFL class at a senior high school in Indonesia // Celt A Journal of Culture English Language Teaching & Literature. 2016. № 15 (1). С. 43 – 53.
10. Keller S.D., Fleckenstein J., Krüger M., Tannenbaum R. English writing skills of learners in upper secondary school: A longitudinal study in Germany and Switzerland / International Journal of Educational Research. 2019. № 97. С. 1 – 12.

11. Schrader F.-W., Helmke A., Wagner W. Lernstrategien im Fach Englisch // Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch (Ergebnisse der DESI-Studie). 2008. № 1. С. 270 – 282.
12. Graham S., Perin D. Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools // Write! Foundations and Models for Proficiency. 2007. № 3. С. 58 – 62.

References

1. Bogatyrko A.O. Difficulties in mastering written speech when teaching a foreign language. International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2024. No. 6-2 (93). P. 21 – 24.
2. Avilkina I.N. Problems of teaching the written side of speech in foreign language classes in modern conditions. SIBIT Bulletin. 2024. No. 1. P. 5 – 10.
3. Popova M.I., Kolesova A.S. Formation of foreign language written speech skills in senior grades of comprehensive school. MNKO. 2022. No. 6 (97). P. 199 – 201.
4. Soboleva O.S., Savitskaya T.P. Producing Written Speech in a Foreign Language as a Way of Self-Organizing Students' Cognitive and Creative Activities. Pedagogy and Psychology of Education. 2022. No. 2. P. 118 – 130.
5. Sysoev P.V., Filatov E.M. Methodology for Teaching Students to Write Foreign-Language Creative Works Based on Evaluative Feedback from Artificial Intelligence. Prospects of Science and Education. 2024. No. 1 (67). P. 115 – 135.
6. Amalia H., Abdullah F., Fatimah A.S. Teaching Writing to Junior High School Students: A Focus on Challenges and Solutions. Journal of Language and Linguistic Studies. 2021. No. 17. P. 794 – 810.
7. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology. 2006. No 3 (2). P. 77 – 101.
8. Darwish H. Teachers' attitudes and techniques towards efl writing in Egyptian secondary schools. International Journal for 21st Century Education. 2016. No. 3 (1). P. 37 – 57.
9. Jurianto A. Kwary D.A. Strategies for teaching writing in EFL class at a senior high school in Indonesia. Celt A Journal of Culture English Language Teaching & Literature. 2016. No. 15 (1). P. 43 – 53.
10. Keller S.D., Fleckenstein J., Krüger M., Tannenbaum R. English writing skills of learners in upper secondary school: A longitudinal study in Germany and Switzerland. International Journal of Educational Research. 2019. No. 97. P. 1 – 12.
11. Schrader F.-W., Helmke A., Wagner W. Lernstrategien im Fach Englisch. Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch (Ergebnisse der DESI-Studie). 2008. No. 1. P. 270 – 282.
12. Graham S., Perin D. Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools. Write! Foundations and Models for Proficiency. 2007. No. 3. P. 58 – 62.

Информация об авторах

Ишекенов Н.А., Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, nikitaishekenov@gmail.com

© Ишекенов Н.А., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 378.147:531

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-110-115

Риск-ориентированный подход к преподаванию учебной дисциплины «Метрология» в вузе МЧС России

¹ Каторжин И.С.,

¹ Академия гражданской защиты МЧС России

Аннотация: в статье рассматривается необходимость обновления подходов к преподаванию учебной дисциплины «Метрология» в вузах МЧС России. Обосновывается, что для большинства курсантов метрология должна быть не столько подготовкой к профессиональной метрологической деятельности, сколько инструментом оценки достоверности измерительной информации при принятии решений. Предлагается риск-ориентированный подход, в рамках которого результат измерения рассматривается через неопределённость, вероятность опасного состояния и возможные последствия ошибочного решения. В качестве практического примера анализируется ситуация с противоречивыми показаниями двух средств измерений, позволяющая показать значение метрологической грамотности для оценки согласованности данных и выбора дальнейших действий.

Ключевые слова: метрология, метрологическая грамотность, риск-ориентированный подход, неопределённость измерений, вуз МЧС России, принятие решений, достоверность данных, средства измерений, противоречивые показания

Для цитирования: Каторжин И.С. Риск-ориентированный подход к преподаванию учебной дисциплины «Метрология» в вузе МЧС России // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 110 – 115. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-110-115

Поступила в редакцию: 4 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 4 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

A risk-oriented approach to teaching the discipline «Metrology» at a university of the Russian Ministry of Emergency Situations

¹ Katorzhin I.S.,

¹ Civil Defence Academy of EMERCOM of Russia

Abstract: the article discusses the need to update approaches to teaching the academic discipline «Metrology» in universities of the Ministry of Emergency Situations of Russia. It is argued that, for most cadets, metrology should be regarded not as preparation for professional metrological activity, but as a tool for assessing the reliability of measurement information in decision-making. A risk-oriented approach is proposed, in which a measurement result is considered through uncertainty, the probability of a hazardous state, and the possible consequences of an erroneous decision. As a practical example, the article examines a situation involving contradictory readings from two measuring instruments, demonstrating the role of metrological literacy in assessing data consistency and choosing further actions.

Keywords: metrology, metrological literacy, risk-oriented approach, measurement uncertainty, EMERCOM of Russia, decision-making, data reliability, measurement tools, conflicting readings

For citation: Katorzhin I.S. A risk-oriented approach to teaching the discipline «Metrology» at a university of the Russian Ministry of Emergency Situations. Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 110 – 115. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-110-115

The article was submitted: May 4, 2026; Approved after reviewing: June 4, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

В системе подготовки курсантов вузов МЧС России метрология традиционно рассматривается как общетехническая дисциплина, связанная со средствами измерений, погрешностями, поверкой, обработкой результатов и нормативными требованиями. Такой подход необходим, но не полностью отражает специфику будущей профессиональной деятельности выпускника. В большинстве случаев он не будет выполнять функции метролога, однако будет регулярно использовать измерительную информацию при оценке обстановки, предупреждении чрезвычайных ситуаций и принятии решений в условиях риска [1-4].

В связи с этим представляется целесообразным сместить акцент с формального освоения метрологических процедур на формирование риск-ориентированной метрологической грамотности. Её смысл состоит в том, что результат измерения рассматривается не как самостоятельное число, а как основание для решения, достоверность которого зависит от неопределённости, условий измерения, согласованности данных и возможных последствий ошибки.

Типичный пример заключается в том, что необходимо принять решение на основании измеренного значения некоторого опасного параметра X : концентрации вредного вещества, температуры оборудования, уровня радиационного фона, давления, параметров канала связи или другого показателя, характеризующего состояние объекта либо обстановки [5].

В традиционной логике преподавания метрологии основное внимание обычно уделяется самому результату измерения: как он получен, какова его погрешность, соответствует ли средство измерений установленным требованиям. Для профессионального метролога такая постановка оправдана. Однако для курсанта вуза МЧС России важен несколько иной вопрос: можно ли использовать полученное значение как основание для действия. Иначе говоря, результат измерения должен рассматриваться не только как техническая величина, но и как элемент принятия решения [6-7].

Материалы и методы исследований

Материалом исследования послужили подходы к построению измерительной информации как основания для принятия решений в условиях риска, а в качестве метода используется последовательное описание измерительной ситуации через неопределённость и вероятность опасного состояния. Поэтому предлагается перейти от привычной схемы измерение $\rightarrow$ погрешность $\rightarrow$ результат к более прикладной схеме: измерение $\rightarrow$ неопределённость $\rightarrow$ вероятность опасного состояния $\rightarrow$ риск ошибочного решения.

В традиционном учебном изложении метрологии результат измерения часто представляют в виде доверительного интервала (1):

$$X = x_{изм} \pm U, \quad (1)$$

где $x_{изм}$ – полученное значение, а U – расширенная неопределённость или предельная погрешность. Однако для риск-ориентированной подготовки этого недостаточно. Сам по себе интервал почти ничего не говорит курсанту о том, почему возникла неопределённость, какие её источники являются определяющими и как она может повлиять на решение в конкретной обстановке.

Поэтому в предлагаемой модели неопределённость рассматривается не только как числовая добавка к результату, а как следствие нескольких причин. Для контролируемого параметра X , например концентрации опасного вещества, температуры оборудования, давления, радиационного фона или параметра канала связи, вводится критический уровень $X_{кр}$ [8].

Дальше вопрос ставится не «попадает ли результат в доверительный интервал», а какова вероятность того, что фактическое значение параметра находится в опасной области.

Для этого составную неопределённость можно представить как совокупность нескольких составляющих (2) [9].

$$u_c^2 = u_{np}^2 + u_{мет}^2 + u_{он}^2 + u_{ср}^2 + u_{циф}^2, \quad (2)$$

где u_{np}^2 – приборная составляющая, $u_{мет}^2$ – методическая, $u_{оп}^2$ – операторская, $u_{ср}^2$ – влияние условий среды, $u_{циф}^2$ – неопределённость, связанная с передачей, задержкой, округлением или цифровой обработкой данных.

Такой вид записи важен методически: курсант видит, как неопределённость формируется всей измерительной ситуацией.

Но в риск-ориентированном подходе важен переход от интервала к вероятностному описанию состояния (3).

$$X \sim N(x_{изм}, u_c^2), \quad (3)$$

Тогда вероятность опасного состояния определяется как (4).

$$P_{опасн} = P(X > X_{кр}) = 1 - \Phi\left(\frac{X_{кр} - x_{изм}}{u_c}\right), \quad (4)$$

где Φ – функция распределения стандартной нормальной величины.

Именно здесь появляется отличие от стандартного подхода. В классической схеме курсант чаще всего получает результат вида $x_{изм} \pm U$, а в предлагаемой схеме он должен понять, какие причины сформировали U , и можно ли считать эти причины независимыми, не искажает ли ситуацию один доминирующий источник неопределённости и как полученная неопределённость меняет вероятность опасного состояния.

Результаты и обсуждения

Применение описанного аппарата показывает следующее. После описания источников неопределённости важно показать, что результат измерения сам по себе ещё не даёт готового управленческого вывода. [10, 11] Особенно это заметно в ситуациях, когда измеренное значение находится рядом с критическим уровнем. Формально может показывать значение ниже порога, но с учётом неопределённости нельзя уверенно утверждать, что опасное состояние отсутствует. Обратная ситуация тоже возможна: небольшое превышение порога не всегда означает, что параметр действительно находится в опасной области.

Содержательно это показывает простую, но важную вещь: решение зависит не только от разности между измеренным и критическим значением, но и от величины неопределённости. [12]

В учебной ситуации это можно показать на двух примерах. В первом средство измерения показывает значение немного ниже критического уровня, но измерение выполнено устойчиво, условия нормальные, неопределённость мала. Во второй значение такое же, но средство измерения работает на границе диапазона, данные поступили с задержкой, а условия среды отличаются от нормальных. Число на экране одинаковое, но доверие к нему разное. Следовательно, и вероятность опасного состояния будет разной.

Отдельный практический пример можно построить вокруг ситуации, когда один и тот же параметр измеряется двумя средствами измерения, но результаты не совпадают. Для задач МЧС России – это вполне реалистичная постановка: данные могут поступать от переносного средства измерения, стационарного датчика, автоматизированной системы мониторинга или от разных постов наблюдения [13, 14]. При этом один источник может показывать значение ниже критического уровня, а другой – выше. Нужно понять, согласуются ли результаты между собой и можно ли на их основе принимать решение.

Пусть первое средство измерения дало результат x_1 со стандартной неопределённостью u_1 , а второе – результат x_2 со стандартной неопределённостью u_2

Если результаты не противоречат друг другу с учётом неопределённости, их можно объединить. При этом больший вес должно иметь то средство измерения, у которого неопределённость меньше. Поэтому используется взвешенная оценка: значение каждого средства измерения учитывается с весом, обратно пропорциональным квадрату его неопределённости (5).

$$\hat{x} = \frac{x_1 / u_1^2 + x_2 / u_2^2}{1 / u_1^2 + 1 / u_2^2} \quad (5)$$

Неопределённость объединённой оценки при таком подходе определяется через сумму весов двух измерений. Чем меньше неопределённость отдельных результатов (6), тем надёжнее итоговая оценка.

$$u_{\hat{x}}^2 = \frac{1}{1 / u_1^2 + 1 / u_2^2} \quad (6)$$

Если критический уровень равен $X_{кр}$, то вероятность превышения этого уровня рассчитывается уже не по одному из средств измерения отдельно, а по объединённой оценке $\hat{x}$ и её неопределённости $U \hat{x}$.

Но здесь есть важное ограничение: усреднять результаты можно только тогда, когда они действительно согласуются. Если одно средство измерения показывает условно безопасное значение, а другое – опасное, то автоматическое усреднение может дать формально верный, но практически неприменимый результат. Поэтому перед объединением данных нужно оценить степень расхождения между двумя измерениями.

Для этого можно использовать показатель Z : он показывает, насколько сильно отличаются результаты двух средств измерения (7) по сравнению с их суммарной неопределённостью.

$$Z = \frac{|x_1 - x_2|}{\sqrt{u_1^2 + u_2^2}} \quad (7)$$

Именно здесь проявляется практический смысл нового метрологического подхода. Метрология становится способом оценки доверия к данным, особенно когда эти данные используются для решения в условиях риска.

Ожидаемый риск при решении «принять меры» можно записать как произведение стоимости ложного реагирования на вероятность того, что фактического превышения нет (8).

$$R(A_1) = C_{ложн} \cdot P(X \leq X_{кр}) \quad (8)$$

Ожидаемый риск при решении «не принимать меры» можно записать как произведение стоимости пропуска опасного состояния на вероятность того, что критический уровень фактически превышен (9).

$$R(A_0) = C_{проп} \cdot P(X > X_{кр}) \quad (9)$$

Дальше можно показать общий принцип выбора решения: из двух вариантов выбирается тот, для которого ожидаемый риск меньше (10).

$$A^* = \arg \min \{R(A_0), R(A_1)\} \quad (10)$$

Из этих выражений можно получить практическое правило: реагирование оправдано, если вероятность опасного состояния выше отношения стоимости ложной тревоги к сумме стоимостей двух возможных ошибок (11).

$$P(X > X_{кр}) > \frac{C_{ложн}}{C_{ложн} + C_{проп}} \quad (11)$$

Такой фрагмент практической части хорошо показывает отличие риск-ориентированного подхода от обычного метрологического упражнения. Курсант не просто вычисляет неопределённость и подставляет числа в формулы. Он учится рассуждать: насколько данным можно доверять, что произойдёт при ошибке, нужно ли повторное измерение, достаточно ли оснований для немедленного решения. Для подготовки в вузе МЧС России именно эта связка – «измерение – неопределённость – решение – последствия» – является более ценной, чем формальное владение метрологическими процедурами само по себе.

Выводы

Предложенный подход не предполагает отказа от классического содержания метрологии. Поверка, погрешность, средства измерений, обработка результатов и нормативные требования остаются необходимой основой дисциплины. Однако для подготовки курсантов вузов МЧС России этого недостаточно, если метрология преподаётся только как совокупность технических процедур. В реальной профессиональной деятельности выпускник чаще сталкивается не с задачей метролога, а с задачей пользователя измерительной информации: он должен понять, можно ли доверять полученным данным, достаточно ли они устойчивы и какие последствия может иметь ошибка их интерпретации.

Поэтому риск-ориентированный подход целесообразно рассматривать как развитие метрологической подготовки в сторону профессионального мышления. Его смысл состоит в том, чтобы связать измерение с неопределённостью, неопределённость – с вероятностью опасного состояния, а вероятность – с выбором решения. Практический пример с противоречивыми показаниями двух средств измерения показывает, что учебная задача может выходить за пределы формального расчёта погрешности: курсант учится оценивать согласованность данных, выявлять причины расхождения и понимать, когда измерительная информация требует перепроверки. В таком виде метрология становится не изолированной общетехнической дисциплиной, а инструментом подготовки к действиям в условиях неполных, неточных и противоречивых данных.

Список источников

1. Храменков В.Н., Хайруллин Р.З. Риск-ориентированный подход в задачах моделирования метрологического обеспечения парка средств измерений // Измерительная техника. 2023. № 11. С. 10 – 16.
2. Карпова О.В. Подходы к практико-ориентированному обучению бакалавров по направлению "Стандартизация и метрология" // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2020. № 4 (67). С. 46 – 53.
3. Храменков В.Н., Хайруллин Р.З. Применение риск-ориентированного подхода при моделировании метрологического обеспечения парка средств измерений: сборник научных статей по итогам работы Международного научного форума «Наука и инновации–современные концепции», Москва. 2023. Т. 10. С. 99 – 108.
4. Терина Е.А., Захарова Н.В. Применение методов риск-ориентированного подхода в контрольно-надзорной деятельности // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2018. Т. 2. № 14. С. 623 – 624.
5. Замиралова Е.В., Кошкарёва Н.В., Евдаков Е.В. Совершенствование процесса метрологического обслуживания средств измерения тепловой электростанции // Управленческий учет. 2022. № 10-3. С. 567 – 576.
6. Тетерук А.А., Покрамович Л.Е., Вайскрובה Е.С. Новые требования стандарта ГОСТ/ISO/IEK 17025-2019 «Общие требования к компетентности испытательных и калибровочных лабораторий» // Качество продукции, технологий и образования. 2020. С. 21 – 24.
7. Мухамеджанова О.Г. Оценка риска в испытательной лаборатории // Инженерно-строительный вестник Прикаспия. 2024. № 1 (47). С. 128 – 132.
8. Савчик Е.Н., Бахвалов Д.А. Совершенствование системы менеджмента качества IT-компании на основе риск-ориентированного подхода // Управленческий учет. 2024. № 1. С. 146 – 154.
9. Воробьев А.Л., Колчина И.В., Лукоянов В.А. Проблемы и пути совершенствования подготовки инженеров по вопросам метрологии, стандартизации управления качеством // Прогрессивные научно-образовательные технологии в транспортно-социальных системах. 2015. 210 с.
10. Пронин А.Н., Литвинов Б.Я., Окрепилов М.В., Слаев В.А. Метрологическое образование в России: итоги и перспективы // Эталоны. Стандартные образцы. 2020. № 3. С. 63 – 69.
11. Голуб В.В. Некоторые аспекты моделирования инновационно ориентированного пространства профессионального образовательного учреждения // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 8. С. 103 – 107.
12. Никитенко Ю.В., Кузнецова О.Н., Федорова Е.В., Митрофанова С.В. Проблемные вопросы эксплуатации эталонов дозиметрических величин в сфере обороны и безопасности // Воздушно-космические силы. Теория и практика. 2020. № 13. С. 228 – 234.
13. Маринина О.Н., Ермилова Н.Ю. Принципы обучения студентов основам метрологии, стандартизации, сертификации и контроля качества // Science and education: problems and innovations. 2020. С. 257 – 259.
14. Фалеев М.И., Черных Г.С. Угрозы национальной безопасности государства в информационной сфере и задачи МЧС России в этой области деятельности // Стратегия гражданской защиты: проблемы и исследования. 2014. Т. 4. № 1. С. 21 – 34.

References

1. Khramenkov V.N., Khairullin R.Z. Risk-Based Approach to Modeling Metrological Support for a Fleet of Measuring Instruments. Measuring Equipment. 2023. No. 11. P. 10 – 16.
2. Karpova O.V. Approaches to Practice-Oriented Training of Bachelors in the Field of "Standardization and Metrology". Bulletin of Surgut State Pedagogical University. 2020. No. 4 (67). P. 46 – 53.
3. Khramenkov V.N., Khairullin R.Z. Application of a Risk-Based Approach to Modeling Metrological Support for a Fleet of Measuring Instruments: A Collection of Scientific Articles Based on the Results of the International Scientific Forum "Science and Innovation – Modern Concepts", Moscow. 2023. Vol. 10. P. 99 – 108.
4. Terina E.A., Zakharova N.V. Application of Risk-Based Approach Methods in Control and Supervisory Activities. Actual Problems of Aviation and Cosmonautics. 2018. Vol. 2. No. 14. P. 623 – 624.
5. Zamiralova E.V., Koshkareva N.V., Evdakov E.V. Improving the Process of Metrological Maintenance of Thermal Power Plant Measuring Instruments. Management Accounting. 2022. No. 10-3. P. 567 – 576.
6. Teteruk A.A., Pokramovich L.E., Vaiskrobova E.S. New requirements of the GOST/ISO/IEK 17025-2019 standard "General requirements for the competence of testing and calibration laboratories". Quality of products, technologies and education. 2020. P. 21 – 24.
7. Mukhamedzhanova O.G. Risk assessment in a testing laboratory. Engineering and construction bulletin of the Caspian region. 2024. No. 1 (47). P. 128 – 132.

8. Savchik E.N., Bakhvalov D.A. Improving the quality management system of an IT company based on a risk-oriented approach. *Management accounting*. 2024. No. 1. P. 146 – 154.
9. Vorobyov A.L., Kolchina I.V., Lukoyanov V.A. Problems and ways of improving the training of engineers in metrology, quality management standardization. *Progressive scientific and educational technologies in transport and social systems*. 2015. 210 p.
10. Pronin A.N., Litvinov B.Ya., Okrepilov M.V., Slaev V.A. Metrology education in Russia: results and prospects. *Standards. Standard samples*. 2020. No. 3. P. 63 – 69.
11. Golub V.V. Some aspects of modeling the innovation-oriented space of a professional educational institution. *Society: sociology, psychology, pedagogy*. 2017. No. 8. P. 103 – 107.
12. Nikitenko Yu.V., Kuznetsova O.N., Fedorova E.V., Mitrofanova S.V. Problematic issues of operation of standards of dosimetric quantities in the field of defense and security. *Aerospace Forces. Theory and Practice*. 2020. No. 13. P. 228 – 234.
13. Marinina O.N., Ermilova N.Yu. Principles of teaching students the basics of metrology, standardization, certification, and quality control. *Science and education: problems and innovations*. 2020. P. 257 – 259.
14. Faleev M.I., Chernykh G.S. Threats to national security of the state in the information sphere and the tasks of the Ministry of Emergency Situations of Russia in this area of activity. *Civil Defense Strategy: Problems and Research*. 2014. Vol. 4. No. 1. P. 21 – 34.

Информация об авторах

Каторжин И.С., кандидат технических наук, доцент, Академия гражданской защиты МЧС России, Ikatorzhin@mail.com

© Каторжин И.С., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 37.016

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-116-122

Андрагогический подход в повышении квалификации и в переподготовке педагогов

¹Компанеева Л.Г.,

²Корицкая О.Н.,

³Иманалиева Г.А.,

⁴Фалеева Е.И.,

¹Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

¹Волгоградский институт управления

²Тверского филиала Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя

³Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова

⁴Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова

Аннотация: в исследовании рассматриваются особенности андрагогического подхода в работе со взрослыми обучающимися, которые раскрывают сущность педагогической деятельности. Переподготовка и повышение квалификации являются необходимыми условиями успешного выполнения трудовых функций и поэтому организации образовательного процесса необходимо уделить особое внимание. Раскрывается сущность не только курсов повышения квалификации как одного из инструментов непрерывного образования взрослых, но и особенности построения занятий при данной форме обучения.

Конкретизируя содержание андрагогического подхода, необходимо отметить, что значительная часть «наполнения» образовательного контента реализуется самими взрослыми обучающимися, которые определяют наиболее актуальные, интересные случаи, проблемные ситуации, сложные для самостоятельного решения. Преподавателю при этом важно соблюдать баланс и субординацию при реализации ведущей роли наставника, тьютора. В данной работе на основе анализа опыта отечественных педагогов конкретизируются педагогические условия, которые способствуют оптимизации повышения квалификации слушателей, повышению качества знаний и практических навыков, что способствует достижению образовательных целей. Профессиональный опыт, который сформирован у каждого обучающегося, рассматривается как основа организации образовательного процесса, дидактический ресурс в работе с кейсами и при построении стратегий профессиональной деятельности.

Ключевые слова: андрагогика, переподготовка, взрослые обучающиеся, образовательный процесс, особенности коммуникации, профессиональная деятельность, цели обучения

Для цитирования: Компанеева Л.Г., Корицкая О.Н., Иманалиева Г.А., Фалеева Е.И. Андрагогический подход в повышении квалификации и в переподготовке педагогов // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 116 – 122. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-116-122

Поступила в редакцию: 5 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 4 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Andragogical approach in professional development and retraining of teachers

¹ Kompaneeva L.G.,

² Koritskaya O.N.,

³ Imanalieva G.A.,

⁴ Faleeva E.I.,

¹ Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

¹ Volgograd Institute of Management

² Tver Branch of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Ya. Kikot

³ Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov

⁴ Ryazan State Medical University named after Academician I.P. Pavlov

Abstract: the study examines the features of the andragogical approach in working with adult students, which reveal the essence of pedagogical activity. Retraining and professional development are necessary conditions for the successful performance of labor functions and therefore the organization of the educational process should be given special attention. The essence is revealed not only of professional development courses as one of the tools of continuous education for adults, but also of the features of building classes in this form of training.

To specify the content of the andragogical approach, it should be noted that a significant part of the educational content is implemented by adult learners themselves, who identify the most relevant and interesting cases and problematic situations that are difficult to solve independently. In this case, it is important for the teacher to maintain a balance and subordination in their role as a mentor or tutor. This paper focuses on the pedagogical conditions that contribute to the optimization of professional development, improving the quality of knowledge and practical skills, and achieving educational goals. The professional experience that each student has acquired is considered the basis for organizing the educational process, a didactic resource for working with cases and building professional strategies.

Keywords: andragogy, retraining, adult learners, educational process, communication features, professional activity, learning goals

For citation: Kompaneeva L.G., Koritskaya O.N., Imanalieva G.A., Faleeva E.I. Andragogical approach in professional development and retraining of teachers. Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 116 – 122. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-116-122

The article was submitted: May 5, 2026; Approved after reviewing: June 4, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Динамика современного социума обуславливает необходимость множества изменений в различных сферах жизнедеятельности, в том числе, в образовательной и в профессиональной. Возникновение новых проблем, развитие науки, производственных технологий, цифровизация определяют необходимость получения новых знаний даже теми специалистами, которые имеют значительный опыт.

Концепция непрерывного образования «через всю жизнь» является основополагающей в личностном и профессиональном развитии, позволяет осуществлять поиск оптимальных путей решения проблем и конфликтов. Образование взрослых призвано удовлетворять запросы рынка труда, главными требованиями которого становятся компетентность и профессионализм специалистов. Результатом повышения квалификации является повышение уровня профессиональной компетентности специалистов, их деятельностная готовность к качественному выполнению работы в соответствии с современными требованиями. Кроме того, актуализируется возможность реализации инновационных знаний и умений в профессиональной деятельности, сформированность универсальных и отраслевых компетенций.

Именно поэтому цели, которые ставятся при обучении взрослых, опытных людей, обязательно должны быть практико-ориентированными, а методика подготовки – иметь концептуальное обоснование.

Однако, необходимо помнить, что взрослые специалисты, как особая категория слушателей, требуют особого подхода, специфической организации образовательного процесса.

В соответствии с вышесказанным нами была конкретизирована цель исследования: выявить особенности реализации андрагогического подхода при обучении взрослых на курсах повышения квалификации. Цели помогает достичь решение теоретических задач: конкретизировать содержание андрагогического подхода при обучении специалистов, имеющих профессиональный опыт; выявить особенности организации образовательного процесса на курсах повышения квалификации; определить педагогические условия реализации андрагогического подхода.

Объект в работе – повышение квалификации взрослых слушателей, предмет – педагогические условия реализации андрагогического подхода.

Материалы и методы исследований

Для реализации исследовательской деятельности нами был проведен теоретико- методологический анализ источников, посвященных изучению концепции непрерывного образования (Л.А. Гейнце, М.В. Кускова), конкретизации сущности андрагогического подхода (Г.А. Витольник, В.Н. Витольник, А.В. Копылова). В целях уточнения содержания исследуемой тематики немаловажны работы Л.Ю. Монаховой, А.Е. Марон, О.А. Суйковой. Детальное изучение вышеуказанных работ позволит достигнуть поставленной цели и решить исследовательские задачи.

В качестве основных методов в работе были использованы общенаучные (сравнительный анализ различных точек зрения на проблему, синтез основных концептуальных положений и на этой основе конкретизация педагогических условий). Среди специальных были использованы элементы педагогического моделирования и прогнозирования.

Результаты и обсуждения

Обучение взрослых (повышение квалификации, переподготовка, системное консультирование) является объективной необходимостью, обусловленной динамикой развития социума. Тех знаний, которые были получены в колледже либо в высшем учебном заведении, уже недостаточно для успешной профессиональной деятельности.

В.И. Подобед и А.Е. Марон [13] в своей работе конкретизируют, что область андрагогики достаточно широка и затрагивает различные направления обучения взрослых, исследует множество методических аспектов работы. Но самое главное – позволяет учитывать образовательные и профессиональные потребности, удовлетворять запросы обучающихся, реализация которых имеет полезный социальный эффект.

В практике андрагогики широко используются модели обучения, имеющие «опережающее содержание» [13, с. 6], позволяющее обучающимся изначально с преподавателем, а затем и самостоятельно, проектировать ход развития проблемных ситуаций, разрабатывать различные варианты их решений с прогнозом возможных результатов. Это позволяет сориентировать специалистов на выполнение новых, усложненных профессиональных функций, формировать у них поисково- прогностические компетенции и метакогнитивные навыки, помогающие определить свое место в рабочей сфере.

Андрагогика, как подчеркивает Г.В. Богданова [4] призвана не столько обучать, сколько раскрывать личностный и образовательный потенциал специалиста, нацеливая его на саморазвитие как обязательное условие профессиональной деятельности. М.А. Казакова [7] утверждает, что основываясь на субъект- субъектном взаимодействии, обучение в рамках андрагогического подхода имеет максимальную эффективность, т.к. обучающиеся ориентированы на получение только тех знаний и навыков, которые необходимы в работе и поэтому их мотивация является основным двигателем учебной деятельности. Однако, как подчеркивает данный автор, и мы с ней полностью согласны, трансформация мотивации в деятельность возможна лишь при создании определенных педагогических условий. Несколько позже в работе данные условия будут конкретизированы, а на этом этапе необходимо определить те моменты андрагогики, которые делают ее специфической отраслью педагогической науки и практики.

Наиболее важным в андрагогическом подходе возможно назвать то, что в процессе обучения создается уникальная педагогическая среда, которая способствует самообучению, самореализации слушателей, немедленной апробации полученных знаний на практике [7, с. 68].

Курсы повышения квалификации имеют ряд особенностей: они краткосрочны, узконаправленны, ориентированы на запросы работодателей и специалистов. Поэтому образовательный процесс должен быть сконструирован таким образом, чтобы предлагаемые знания предоставляли специалистам возможности проектно- исследовательской деятельности, имеющей реальный социальный эффект. Поэтому одной из важнейших задач преподавателя является разработка такой модели обучения, при которой субъект- субъектное взаимодействие становится инструментом собственно образовательной деятельности, разработки эффек-

тивных решений проблемных ситуаций, которые имеют социально полезный результат. Это возможно только в процессе построения диалога полноправных субъектов взаимодействия, ориентированных на сотрудничество, сотворчество, продуктивность коллективного действия. Каждый из обучающихся имеет знания, опыт, ресурсы, что является компонентом единой слаженной системы работы в команде.

По мнению многих авторов (Г.А. Витольник, В.Н. Витольник, А.В. Копылова) эффективность образовательного взаимодействия в рамках андрагогического подхода заключается в добровольной вовлеченности слушателей в процесс коммуникации, отражает желание делиться опытом и воспринимать новые знания, трансформируя их в профессиональные навыки, помогая тем самым другим участникам учебного процесса приобретать новые умения и, возможно, разрабатывать стратегии эффективного решения рабочих проблем. Подобная деятельность способствует повышению мотивации слушателей, рациональному тематическому планированию обучения в соответствии с их познавательными запросами и созданию комфортного учебного пространства. Благоприятный психологический климат является важнейшим условием организации обучения взрослых [9], т.к. наличие профессионального статуса, опыт обуславливают равнозначность, важность субъектной позиции каждого. На это необходимо обращать пристальное внимание в контексте того, что сами по себе курсы повышения квалификации уже являются пространством, содержащим риски для слушателей и педагогов. Рассуждая об этом, К.А. Бармута [2] выделяет наиболее значимые образовательные угрозы и конкретизирует пути их минимизации.

В первую очередь речь идет о краткосрочности обучения. За небольшой период времени слушателям непросто освоить тот объем информации, который необходим для успешного повышения уровня необходимых компетенций, приобретения значимых навыков. При этом, учитывая зачастую безотрывный от производства, характер обучения, информация получается нерегулярно, либо онлайн, что конечно же, также не способствует повышению качества обучения. Андрагогический подход в данном случае активизирует дидактический потенциал тех ресурсов, которые используются на курсах повышения квалификации (учебно- методические комплексы, образовательные платформы) путем изначально высокого уровня мотивации слушателей, осознанного участия в активностях и понимания целей прохождения курсов.

Еще одним риском данный автор называет самостоятельность обучающихся в регулировании объема и скорости усвоения учебного материала, автономное использование различных источников для ответов, дискуссии и аттестации. Андрагогический подход основан на предположениях о характеристиках обучающихся, что может привести к неверным или стереотипным представлениям о конкретных студентах и их потребностях. В частности, концепция предполагает, что взрослые учащиеся самостоятельны, независимы и не нуждаются в поддержке и указаниях других людей. Поэтому в ряде случаев, особенно при онлайн, индивидуальном обучении взаимодействие слушателей курсов минимально, как и шанс выработки продуктивных решений.

Безусловно, несколько ранее мы говорили о «взрослости» и самостоятельности слушателей как о несомненных преимуществах данного подхода. Однако, нужно иметь ввиду, что на обучение приходят специалисты различного уровня образования, с дифференцированным опытом и для того, чтобы самостоятельное обучение было эффективным, необходимо вооружить их базовыми знаниями в данной сфере. Кроме того, андрагогика позволяет каждому взрослому обучающемуся составлять индивидуальную траекторию обучения (образовательный маршрут), корректировать его совместно с наставником (руководителем, куратором курсов).

Первая из вышеназванных нами проблем влечет за собой следующую: в силу небольшого периода обучения преподавателем акцент делается на развитие когнитивной сферы и минимизацию эмоциональных проявлений. Основной целью ставится усвоение как можно большего объема материала, решение максимума кейсов для примера. При этом не всегда уделяется необходимое внимание эмоциям слушателей, рефлексии, а ведь несколько ранее речь шла о создании благоприятного психологического климата как одного из условий реализации андрагогического подхода. Решением данной проблемы возможно считать интеграцию элементов неформального общения в процесс обучения [12], организацию коворкинг- пространства (онлайн или офлайн) для свободных дискуссий или бесед.

Учитывая специфику андрагогического подхода, особенности курсов повышения квалификации и проблем, связанных с их реализацией, важно говорить о создании специальных педагогических условий, соблюдение которых позволит оптимизировать обучение и сделать курсы максимально эффективными.

Опираясь на работы некоторых авторов [6, 8], приоритетное значение возможно отдать повышению мотивации слушателей, различному стимулированию их учебной активности. Исходя из этого, конкретизируется условие реализации андрагогического подхода – равностатусная позиция преподавателя со слушателями. Ситуация «профессионализации» обучения для курсов повышения квалификации вполне естественна

и поэтому М.В. Кускова [10] говорит о тщательном выборе дидактических средств и методов, трансформирующихся от классики к инновациям, учитывающим потребности основной массы слушателей, нацеленным на развитие эвристических, продуктивных компетенций. Данное условие необходимо реализовывать с самого начала курсов повышения квалификации, т.к. одной из основных задач является подготовка слушателей к инновационной, эффективной профессиональной деятельности, к умению реагировать на нестандартные, проблемные либо конфликтные ситуации.

Вместе с этим, как отмечает О.А. Суйкова [14], важна интеграция различных форм обучения: индивидуальная работа со слушателями, выполнение заданий в парах либо малых группах, и подача информации фронтально (подгруппе либо курсу). Это позволяет не только повысить эффективность принимаемых решений, но и развивать коммуникативные компетенции в отношении различных категорий обучающихся, обучать их использованию информационных технологий, ресурсов глобальных сетей, дистанционного обучения.

Выводы

Таким образом, андрагогический подход можно назвать наиболее актуальным в сфере образования взрослых, который ориентирован не только на обучение, но и на более эффективное осуществление трудовых функций в профессии.

Однако, в реализации данного подхода на курсах повышения квалификации нами были выявлены проблемы, которые необходимо рассматривать не столько как препятствия, сколько как основу для выбора дидактических средств и методики педагогического взаимодействия со взрослыми.

Перечень условий, которые были сформулированы на основе теоретико- методологического анализа литературы, также не является исчерпывающим и представляет основу для добавления наиболее актуальных, значимых как для преподавателей, так и для самих слушателей. Андрагогический подход в этом случае обеспечивает соответствие способов и методов обучения специфике взрослой аудитории слушателей и удовлетворению их образовательных потребностей.

Список источников

1. Арзикулов А.Ш., Арзибеков А.Г. Роль и развитие науки андрагогики в изучении человека // Экономика и социум. 2022. № 4-2 (95). С. 663 – 667.
2. Бармута К.А. Современные вызовы и возможности для обучения взрослых в высшей школе: сравнение педагогического и андрагогического подходов // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. 2023. № 3. С. 69 – 79.
3. Белецкая И.А. Применение андрагогических принципов обучения в подготовке и повышении квалификации педагогов // Современное педагогическое образование. 2023. № 1. С. 232 – 236.
4. Богданова Г.В. Особенности профессиональной деятельности педагога дополнительного профессионального образования // Инновационное развитие профессионального образования. 2026. № 1. С. 136 – 142.
5. Витольник Г.А., Витольник В.Н. Современная андрагогика в обеспечении качественного процесса непрерывного образования взрослых обучающихся // Современное педагогическое образование. 2022. № 5. С. 119 – 123.
6. Гейнце Л.А. Теоретические аспекты развития понятия «непрерывное образование взрослых» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. № 4 (845). С. 20 – 27.
7. Казакова М.А. Понятие и сущность андрагогического взаимодействия в отечественных и зарубежных исследованиях // Russian Journal of Education and Psychology. 2017. № 1. С. 61 – 79.
8. Камка С.В., Николенко О.И. Андрагогические подходы к формированию программ дополнительного профессионального образования педагогов // Педагогическое образование в России. 2021. № 3. С. 136 – 143.
9. Копылова А.В. Реализация андрагогического подхода в системе повышения квалификации педагогов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. № 3 (11). С. 75 – 79.
10. Кускова М.В. Отбор организационно педагогических форм и методов обучения в системе дополнительного профессионального образования на диагностической основе // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2025. № 4 (65). С. 18 – 27.
11. Монахова Л.Ю., Марон А.Е. Фундаментальные исследования андрагогических систем непрерывного образования взрослых // ЧиО. 2013. № 3 (36). С. 77 – 82.

12. Паутова Л.Е. Психолого-андрагогические особенности непрерывного профессионального образования и развития взрослого // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2025. № 1. С. 214 – 233.
13. Подобед В.И., Марон А.Е. Развитие андрагогики как области профессионально-педагогического знания и социальной практики // ЧиО. 2009. № 2. С. 4 – 8.
14. Суйкова О.А. Андрагогические принципы в реализации непрерывного образования взрослых // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2018. № 4 (37). С. 61 – 67.
15. Суслова И.Б., Крылов В.Н. Конструирование преобразующего опыта: новая парадигма дополнительного образования взрослых в эпоху технологических трансформаций // Гуманизация образования. 2025. № 4. С. 179 – 194.
16. Grzyb J. Adult teaching strategies for national safety // CNBOP-PIB. 2015. С. 133 – 144.

References

1. Arzikulov A.Sh., Arzibekov A.G. The Role and Development of the Science of Andragogy in the Study of Man. Economy and Society. 2022. No. 4-2 (95). P. 663 – 667.
2. Barmuta K.A. Modern Challenges and Opportunities for Adult Education in Higher Education: A Comparison of Pedagogical and Andragogic Approaches. Innovative Science: Psychology, Pedagogy, Defectology. 2023. No. 3. P. 69 – 79.
3. Beletskaya I.A. Application of Andragogic Principles of Teaching in the Training and Advanced Training of Teachers. Modern Pedagogical Education. 2023. No. 1. P. 232 – 236.
4. Bogdanova G.V. Features of the professional activity of a teacher of additional vocational education. Innovative development of vocational education. 2026. No. 1. P. 136 – 142.
5. Vitolnik G.A., Vitolnik V.N. Modern andragogy in ensuring a high-quality process of continuous education of adult learners. Modern pedagogical education. 2022. No. 5. P. 119 – 123.
6. Heinze L.A. Theoretical aspects of the development of the concept of "continuous education of adults". Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences. 2022. No. 4 (845). P. 20 – 27.
7. Kazakova M.A. The concept and essence of andragogical interaction in domestic and foreign studies. Russian Journal of Education and Psychology. 2017. No. 1. P. 61 – 79.
8. Kamka S.V., Nikolenko O.I. Andragogic Approaches to the Formation of Programs of Continuing Professional Education of Teachers. Pedagogical Education in Russia. 2021. No. 3. P. 136 – 143.
9. Kopylova A.V. Implementation of the Andragogic Approach in the System of Continuing Professional Development of Teachers. Professional Education in Russia and Abroad. 2013. No. 3 (11). P. 75 – 79.
10. Kuskova M.V. Selection of Organizational and Pedagogical Forms and Methods of Teaching in the System of Continuing Professional Education on a Diagnostic Basis. Scientific Support for the System of Continuing Professional Development of Personnel. 2025. No. 4 (65). P. 18 – 27.
11. Monakhova L.Yu., Maron A.E. Fundamental research of andragogic systems of continuous education of adults. ChiO. 2013. No. 3 (36). P. 77 – 82.
12. Pautova L.E. Psychological and andragogic features of continuous professional education and development of adults. Bulletin of Moscow City Pedagogical Univ. Series: Pedagogy and Psychology. 2025. No. 1. P. 214 – 233.
13. Podobed V.I., Maron A.E. Development of andragogy as a field of professional and pedagogical knowledge and social practice. ChiO. 2009. No. 2. P. 4 – 8.
14. Suykova O.A. Andragogic principles in the implementation of continuous education of adults. Scientific support for the system of advanced training of personnel. 2018. No. 4 (37). P. 61 – 67.
15. Suslova I.B., Krylov V.N. Designing a Transformative Experience: A New Paradigm of Supplementary Adult Education in the Era of Technological Transformations. Humanization of Education. 2025. No. 4. P. 179 – 194.
16. Grzyb J. Adult Teaching Strategies for National Safety. CNBOP-PIB. 2015. P. 133 – 144.

Информация об авторах

Компанеева Л.Г., кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Волгоградский институт управления, kompaneewa-lg@ranepa.ru

Корицкая О.Н., преподаватель кафедры организации и обеспечения раскрытия и расследования преступлений Тверского филиала Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя, nikiforoy@yandex.ru

Иманалиева Г.А., доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия, igulbike@bk.ru

Фалеева Е.И., преподаватель, Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова, кафедры физического воспитания, лечебной физкультуры и спортивной медицины, Россия, Рязань, yelena_faleeva@mail.ru

© Компанеева Л.Г., Корицкая О.Н., Иманалиева Г.А., Фалеева Е.И., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 378.2

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-123-133

Нарушения звукопроизношения как фактор риска возникновения трудностей овладения письмом у первоклассников

¹ Конакова М.С.,

¹ Ефремова А.И.,

¹ Козлова Е.А.,

¹ Подшивалова С.С.,

¹ Тюменский государственный университет

Аннотация: цель исследования – обосновать, что несформированное звукопроизношение является распространенным нарушением у первоклассников и служит фактором риска возникновения дисграфии, препятствуя успешному овладению письменной речью. В статье раскрывается взаимосвязь между развитием устной и письменной речи, рассматриваются теоретические положения отечественных исследователей о становлении звукопроизношения, его артикуляционных и акустических характеристиках, а также механизмах формирования звуков в онтогенезе. Особое внимание уделяется проблеме влияния нарушений звукопроизношения на процесс овладения графемой и возникновения специфических ошибок письма. Исследование включало проведение логопедического обследования звукопроизношения у первоклассников. В исследовании использовалась методика О.Б. Иншаковой, позволяющая выявить нарушение посредством наблюдения и диагностических карт. В выборку вошли 484 обучающихся первых классов общеобразовательной школы города Тюмени. По результатам констатирующего эксперимента нарушения звукопроизношения выявлены у 255 обследованных первоклассников, а трудности дифференциации фонем – у 322 школьников, отмечено преобладание мономорфных нарушений звукопроизношения, а также высокая частота дефектов произношения сонорных, свистящих и шипящих звуков. Установлено, что у детей наибольшие трудности возникают при дифференциации артикуляторно близких звуков, что создает риск возникновения специфических ошибок в письменной речи. Научная новизна исследования заключается в подтверждении системного характера связи между нарушениями звукопроизношения и трудностями овладения письменной речью. Полученные результаты указывают на значимость ранней диагностики и целенаправленной коррекции в дошкольном возрасте или первом классе. В рекомендации по коррекции нарушений звукопроизношения включены следующие направления: исправление нарушений звукопроизношения, развитие фонематического слуха. Реализация этих направлений является необходимым условием для профилактики дисграфии, а также способствует успешному освоению грамоты младшими школьниками.

Ключевые слова: нарушения звукопроизношения, письменная речь, младшие школьники, дисграфия, обучение грамоте, логопедическая диагностика

Для цитирования: Конакова М.С., Ефремова А.И., Козлова Е.А., Подшивалова С.С. Нарушения звукопроизношения как фактор риска возникновения трудностей овладения письмом у первоклассников // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 123 – 133. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-123-133

Поступила в редакцию: 5 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 4 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Sound pronunciation disorders as a risk factor for difficulty in writing in first-graders

¹ Konakova M.S.,
¹ Efremova A.I.,
¹ Kozlova E.A.,
¹ Podshivalova S.S.,
¹ University of Tyumen

Abstract: the aim of this study is to substantiate that immature pronunciation is a common disorder among first-graders and serves as a risk factor for dysgraphia, impeding the successful acquisition of written language. This article explores the relationship between the development of oral and written language, examining theoretical propositions by Russian researchers on the development of pronunciation, its articulatory and acoustic characteristics, and the mechanisms of sound formation during ontogenesis. Particular attention is paid to the impact of pronunciation disorders on the process of grapheme acquisition and the occurrence of specific writing errors. The study included a speech therapy assessment of pronunciation in first-graders. The study utilized O. B. Inshakova's method, which allows for the identification of disorders through observation and diagnostic records. The sample included 484 first-grade students from a comprehensive school in Tyumen. Based on the results of the ascertaining experiment, pronunciation disorders were identified in 255 first-graders, and phoneme differentiation difficulties were found in 322 schoolchildren. A predominance of monomorphic pronunciation disorders was noted, as well as a high frequency of pronunciation defects in sonorants, sibilants, and hissing sounds. It was established that children experience the greatest difficulties in differentiating articulatory close sounds, which creates the risk of specific errors in written speech. The scientific novelty of the study lies in confirming the systemic nature of the relationship between pronunciation disorders and difficulties in mastering written language. The obtained results indicate the importance of early diagnosis and targeted intervention in preschool age or first grade. Recommendations for the correction of pronunciation disorders include the following areas: correction of pronunciation disorders and development of phonemic hearing. Implementation of these areas is a prerequisite for the prevention of dysgraphia and also contributes to the successful acquisition of literacy in younger students.

Keywords: pronunciation disorders, written speech, younger students, dysgraphia, literacy training, speech therapy diagnostics

For citation: Konakova M.S., Efremova A.I., Kozlova E.A., Podshivalova S.S. Pronunciation disorders as a risk factor for writing difficulties in first-graders. *Pedagogical Education*. 2026. 7 (8). P. 123 – 133. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-123-133

The article was submitted: May 5, 2026; Approved after reviewing: June 4, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Актуальность данного исследования определяется тем, что выявление нарушений в речевом развитии важно осуществлять на всех этапах воспитания и обучения детей, поскольку это обеспечивает успешность личности, повышает ее возможности и влияет на социализацию. Поступление ребенка в первый класс является новым этапом в становлении различных психологических и речевых функций. В этот период у ребенка формируется новый вид речевой деятельности (письменная), происходит адаптация к новым условиям жизни и обучения, формируется мотивационный компонент к познанию, поэтому важно своевременно оказать ему поддержку. В логопедии и педагогике особое внимание уделяется проблеме взаимосвязи между устной и письменной речью, поскольку письменная речь формируется на основе устной и любые её нарушения способствуют возникновению вторичных расстройств – дисграфии и дислексии. Звукопроизношение, как один из компонентов устной речи, оказывает существенное влияние на формирование письма и чтения и определяется как результат слаженной работы энергетического, генераторного и резонаторного отделов речевого аппарата (Фомичева, 1989, с. 8). Верное, нормативное произношение звуков – это правильное положение всех органов речевого аппарата, их согласованная работа, а также понимание ребенком артикуляционных и акустических признаков, обеспечивающих точное звукопроизношение. А.Н. Леонтьев определил четыре основных этапа становления речи, через которые в норме проходит каждый ребенок

(Глухов, 2005, с. 254). Автор описывает, как от элементарных форм речевой деятельности (крик, гуление, лепет, плач) ребенок постепенно переходит к произношению и распознаванию всех речевых звуков. Весь процесс представляет собой последовательное усвоение звуков в зависимости от их артикуляционной сложности. С помощью подражания ребенок учится произносить различные звуки. Сначала ребенок слышит отдельные звуки. Он учится произносить гласные звуки, подражает мимике взрослого, различает шумы и голоса окружающих его людей. Потом ребенок научается произносить более точно все звуки раннего онтогенеза (гласных и согласных), объединять их в вокальные цепочки, а далее и в слова. В 3 года происходит переход к освоению сложных звуков. На протяжении всего дошкольного периода происходит постепенное освоение всех звуков речи. При точном и одновременном усвоении артикуляционных и акустических признаков формируется четкое представление о каждом конкретном звуке (формируется точный образ звука), что позволяет дошкольнику дифференцировать его от других, схожих звуков. На этом этапе у дошкольников наиболее часто выявляют нарушения звукопроизношения, приступают к коррекции и развитию речи, чтобы к поступлению в школу ребенок имел сформированную систему фонемообразования.

При поступлении в первый класс дети учатся сопоставлять звуки с их графическими образами (буквами), осваивают их написание, однако большое количество школьников имеют нарушение произношения, что влияет на усвоение букв и письма в целом. Трудности усвоения письма как нового вида речевой деятельности становятся причиной затруднений при усвоении школьной программы, так как письмо и чтение являются основными способами изучения учебного материала. Отсутствие успеха, постоянное преодоление трудностей приводят к появлению эмоциональных переживаний первоклассников, негативно влияющих на адаптацию к новой роли, образовательному пространству и новому виду деятельности (учебной), что существенно затрудняет усвоение школьной программы и может привести к устойчивому стрессовому состоянию ученика (Ефремова, 2014, с. 283).

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования указано, что ребенок должен хорошо владеть устной речью, в том числе и звукопроизношением (ФГОС ДО). Семилетний возраст рассматривается как верхняя граница нормативного периода становления звуковой стороны речи. К этому моменту формирование звукопроизношения считается завершенным: все звуки автоматизированы, закреплены в самостоятельной речи ребенка. Преемственность требований дошкольного и начального общего образования подтверждает значимость данного компонента речевой готовности.

В соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования, к окончанию начального периода обучения школьники должны обладать умением использовать речевые средства для решения коммуникативных и познавательных задач, что успешно реализуется при сформированном звукопроизношении и умении дифференцировать все звуки родного языка. Освоение правильным письмом является одной из важнейших предметных компетенций, обеспечивающих дальнейшее обучение (ФГОС НОО).

Проблема исследования заключается в том, что на практике дефекты произношения часто рассматриваются изолированно или как компонент устной речи, без оценки их влияния на процесс овладения графемой (буквой). В результате первоклассники испытывают трудности в овладении письмом и попадают в коррекцию, когда ошибки на письме носят стойкий характер.

Задачи исследования включали следующее:

- 1) проанализировать теоретические подходы к изучению нарушений звукопроизношения и их влияния на формирование письменной речи;
- 2) выявить и описать особенности нарушений звукопроизношения у обследуемой группы детей на основе проведенного обследования;
- 3) разработать рекомендации по коррекции выявленных нарушений звукопроизношения с учетом полученных результатов обследования.

Теоретическую базу исследования составляют научные исследования, раскрывающие нарушение звукопроизношения и обозначающие нормативное произношение как одно из условий успешного овладения письмом (Волкова, Шаховская, 1998; Корнев, 1997; Лалаева, 1959; Никашина, 1965; Фомичева, 1989; Филиппова, Галицкая, 2024).

Р.Е. Левина обосновала, что при выраженных недостатках произношения возникают закономерные замены и смешения фонем, которые в последствии переносятся на письмо. А.Н. Корнев показал, что нарушения языковых способностей и аномалии звукопроизношения нередко сопутствуют дислексии, что подтверждает тесную связь устных и письменных расстройств. Н.А. Никашина доказала, что дети с отклонениями в речедвигательной и речеслуховой деятельности с трудом овладевают звуковым анализом, что закономерно ведет к появлению специфических ошибок на письме. М.Ф. Фомичева детально описала артикуляционную и акустическую классификацию звуков, а также этапы их формирования в онтогенезе. В свою очередь,

Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева и Г.В. Чиркина подчеркнули, что даже малейшие неточности в артикуляции или распознавании акустических признаков звуков нарушают формирование всей фонетической системы ребенка.

Материалы и методы исследований

В исследовании применялись следующие методы: анализ научно-методической литературы – для систематизации теоретических и эмпирических данных по теме исследования; экспериментальное изучение звукопроизношения – для оценки сформированности звукопроизношения у младших школьников; количественный и качественный анализ полученных результатов – для систематизации нарушений и определения проявлений нарушения звукопроизношения; описательный метод – для изложения основных особенностей сформированности звукопроизношения.

Исследование проходило в период с сентября по ноябрь 2025 года. Участники исследования – 484 первоклассника, обучающиеся по общеобразовательной программе в Муниципальном автономном образовательном учреждении средней общеобразовательной школе №63 города Тюмени. Исследование проведено при реализации волонтерского проекта «Логопедический десант». Логопедическое обследование первоклассников осуществлялось по традиционной методике обследования звукопроизношения с использованием логопедического альбома О.Б. Иншаковой.

Практическая значимость исследования заключается в обзоре статистических данных о дефектах звукопроизношения, их типологии у младших школьников. Материалы исследования могут быть использованы логопедами дошкольных учреждений как основа для приоритетной работы с детьми подготовительной группы, а педагогами школьных учреждений – как инструмент профилактики дислексии и дисграфии посредством своевременного выявления дефектов звукопроизношения в 1-м классе, что позволяет предотвратить вторичные расстройства письменной речи.

Результаты и обсуждения

В исследовании М. Ф. Фомичевой отмечено, что в языке существует определенный набор звуков, отличающихся артикуляционными и акустическими признаками и обозначаемых буквами, различные комбинации которых формируют звуко-буквенный состав слова. Изолированно произнесенный, звук не обладает самостоятельным значением – его смысловоразличительная функция проявляется только в составе слова, помогая ребенку различать слова. Все звуки речи классифицируются по артикуляционным (характеризующим способ образования) и акустическим (определяющим звуковые свойства) признакам (Фомичева, 1989, с. 8). В зависимости от артикуляционных особенностей звуки группируются на носовые и ротовые. Ротовые звуки делятся на гласные и согласные, а согласные группируются в зависимости от артикуляционной преграды. При образовании гласных звуков выходящая воздушная струя проходит свободно и не встречает в ротовой плоскости преграды, а при образовании согласных в ротовой полости образуются различные преграды (смычки, щели и т. п.). Образование таких преград требует тонких артикуляционных движений. Все согласные звуки делятся на группы: по способу образования и по месту образования (Фомичева, 1989, с. 10). Звуки каждой отдельной группы имеют схожие особенности артикуляции. Щелевые звуки, которые называют фрикативными ([ф], [ф'], [в], [в'], [с], [с'], [з], [з'], [ш], [ж], [щ], [х], [х'], [й] (йот)), образуются, когда органы артикуляционного аппарата сближаются между собой, образуя щель, в которую проходит выдыхаемая воздушная струя. Смычно-взрывные звуки ([п], [п'], [б], [б'], [т], [т'], [д], [д'], [к], [к'], [г], [г']) характеризуются образованием артикуляционной смычки, которая разрывается под воздействием резко выходящей воздушной струи. Смычно-щелевые звуки (аффрикаты) образуются, когда органы артикуляционного аппарата смыкаются, но при этом смычка не взрывается, а воздушная струя проходит в щель. К смычно-щелевым относятся звуки [ц] и [ч]. Смычно-проходные звуки ([м], [м'], [н], [н'], [л], [л']) возникают, когда органы артикуляционного аппарата образуют смычку, но воздушная струя проходит в другом месте. Дрожащие звуки (вibrанты), образуются за счет вибрации кончика языка под воздействием сильной воздушной струи. К вibrантам относятся [р], [р']. К губно-губным относятся звуки: [п], [п'], [б], [б'], [м], [м'] – преграда образуется нижней и верхней губой; губно-зубные: [ф], [ф'], [в], [в'] – барьер формируется нижней губой и верхними зубами; переднеязычные [т], [д], [н], [л], [л'], [р], [р'], [ш], [ж], [ч], [щ], [т'], [д'], [н'], [с], [с'], [з], [з'], [ц] – артикуляционная зона задействует переднюю часть языка; среднеязычные: [й] – преграда образуется средней частью спинки языка; заднеязычные: [к], [к'], [г], [г'], [х], [х'] – преграда локализуется в задней части спинки языка (Фомичева, 1989, с. 12).

В зависимости от акустических признаков звуки подразделяются на: 1) тональные звуки, которые образуются посредством голоса практически при полном отсутствии шума: [а], [э], [и], [о], [у], [ы]; 2) сонорные

(звучные), при образовании которых шум преобладает в минимальной степени: [м], [м'], [н], [н'], [л], [л'], [р], [р'], [ј]; 3) шумные, которые зависят от трения воздуха при сближенных или взрыве при сомкнутых органах артикуляции: звонкие длительные [в], [в'], [з], [з'], ж; звонкие мгновенные [б], [б'], [д], [д'], [г], [г']; глухие длительные [ф], [ф'], [с], [с'], [ш], [х], [х']; глухие мгновенные [п], [п'], [т'], [к], [к']. По акустическому впечатлению согласные звуки подразделяют на: свистящие [с], [с'], [з], [з'], [ц]; шипящие [ш], [ж], [ч], [щ]; твердые [п], [в], [ш], [ж], [ц] и др.; мягкие [п'], [в'], [ч], [щ] и др. Представленная сложная система звукопроизношения должна быть сформирована у первоклассника, что позволит ему точно воспринимать и различать все звуки и фонемы, уметь выделять их признаки и дифференцировать в словах (Фомичева, 1989, с. 13).

Формирование каждого звука включает несколько последовательных этапов. Первый этап – этап различение звука (развитие способности дифференцировать его по акустическим признакам, а также формирование дифференцированных движений органов артикуляционного аппарата, необходимых для корректного произношения). Второй этап – этап появления звука (становление правильной артикуляции и точного звучания). Третий этап – этап закрепления звука (постепенное введение его в речь: сначала в изолированных словах, затем в связных фразах и предложениях). При условии правильного речевого воспитания и отсутствия органических и функциональных нарушений концу дошкольного возраста ребенок полностью овладевает системой родного языка и корректно использует все звуки речи. В случае возникновения трудностей в произношении звуков начинают задерживаться и фонематические процессы (Фомичева, 1989, с. 29). В научных исследованиях Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелевой, Г.В. Чиркиной отмечается, что фонематическое восприятие у детей с выраженными дефектами артикуляционного аппарата развивается в неполноценных условиях и может иметь отклонения (Филичева, Чевелева, Чиркина, 1989, с. 105). В их работах представлено, что все звуки образующие фонетическую систему языка должны быть сформированы правильно и своевременно. Звуки будут точно дифференцироваться, если каждый отдельный звук закреплен в виде целостного образа, который представляет собой сочетание определенных артикуляционных и акустических признаков. Артикуляционные характеристики звука обеспечиваются разнообразным положением органов артикуляции, их тонкими, дифференцированными движениями. Определенное положение губ, языка, нижней челюсти, твердого и мягкого неба, обеспечивают образование определенного звука. Большое значение на формирование произношения звуков оказывают голосовой и дыхательный отделы. Например, при недостаточной выдыхаемой воздушной струе, при образовании звука [р], может отсутствовать вибрация кончика языка, которая является важной артикуляционной характеристикой звука и необходима для его правильного произношения. Также может возникать обратный процесс, когда направление воздушной струи может изменяться при неправильном положении органов артикуляции, что приводит к искажению звука или трудностям его образования. Наличие голоса в момент произношения звонких согласных и гласных звуков обеспечивает их точное звучание. При появлении голоса участвуют мышцы глотки, голосовые складки и др. Две резонаторные полости (ротовая и носовая) обеспечивают звучание в момент речи. Авторы подчеркивают значение всех резонаторов (глоточного, ротового, носового) в образовании речевых звуков (Филичева, Чевелева, Чиркина, 1989, с. 15). Они указывают, что малейшие неточности в артикуляции или трудности распознавания акустических признаков одного звука, не дают завершиться процессу формирования всей фонетической системе. Согласно их исследованиям, все возрастные неточности произношения, естественные в процессе формирования звукопроизношения, полностью исчезают к 4-5 годам (Филичева, Чевелева, Чиркина, 1989, с. 29).

В исследованиях раскрываются проявления нарушения звукопроизношения. К наиболее распространенным недостаткам звукопроизношения относятся нарушения произношения сложных по артикуляции звуков. Нарушения звукопроизношения подразделяются на несколько групп: свистящих ([с], [с'], [з], [з'], [ц]) и шипящих ([ш], [ж], [ч], [щ]) – сигматизм, сонорные ([л], [л'], [р], [р'], [ј]) – ламбдацизм, ротацизм и йотацизм, заднеязычные ([к], [к'], [г], [г'], [х], [х']) – каппацизм, звонкие ([в], [з], [ж], [б], [д], [г]), мягкие ([т'], [д'], [н']). Если нарушается одна группа звуков, это простое (частичное), или мономорфное нарушение звукопроизношения. При нарушении одновременно двух или нескольких групп звуков – это нарушение звукопроизношения определяется как сложное (диффузное), или полиморфное. Ученые (Левина Р.Е., Хватцев М.Е., Каше Г.А., Фомичева М.Ф., Правдина О.В.) различают три формы нарушения звуков: искаженное произношение звука (звук произносится неверно), отсутствие звука в речи ребенка (неумение произносить), замена одного звука другим, имеющимся в фонетической системе данного языка. Формы нарушения звуков могут сочетаться между собой (Фомичева, 1989, с. 17).

Авторы (А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, О.Н. Филиппова, Е.А. Галицкая) изучающие нарушения письменной речи, раскрывают механизмы нарушения, определяя недостатки звукопроизношения

основным их проявлением. А.Н. Корнев описывает причины дисграфии и дислексии, указывая, что нарушения устной речи сопутствуют их возникновению. Автор описывает, как проговаривание звуков при написании способствует формированию осознанного письма, а правильное восприятие звуков обеспечивает формирование самоконтроля за точностью написания слов. Он обозначает, что правильно сформированный образ звука и правильное восприятие графемы становятся важнейшими условиями возникновения и развития звукобуквенных связей. А.Н. Корнев отмечает: «...различные нарушения языковых способностей, по данным литературы, встречаются при дислексии в 39–63% случаев, а аномалии звукопроизношения – в 10–37% случаев» (Корнев, 1997, с. 55). Р.Е. Левина, основываясь на результатах проведенных исследований, указывала, что при выраженных недостатках произношения отмечаются замены звуков, смешения между определенными фонетическими группами, что приобретает закономерный характер ошибок на письме (Левина, 1959, с. 89). В исследовании Н.А. Никашиной описано, что при отклонениях в речедвигательной и речеслуховой деятельности дети с трудом овладевают звуковым анализом в период первоначального обучения в школе, вследствие чего появляются специфические ошибки в письме (Никашина, 1965, с. 1). Школьники, испытывающие трудности с артикулированием звуков, затрудняются в написании слов и фраз. Это может привести к стойким специфическим ошибкам, а в дальнейшем к проблемам усвоения орфографии и пунктуации, что негативно отражается на общем уровне грамотности ребенка (Филиппова, Галицкая, 2024, с. 179).

В современной литературе также описана значимость состояния звукопроизношения в профилактике нарушений письма и чтения. О.Н. Филиппова, Е.А. Галицкая считают, что правильное произношение звуков имеет прямое влияние на грамотность письма, поскольку оно обеспечивает усвоение правил орфографии (например, парная согласная на конце слова). Дефектное звукопроизношение приводит не только к ошибкам при написании слов, но и затрудняет понимание орфографических правил (Филиппова, Галицкая, 2024, с. 170). Е.А. Ватина отмечает тот факт, что успешность обучения в школе во многом зависит от речевой готовности ребенка, в особенности сформированности звуковой стороны речи. Однако к началу школьного обучения для определенной части детей характерным остается незавершенность в формировании звукопроизношения, что подчеркивает необходимость в формировании звуковой культуры речи еще в дошкольном возрасте (Ватина, 2022, с. 100). Д.В. Яшкина указывает, что важной предпосылкой формирования письменной речи является правильно сформированная устная речь. Автор также подчеркивает, что одним из ключевых направлений в профилактике нарушений чтения и письма выступает работа над формированием четкой артикуляции и звукопроизношения (Яшкина, Крылова, 2025, с. 236).

В русской орфографии выделяют следующие принципы письма: фонетический, морфологический, традиционный. Согласно фонетическому принципу правописания, пишущий записывает слова как они произносятся. Поэтому если школьник неверно произносит звуки, он опирается на свое произношение и переносит ошибки на письмо. Иногда замены букв на письме сохраняются и после завершения коррекции звукопроизношения, что свидетельствует о недостаточно точном распознавании акустических характеристик звуков. Вследствие этого возникают нарушения письма, которые обозначаются как артикуляторно-акустическая и акустическая дисграфии. (Лалаева, Бенедиктова, 2004, с. 19).

Теоретический анализ работ авторов показывает, что правильно сформированное звукопроизношение выступает ключевым фактором для освоения грамоты у младших школьников. Нарушения артикуляции, проявляющиеся в искажении, замене или пропуске звуков, приводят к нарушению фонематического восприятия и звукобуквенных связей. В совокупности это может стать причиной формирования дисграфии, которая проявляется в стойких ошибках на письме и затрудняет освоение орфографии.

Представленные теоретические положения обосновывают необходимость проведения обследования детей с нарушениями звукопроизношения для выявления структуры дефекта, степени сформированности артикуляционно-акустических образов звуков и готовности к освоению звукобуквенного анализа.

Обследование обучающихся первых классов проводилось с сентября по ноябрь 2025 года на базе МАОУ СОШ № 63 города Тюмени.

При обследовании состояния звукопроизношения определялось: количество нарушенных звуков у школьника, какие фонетические группы нарушены, характер их нарушения (искажение, отсутствие, замена или смешение). В процессе обследования выявлялось умение произносить звуки изолированно, в словах, словосочетаниях и самостоятельной речи. Было проведено исследование умения распознавать, отличать звуки одной и разных фонетических групп в различных речевых единицах.

Результаты исследования выявили высокую распространенность нарушений фонетического компонента речи у обследуемых первоклассников. Нарушения звукопроизношения были диагностированы у 255 обследованных школьников, что составляет 52,7% от общей выборки (N=484). При этом нарушения

фонематической дифференциации звуков отмечались у еще большего числа учащихся – 322 человека (66,5%), что свидетельствует о незавершенном процессе формирования фонетической системы языка и указывает на трудности узнавания фонем по акустическим признакам. Структура дефектов звукопроизношения показала преобладание мономорфных нарушений. У 107 первоклассников было зафиксировано искажение одного-двух звуков, в то время как полиморфные нарушения, затрагивающие три и более звука, выявлены у 72 учащихся.

Анализ дефектов позволил установить иерархию артикуляционных трудностей. У 114 первоклассников отмечалось нарушение переднеязычных альвеолярных звуков. Нарушения звука [л] выявлено у 79 обучающихся, нарушение звука [р] – у 76 первоклассников и его мягкой пары [р'] – у 59 школьников. Качественный анализ показал, что для ротацизма наиболее распространенным являлся увулярное (горловое) произношение или полное отсутствие звука в речи, что указывает на несформированность тонких, дифференцированных движений кончика языка. При горловом произнесении наблюдалась слабость воздушной струи и недостаточная ее целенаправленность. Ламбдацизм в большинстве случаев проявлялся в форме межзубной артикуляции, пропуска звука или заменялся на звук близкий к искаженному (губно-губному) произношению звука [в]. При искаженном произношении звука [л] отмечалось нарушение направленности воздушной струи. У 89 первоклассников фиксировалось дефектное произношение щелевых звуков. Значительное количество нарушений произношения наблюдалось при произношении звуков, относящихся к таким фонетическим группам как шипящие, свистящие и аффрикаты. Дефекты произношения шипящих звуков ([ш] – [ж]) прослеживалось у значительного числа учащихся (47 учеников). Преобладающим видом искажения в данной группе звуков был боковой сигматизм (односторонний или двусторонний), воздушная струя проходила по краям языка, звук [ш] в словах приобретал хлюпающий призвук. У некоторых первоклассников встречалось и межзубное положение языка при произношении звука [ш], что проявлялось в нечеткости звука, его звучание больше напоминало дутье. У нескольких школьников при произнесении звука [ш] фиксировалось дутье на спинку языка и далее на губы, что сильно искажало его звучание. При обследовании свистящих звуков ([с] – [з]) наиболее подверженным искажению оказался звук [с]. Он нарушался у 30 первоклассников. Звук [з] был нарушен у 23 первоклассников. Преобладающим видом искажения в данной группе звуков был межзубный сигматизм, вместо слова «собака» дети произносили «тсабака», так как язык находился в межзубном положении, образовывая щель с верхними резцами, воздушная струя рассеивалась по поверхности языка, но губы свое положение не изменяли. Другим проявлением искаженного произношения звука [с], было оттягивание языка кзади, напряжение спинки языка, что проявлялось в его искаженном смягченном звучании. Звук [з] чаще произносился с межзубным положением языка или верхним его подъемом. У двух первоклассников отмечалось оглушение звука [з]. В группе аффрикат (смычно-щелевых звуков) чаще нарушался звук [ц]. Он отсутствовал или произносился как искаженный, близкий к звуку [с]. При анализе произношения звука [ц] также отмечено снижение целенаправленности воздушной струи. Нарушение звука [ч] проявлялось в его замене на звук [ть] или искаженное произношение близкое к звукам: [щ], [ш].

Наибольшее количество ошибок первоклассники допустили при дифференциации следующих групп звуков: соноров ([л] – [р], [ль] – [рь]) свистящих и шипящих ([с] – [ш]). Все трудно различаемые фонемы были нарушены у первоклассников, что проявлялось в различных искажениях звуков (горловой ротацизм, межзубный ламбдацизм, сигматизм свистящих/шипящих). Отмечались пропуски звуков из представленных фонетических групп. Замены звуков чаще проявлялись при произношении слов, где находились два и более звуков из одной фонетической группы (например, [л] – [ль] – [р] – [рь]). Нарушение дифференциации звуков [ль] – [рь] наиболее часто проявлялось в речи школьников («балерина» и «регулировщик» слово «бареллина» вместо «балерина», «легуереровщик» вместо «регулировщик»). У первоклассников отмечены нарушения дифференциации других артикуляционно и акустически схожих звуков: [з] – [ж], [ль] – [й], [с] – [з], [ч] – [ть], [ш] – [сь], [ш] – [ж]. Среди этих групп звуков наиболее часто отмечались замены акустически близких звуков [щ] – [сь], [ш] – [ж], [с] – [з], [ч] – [ть] («жонт» вместо «зонт», «темодан» вместо «чемо-дан»). При увеличении объема речевого материала, ошибки различения звуков увеличивались. Проявления нарушения дифференциации звуков из разных фонетических групп, сопровождалась трудностями артикулирования при их произнесении. О нарушении фонематического слуха так же свидетельствует факт многократного повторения слоговых цепочек и слов с акустически близкими звуками. Учащимся требовалось время на вслушивание и распознавание звуков. У некоторых первоклассников отмечался угадывающий характер повторения слоговых цепочек. Значительные трудности создавали слоговые цепочки из четырех слогов или из трех слогов, но с различными звуками (например: ся – ща – ша). При узнавании наличия звука в слове чаще всего первоклассники затруднялись определить его в середине слова при стечениях соглас-

ных. В процессе звукового анализа первоклассники допускали следующие ошибки: пропускали гласные в слабой позиции, пропускали согласные при их стечениях, иногда переставляли звуки местами. В отдельных случаях при повторном проговаривании слова ряд школьников могли скорректировать последовательность звуков, однако при усложнении речевого материала ошибки могли повториться. Все выявленные нарушения выделения, дифференциации фонем имели стойкий характер и проявлялись при предъявлении предложений, слов, слогов, изолированного произнесения. В самостоятельной речи первоклассников количество замен и их частота появления увеличивались, что объясняется наличием разнообразия звуковых сочетаний и снижении сосредоточенности ученика за отслеживанием правильности произношения. В процессе самостоятельного высказывания ребенок больше сосредоточен на смысловом содержании, звуковая сторона не сформирована, она не носит автоматизированный характер распознавания звуков, что проявляется в снижении самоконтроля за звукопроизношением.

Рассматривая выявленные нарушения звукопроизношения, можно условно выделить несколько вариантов их проявления. Первый вариант – все звуки речи искажаются по артикуляционному признаку (смазанное, неточное произношение). Второй вариант характеризуется нарушением отдельных групп звуков, и искажения проявляются только при их произношении. В третьем варианте происходит нарушение одной группы звуков и наблюдаются трудности в произношении конкретных звуков. Четвертый вариант: нарушения произношения звуков отсутствуют, но наблюдаются трудности их дифференциации. Во всех четырех случаях нарушение фонематических процессов носит разнообразный характер (от грубых нарушений до отдельных проявлений).

На основании выявленных нарушений звукопроизношения у младших школьников целесообразно разработать дифференцированные рекомендации по исправлению звукопроизношения и развитию фонематических процессов.

На основании выявленных нарушений звукопроизношения у младших школьников разработаны дифференцированные рекомендации по коррекции звукопроизношения и развитию фонематических процессов. Полученные в ходе исследования данные показали, что структура дефектов неоднородна: у части первоклассников преобладают искажения артикуляционно сложных звуков (межзубный сигматизм свистящих, боковой сигматизм шипящих, горловой ротацизм, межзубный ламбдаизм), у других – замены и смешения акустически близких фонем, у третьих – полиморфные нарушения, затрагивающие несколько групп звуков. Кроме того, выявлена группа детей с сохранным звукопроизношением, но с трудностями фонематической дифференциации. Указанные особенности обуславливают необходимость дифференцированного подхода к выбору стратегии коррекционной работы.

При искажённом произношении звуков коррекция включает три последовательных этапа: подготовительный (развитие артикуляторной моторики и формирование направленной воздушной струи), постановку звука и его автоматизацию в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и связной речи. При полиморфных нарушениях, когда дефекты распространяются на свистящие, шипящие и сонорные звуки, порядок коррекции определяется онтогенетической последовательностью формирования звуков в норме: вначале отрабатываются свистящие, затем шипящие, после чего – соноры (сначала [л], затем [р]), с параллельным развитием фонематического слуха на материале сохранных звуков.

В случаях смешения звуков и трудностей их дифференциации, которые в ходе исследования проявлялись в заменах фонем ([с]–[ш], [л]–[р], [з]–[ж], [ч]–[ть], [щ]–[сь] и др.), основное внимание уделяется развитию фонематического слуха. Рекомендуется проводить сравнение артикуляционных укладов смешиваемых звуков, упражнения на узнавание и различение фонем в изолированной позиции, в слогах, словах и предложениях, с постепенным усложнением речевого материала. Учитывая, что ошибки дифференциации нарастают при увеличении объёма речевого материала, задания следует выстраивать по принципу «от простого к сложному». Для детей с угадывающим характером повторения слоговых цепочек целесообразно использовать зрительные опоры.

Для группы детей с сохранным звукопроизношением, но нарушенной дифференциацией фонем, рекомендуется работа исключительно над фонематическими процессами без этапа постановки звуков. Эта работа включает узнавание и различение фонем, выделение звука в разных позициях в слове (с акцентом на середину слова при стечении согласных, где у первоклассников возникали наибольшие трудности), а также дифференциацию фонем в слоговых цепочках из нескольких слогов с акустически близкими звуками.

Важным компонентом коррекционной работы является формирование навыка самоконтроля за собственной речью, поскольку в самостоятельной речи количество замен и ошибок дифференциации возрастает из-за сосредоточенности ребёнка на смысловом содержании. При работе над звуками, требующими вибрации ([р]), особое внимание уделяется силе и целенаправленности воздушной струи, так как при ротациз-

ме у обследованных первоклассников часто отмечалась её слабость. При ламбдализме необходимо контролировать положение кончика языка и направление воздушной струи, поскольку у детей этой группы нередко фиксировалось их нарушение. Кроме того, рекомендуется проведение промежуточной диагностики каждые 4–6 недель для оценки прогресса и при необходимости корректировки методики работы.

Реализация представленных дифференцированных рекомендаций позволяет не только исправить дефекты звукопроизношения, но и сформировать полноценные фонематические процессы, что является необходимым условием для профилактики дисграфии и успешного освоения письменной речи младшими школьниками.

Коррекция проводится поэтапно в зависимости от характера дефекта. При искажённом произношении работа включает подготовительный этап (развитие артикуляторной моторики и воздушной струи), постановку звука и автоматизацию. При нарушении нескольких групп звуков порядок их постановки определяется онтогенетической последовательностью. В случаях смешения звуков основное внимание уделяется развитию фонематического слуха и сравнению артикуляционных укладов. Упражнения адаптируются с учётом уровня развития ребёнка с применением наглядного материала. (Алимова, 2025, с. 6).

И.А. Солмина предлагает более детализированную поэтапность коррекции нарушений звукопроизношения. Первый (подготовительный) этап направлен на нормализацию тонуса и моторики артикуляционного аппарата, мелкой моторики и просодики. Второй этап посвящён формированию правильного звукопроизношения. На третьем этапе развиваются навыки самоконтроля в различных ситуациях общения. Четвёртый этап предназначен для предотвращения или преодоления вторичных нарушений; пятый этап направлен на развитие коммуникативных и графомоторных навыков (Солмина, 2025, с. 527). Данная поэтапность учитывает не только непосредственную коррекцию звукопроизношения, но и профилактику возможных вторичных нарушений письменной речи, что особенно важно в работе с первоклассниками, у которых процесс овладения письмом только формируется.

Полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что нарушения звукопроизношения диагностируются более чем у 50% учащихся первых классов, что подтверждает высокую распространенность данного нарушения среди первоклассников. В свою очередь, нарушения звукопроизношения могут стать причиной возникновения дислексии и дисграфии.

Выводы

На основе теоретического подхода к изучению нарушений звукопроизношения и их влияния на формирование письменной речи было установлено, что нарушения звукопроизношения и фонематического восприятия негативно отражаются на качестве усвоения навыков письма.

В результате проведенного обследования были выявлены и описаны особенности нарушений звукопроизношения. Анализ данных показал, что у 225 младших школьников выявлены нарушения звукопроизношения, что составляет значительную долю от общего числа обследуемых. Количественный и качественный анализ полученных данных выявил нарушение произношения различных речевых звуков и их дифференциацию по схожим акустическим и артикуляционным характеристикам. В исследуемой группе наблюдались как мономорфные, так и полиморфные нарушения звукопроизношения. Отмечались сочетания нарушения звукопроизношения: шипящих и свистящих звуков, соноров и аффрикат, свистящих шипящих и соноров, и др. Наиболее распространёнными были нарушения в произношении сонорных звуков. Кроме того, в отдельных случаях фиксировались трудности дифференциации свистящих и шипящих фонем.

На основе полученных результатов разработаны рекомендации по коррекции нарушений звукопроизношения. Сущность рекомендаций заключается в дифференцированном подходе. При искажённом произношении коррекция включает подготовительный этап, постановку звука и автоматизацию. При полиморфных нарушениях порядок работы определяется онтогенетической последовательностью. При трудностях дифференциации фонем основное внимание уделяется развитию фонематического слуха. Для детей с сохранным произношением, но нарушенной дифференциацией, рекомендуется работа только над фонематическими процессами. Необходимо формировать навык самоконтроля и проводить промежуточную диагностику. Реализация рекомендаций направлена на профилактику дисграфии и успешное освоение грамоты.

Список источников

1. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 680 с.
2. Алимова Е.А. Развитие фонематического слуха как основа для преодоления дисграфии у младших школьников // Форум молодых ученых. 2025. № 12 (112). С. 4 – 7.

3. Ватина Е.В. К вопросу о состоянии речевой готовности (звуковой стороны речи) у обучающихся первых классов как фактора успешного обучения в школе // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2022. № 05. С. 94 – 101.
4. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. М.: АСТ: Астрель, 2005. 351 с.
5. Ефремова О.Г. Насущные вопросы логопедической помощи в начальной школе // Вестник ТГГПУ. 2014. № 3 (37). С. 283 – 287.
6. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. М.: Владос, 1998. 274 с.
7. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. СПб.: МиМ, 1997. 286 с.
8. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. СПб: «Союз», 2004. 224 с.
9. Левина Р.Е. О генезисе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи // Вопросы логопедии. 1959. С. 207 – 252.
10. Никашина Н.А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников. М.: Просвещение, 1965. С. 46 – 66.
11. Солмина И.А. Коррекция звукопроизносительной стороны речи у младших школьников со стертой дизартрией и с задержкой психического развития (ЗПР) // Вестник науки. 2025. № 12 (93). С. 525 – 531.
12. Филиппова О.Н. Галицкая Е.А. Специфика влияния нарушений звукопроизношения на процесс овладения письмом у младших школьников // Педагогическое образование: традиции и инновации. 2024. № 2. С. 170 – 180.
13. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. М: Просвещение, 1989. 223 с.
14. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения. М.: Просвещение, 1989. 239 с.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/>.
17. Яшкина Д.В. Анализ предпосылок нарушений письменной речи у младших школьников // Мир педагогики и психологии. 2025. № 3 (104). С. 232 – 238.

References

1. Volkova L.S., Shakhovskaya S.N. Speech Therapy: A Textbook for Students of the Defectology Department of Pedagogical Universities. Moscow: Humanitarian Publishing Center VLADOS, 1998. 680 p.
2. Alimova E.A. Development of Phonemic Hearing as a Basis for Overcoming Dysgraphia in Primary School Students. Forum of Young Scientists. 2025. No. 12 (112). P. 4 – 7.
3. Vatina E.V. On the State of Speech Readiness (Sound Aspect of Speech) in First-Grade Students as a Factor in Successful Learning at School. The World of Pedagogy and Psychology: International Scientific and Practical Journal. 2022. No. 05. P. 94 – 101.
4. Glukhov V.P. Fundamentals of Psycholinguistics: A Textbook for Students of Pedagogical Universities. Moscow: ACT: Astrel, 2005. 351 p.
5. Efremova O.G. Pressing Issues of Speech Therapy in Primary School. Bulletin of TSGPU. 2014. No. 3 (37). P. 283 – 287.
6. Inshakova O.B. Album for a Speech Therapist. Moscow: Vlados, 1998. 274 p.
7. Kornev A.N. Reading and Writing Disorders in Children: A Textbook-Methodological Manual. St. Petersburg: MiM, 1997. 286 p.
8. Lalaeva R.I., Benediktova L.V. Reading and Writing Disorders in Primary School Children. Diagnostics and Correction. St. Petersburg: Soyuz, 2004. 224 p.
9. Levina R.E. On the Genesis of Writing Disorders in Children with General Speech Underdevelopment. Spectoropedia issues. 1959. P. 207 – 252.
10. Nikashina N.A. Elimination of Pronunciation and Writing Deficiencies in Primary School Children. Moscow: Prosveshchenie, 1965. P. 46 – 66.
11. Solmina I.A. Correction of the Sound Pronunciation Aspect of Speech in Primary School Children with Mild Dysarthria and Mental Retardation (MR). Bulletin of Science. 2025. No. 12 (93). P. 525 – 531.

12. Filippova O.N. Galitskaya E.A. Specifics of the Influence of Sound Pronunciation Disorders on the Process of Writing Acquisition in Primary School Children. Pedagogical Education: Traditions and Innovations. 2024. No. 2. P. 170 – 180.
13. Filicheva T.B., Cheveleva N.A., Chirkina G.V. Fundamentals of Logopedics. Moscow: Prosveshchenie, 1989. 223 p.
14. Fomicheva M.F. Developing Correct Sound Pronunciation in Children. Moscow: Prosveshchenie, 1989. 239 p.
15. Federal State Educational Standard of Preschool Education. <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>.
16. Federal State Educational Standard of Primary General Education. <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/>.
17. Yashkina D.V. Analysis of prerequisites for written speech disorders in primary school students. The World of Pedagogy and Psychology. 2025. No. 3 (104). P. 232 – 238.

Информация об авторах

Конакова М.С., старший преподаватель департамента психологии и дефектологии, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», m.s.konakova@utmn.ru

Ефремова А.И., Школа образования, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», stud0000277866@study.utmn.ru

Козлова Е.А., Школа образования, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», stud0000277521@study.utmn.ru

Подшивалова С.С., Школа образования, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», stud0000275561@study.utmn.ru

© Конакова М.С., Ефремова А.И., Козлова Е.А., Подшивалова С.С., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 784.9

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-134-139

Формирование сценической свободы вокалиста в классе заслуженного артиста России Ивана Павловича Мякишева: педагогика исполнительского мастерства

¹Криницкая Т.А.,

¹Шереметьева К.С.,

¹Краснодарский государственный институт культуры

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы формирования сценической свободы вокалистов на этапе обучения в классе сольного народного пения. В центре внимания – вокальная педагогическая система заслуженного артиста России, профессора И.П. Мякишева, чья многолетняя сценическая практика легла в основу методики воспитания молодых певцов.

В исполнительской практике у начинающего молодого певца отсутствие сценической свободы является одной из ключевых проблем. Временные рамки одного произведения диктуют исполнителю определенные условия, влияющие на его психологическое состояние. Ученик за короткий промежуток времени должен активировать все свои художественные и технические ресурсы. Именно в этот момент учащиеся сталкиваются с блокировкой творческой реализации истинного потенциала из-за внутренней скованности. Вокалист понимает, что он несет большую ответственность за собственное исполнение перед публикой, что характеризует не только его собственные навыки, но и проделанную работу педагога, которая является главным составляющим в формировании профессионального певца. Петрушин В.И. в книге «Музыкальная психология» говорит о роли нервной системы человека в достижении высоких результатов: «Индивидуальные свойства у того или иного человека зависят от особенностей нервной системы. Все выдающиеся музыканты, особенно исполнители, в своих заметках и высказываниях постоянно подчеркивают роль этого психологического состояния в достижении высоко мастерства» [3, с. 128]. Обретение вокально-сценической свободы происходит в результате кропотливой педагогической работы в классе между студентом и преподавателем.

Настоящее исследование базируется на сочетании теоретического и эмпирического подходов. Теоретическую основу составил личный сценический и педагогический опыт заслуженного артиста России И.П. Мякишева (10.04.1950-18.11.2021), который послужил основой для воспитания профессиональных певцов, добившихся успехов в вокальной карьере. Эмпирическая база исследования включает изучение методов внедрения студентов в сценическую практику; анализ концепции построения учебных занятий И.П. Мякишева.

Материалы исследования могут помочь педагогам в обучении студентов-вокалистов в вопросах формирования сценической свободы. Также результаты исследования могут оказать методическую помощь начинающим певцам.

В результате изучения методов, применяемых в работе со студентами в классе заслуженного артиста И.П. Мякишева, внимание было сосредоточено на способах профессиональной подготовки учеников. Были рассмотрены психологические основы и технические аспекты, влияющие на формирования вокальной уверенности на сцене. В результате исследования были выявлены ключевые системообразующие факторы, влияющие на формирование сценической свободы исполнителя, повлиявшие на творческий успех в жизни студентов И.П. Мякишева.

Ключевые слова: сценическая свобода, вокалист, вокальная педагогика, солист, внутреннее состояние певца, И.П. Мякишев, народно-певческая культура

Для цитирования: Криницкая Т.А., Шереметьева К.С. Формирование сценической свободы вокалиста в классе заслуженного артиста России Ивана Павловича Мякишева: педагогика исполнительского мастерства // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 134 – 139. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-134-139

Поступила в редакцию: 5 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 4 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Formation of the stage freedom of a vocalist in the class of honored artist of Russia Ivan Pavlovich Myakishev: pedagogy of performing arts

¹Krinitckaya T.A.,

¹Sheremetyeva K.S.,

¹Krasnodar State Institute of Culture

Abstract: the article discusses the issues of formation of the stage freedom of vocalists at the stage of studying in the class of solo folk singing. The focus is on the vocal teaching system of the Honored Artist of Russia, Professor I.P. Myakishev, whose many years of stage practice formed the basis of the methodology of educating young singers.

In the performing practice of an aspiring young singer, the lack of stage freedom is one of the key problems. The time frame of one piece dictates certain conditions to the performer that affect his psychological state. The student understands that in a short period of time, he must activate all his artistic and technical resources. It is at this point that students face a blockage in the creative realization of their true potential due to their inner stiffness. The vocalist understands that he bears great responsibility for his own performance in front of the audience, which characterizes not only his own skills, but also the work done by the teacher, which is the main component in the formation of a professional singer. Petrushin V.I. confirms in the book "Musical Psychology": "The individual properties of a person depend on the characteristics of the nervous system. All outstanding musicians, especially performers, in their notes and statements constantly emphasize the role of this psychological state in achieving high mastery" [5, p. 128]. The acquisition of vocal and stage freedom occurs as a result of painstaking pedagogical work in the classroom between the student and the teacher.

This study is based on a combination of theoretical and empirical approaches. The theoretical basis is the personal stage and teaching experience of the Honored Artist of Russia I.P. Myakishev (10.04.1950-18.11.2021), which served as the foundation for the training of professional singers who achieved success in their vocal careers. The empirical basis of the study includes the examination of methods for introducing students into stage practice and the analysis of I.P. Myakishev's teaching concept.

The research materials can help teachers in teaching vocal students about the formation of stage freedom. The research results can also provide methodological assistance to novice singers.

As a result of studying the methods used in working with students in the class of Honored Artist I.P. Myakishev, attention was focused on the ways of professional training of students. The psychological foundations and technical aspects affecting the formation of vocal confidence on stage were considered. As a result of the research, the key system-forming factors influencing the formation of the performer's stage freedom, which influenced the creative success in the life of I.P. Myakishev's students, were identified.

Keywords: stage freedom, vocalist, vocal pedagogy, soloist, inner state of the singer, I.P. Myakishev, folk singing culture

For citation: Krinitckaya T.A., Sheremetyeva K.S. Formation of the stage freedom of a vocalist in the class of honored artist of Russia Ivan Pavlovich Myakishev: pedagogy of performing arts. Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 134 – 139. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-134-139

The article was submitted: May 5, 2026; Approved after reviewing: June 4, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Профессиональная ориентация обучающихся в творческих вузах представляет собой приоритетное направление, влияющее на формирование духовных и моральных ценностей учеников. На сегодняшний

день данная работа направлена на расширение возможностей преподавателей в сфере вокального обучения и приобретение уверенности у молодых исполнителей в работе на сцене.

Актуальность заключается в расширении вокальных возможностей, которые помогают добиться профессионального уровня в исполнительской среде. Продуктивность профессиональной карьеры учеников вокального класса И.П.Мякишева доказывает успех его воспитания.

Вышеперечисленные факторы в своей совокупности показывают важность изучения формирования творческой свободы в классе у И.П.Мякишева, повлиявшую на дальнейший карьерный рост учеников.

Проблема проявления сценической свободы исполнителя заключается в недостатке психологической устойчивости и нехватке эмоциональной свободы. В современной системе профессионального музыкального образования главное место занимает педагог, который способен применить и передать свой сценический вокальный опыт через преподавательскую деятельность. Практикующий педагог вокалист способен донести до студента истинную суть исполнения музыкального произведения.

Наше исследование направлено на изучении педагогической практики Ивана Павловича Мякишева (1950-2021) заслуженного артиста Российской Федерации и заслуженного артиста Мордовской АССР, профессора кафедры сольного и хорового народного пения Краснодарского государственного института культуры, выявление методических условий, обеспечивших высокую результативность профессиональной подготовки вокалистов-исполнителей в классе сольного народного пения.

Объект: вокально-педагогическая деятельность И.П. Мякишева – заслуженного артиста России, профессора.

Предмет: методы, приемы, условия формирования сценической и вокально-технической свободы у студентов-вокалистов в классе И.П. Мякишева.

Целью исследования является выявление и анализ педагогических методов, условий формирования сценической свободы вокалистов-исполнителей в классе профессора Ивана Павловича Мякишева и оценка результативности его подходов на основе профессиональных достижений его выпускников.

Задачи исследования:

- 1) Изучить творческий путь И.П.Мякишева, на основе которого строилась специфика его обучения студентов.
- 2) Проанализировать психологические и эмоциональные основы, применяемые в классе И.П. Мякишева, помогающие достичь сценического раскрепощения.
- 3) Выявить уникальные аспекты преподавательской деятельности И.П. Мякишева, отличающие его подход от общепринятых норм.
- 4) Оценить результативность его студентов на основе их творческих достижений.

Материалы и методы исследований

Настоящее исследование базируется на сочетании теоретического и эмпирического подходов. Теоретическую основу составил личный сценический и педагогический опыт заслуженного артиста России И.П. Мякишева, который послужил основой для воспитания профессиональных певцов, добившихся успехов в вокальной карьере. Эмпирическая база исследования включает изучение методов внедрения студентов в сценическую практику; анализ концепции построения учебных занятий И.П. Мякишева.

Результаты и обсуждения

Анализ работы педагогической деятельности И.П. Мякишева по данной тематике позволил утверждать, что профессиональное становление вокалистов во многом зависит от первоначально наработанных навыков в процессе обучения. Значимость педагогической деятельности Ивана Павловича в контексте формирования сценической свободы обусловлена его многолетней сценической практикой, что обеспечило способы развития вокально-технических навыков у студентов.

Творческий путь Ивана Павловича начинался в Саранском музыкальном училище имени Леонтия Петровича Кирюкова. В дальнейшем полученное высшее образование в Казанской государственной консерватории (1971 г.) заложило академическую вокальную школу для его последующей педагогической и артистической деятельности. Работа в Саранском театре музыкальной комедии, а также в Краснодарском театре оперетты, в качестве солиста кубанского казачьего хора сформировала его личность, как певца-вокалиста способного к различным жанровым трансформациям благодаря собственному воображению через классический репертуар. Полученный сценический опыт в дальнейшем стал фундаментом в его преподавательской деятельности.

Важно отметить, что Иван Павлович имел за плечами огромное количество выступлений на различных площадках мира, от мероприятий в домах культуры, до сольных номеров на больших сценах. Проработав солистом более двадцати лет в учреждениях культуры, он прекрасно понимал психологию творческих людей и точно мог в дальнейшем определить, на что способен каждый его студент, как в моральном составляющем, так и в художественном плане.

В работе Ивана Павловича со студентами главным аспектом являлась сценическая практика, помогающая в преодолении стеснения и приобретение навыков ориентироваться в различных ситуациях в момент исполнения произведений. Иван Павлович определил, что боязнь публичного выступления учеников напрямую связана с их внутренним психологическим состоянием. Эмоции являются отражением внутренних мыслей и умением показывать себя в обществе. Кроме этого проявление себя на сцене напрямую зависит от личного жизненного опыта, характера, возраста, умения владеть своими эмоциями и природными данными, складывая все это в единое целое, мы получаем в совокупности манеру поведения, как на сцене, так и в жизни. Иван Павлович активно практиковал участие начинающих вокалистов в различных конкурсах. Это была не цель показать результат работы, а практика запоминания вокально-физиологических ощущений у певцов. В совокупности знания и внутренние ощущения тренировали в учениках творческую интуицию и способности контролировать свои эмоции в состоянии переживаний.

Иван Павлович налаживал психологический контакт с каждым своим студентом через дружеские отношения, не пытаясь ставить жесткие границы между педагогом и учеником. В начале занятий он проводил беседу, помогающую настроиться на предстоящую работу, это помогало достичь благоприятной атмосферы в классе и позволить эмоционально расслабиться ученику и довериться полностью процессу.

Главным компонентом в реализации творческого потенциала ученика являлся акцент и развитие его сильных вокальных сторон. Для этого Иван Павлович использовал анализ способностей ученика, который он сам составлял. На основе внутренних процессов, происходящих у студентов во время упражнений, он выстраивал систему, основанную на индивидуальных ощущениях певца, способствующую дальнейшему успешному выступлению.

Во время занятий подрастающие певцы не ограничивались пением в определенной тональности и жанре. Ключевым навыком профессионального вокалиста является умение петь все и находиться в вокальном тоне, который тренируется при помощи систематических занятий [8, с. 20]. Каждый ученик Ивана Павловича пробовал петь в разных вокальных жанрах – в народном, академическом. Опираясь на собственный артистический опыт, Иван Павлович выбирал произведения студентам для прослушивания и анализа произведений и непосредственно для их исполнения, опираясь в первую очередь на интерпретацию произведения, которая будет на чувственном уровне усвоена учениками.

Отечественный психолог Борис Михайлович Теплов в книге «Психология музыкальных способностей» отмечает: «Одной из важнейших черт психологии всякого крупного музыканта является «умение» эмоционально погружаться в захватившее его ее содержание и концентрировать на нем все свои душевные силы» [4, с. 40]. Подбирая и демонстрируя, произведения свои собственным примером И.П. Мякишев воспитывал и развивал музыкально-эстетический вкус учеников.

Одна из особенностей работы Ивана Павловича заключалась в том, что основные элементы из исполняемого репертуара были «впеты» на начальном этапе упражнений. Во-первых, обязательно на занятиях сольного народного пения пропевались вокализы итальянского педагога Газтано Зейдлера и немецкого композитора Франца Абта, основанные на методе развития голоса и дыхания. В отличие от однообразных упражнений, вокализы воспроизводили технические задачи, насыщенные художественным образом, кульминацией и динамической партитурой.

Манера пения вырабатывается у молодого певца именно из собственных музыкальных предпочтений, и важная задача педагога направить его в правильное русло. В книге «Музыкальная психология» Петрушин В.И. отмечает: «Музыкальные интересы человека составляют одно из звеньев еще общей духовной культуры, и в этом звене как в зеркале может отразиться с большей или меньшей полнотой вся личность с характерными для нее ценностями ориентациями» [3, с. 162].

Ключевым требованием в работе педагога является полное объяснение всех аспектов произведения, детальная работа закрепляется в памяти ученика, как правило, на длительный срок, нередко – на всю жизнь.

Студенты Ивана Павловича учились полному осмыслению произведения через внутренние ощущения, достигаемые при помощи погружения в текст. Ученики отмечают, что на его уроках они читали стихотворения [7]. Это направляло внимание не на доскональное слежение за своим певческим аппаратом и техническим моментам, а помогало раскрепоститься эмоционально, обогатить словарный запас, научиться правильной расстановке пауз, выработыванию интонации, подаче, силе голоса и полному проникновению в

содержание произведения. «Единство музыки и речи признано всеми учеными: известно, что они входят к общим корням и имеют общее происхождение – текст словесный и музыкальный воспринимается как осмысленное сообщение, облеченное в определенную форму», – говорит Д. Кирнарская [2, с. 450]. Выразительное чтение положительно влияло и на тело студента, так как стихотворения требуют использования мимики и жестов, телесные зажимы являются частой проблемой у вокалистов, которые замкнуты в своем собственном теле. Литературное прочтение помогает ощутить ученику простоту и естественность внутри [5, 6]. Все эти моменты неразрывно связаны с исполнением вокального произведения. Тренировка художественной выразительности через прочтение стихов – важная часть работы над исполнительской свободой. Благодаря этому к моменту исполнения произведения на сцене большая часть работы, с точки зрения эмоциональной свободы, уже выполнена.

Исследование подтвердило, что педагогическая деятельность Ивана Павловича Мякишева, повлияла на формирование сценической свободы у начинающих и уже опытных певцов. Определены ключевые принципы и способы, которые выпускники всеобще считают наиболее эффективными для обретения свободы вокала. Ученики Ивана Павловича по-разному трактуют сценическую свободу, для кого-то это отсутствие страха на сцене, а для кого-то вокально-техническая оснащенность, помогающая импровизировать и чувствовать произведение, но все определения складываются в общую методику работы педагога. На уроках производилась работа во всех аспектах, а конкретно в умении вокальной импровизации, позволяющей экспериментировать без страха ошибиться, а также работа с эмоциями, текстом и художественным образом. Сформулированные навыки на этапе обучения остаются полезными и в настоящее время в сфере профессиональной деятельности.

Творческий путь И.П. Мякишева является примером того как практический сценический опыт смог трансформироваться в мудрое наставничество. Выпускники класса Ивана Павловича Мякишева демонстрируют высокую техническую стабильность и творческую сценическую свободу, которая помогает им работать в ведущих коллективах России. Его выпускники являются солистами в таких коллективах как: Хор Турецкого, Кубанский Казачий хор, Государственный кубанский казачий ансамбль «Криница», ансамбли Краснодарской филармонии им. Г.Ф. Пономаренко, Краснодарский Музыкальный театр «Премьера»; Арт-группа «Largo», которая занимается популяризацией духовной православной музыки.

Выводы

На основе проведенного исследования в заключении можно сделать следующие выводы:

- 1) Формирование психологической устойчивости и сценической свободы, выработанной с практикующим педагогом, является основным фактором конкурентоспособности современного артиста.
- 2) Раскрепощение на сцене появляется после тщательной проработки произведений на этапе подготовительных упражнений формирующих вокально-мышечную память певцов [1, с. 29].
- 3) Важным составляющим на этапе разработки является грамотный педагог, являющийся практикующим специалистом, понимающим профессиональные трудности изнутри и всегда способный показать непонятные для юного певца элементы на собственном примере.
- 4) Творческая свобода появляется, когда вокалист находит гармонию с собственными чувствами, проецированными на подобранный материал, который понимает, что на основе своего внутреннего состояния может донести смысл произведения до зрителя.

Список источников

1. Белоусенко М.И. Основы вокально-исполнительского мастерства: учебно-методическое пособие: [16+]; Белгородский государственный институт искусств и культуры. Белгород: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2020. 63 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=615717> (дата обращения: 14.04.2026).
2. Кирнарская Д.К. Музыкальные способности: учебное пособие для высших учебных заведений; М.: Таланты-XXI век, 2004. 494 с. <https://disk.yandex.ru/i/b4CRT0AQ7fd0ZA> (дата обращения: 09.04.2026).
3. Петрушин В.И. Музыкальная психология: учебное пособие для вузов. 2-е изд. М.: Академический Проект; Трикста. 2008. 381 с. URL: <https://litres.ru/27623894> (дата обращения: 09.04.2026). Режим доступа: Электронная библиотека ЛитРес.
4. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей: учебное пособие. Изд. 3-е, стер. Санкт-Петербург [и др.]: Лань: Планета музыки, 2021. 487 с. URL: <https://litres.ru/27623894> (дата обращения: 09.04.2026). Режим доступа: Электронная библиотека ЛитРес.

5. Шереметьева К.В. Интервью с заслуженным артистом Республики Карачаево-Черкесия, Республики Крым и Кубани солистом Кубанского казачьего хора А.В. Демидовым // Личный архив К.В. Шереметьевой, дата записи 09.03.2026 г.

6. Шереметьева К.В. Интервью с заслуженным артистом Кубани солистом Государственного ансамбля казачьей песни «Криница» М. Горяновым // Личный архив К.В. Шереметьевой, дата записи 14.03.2026 г.

7. Шереметьева К.В. Интервью с заслуженным артистом Кубани солистом Кубанского казачьего хора Львом Ваулиным // Личный архив К.В. Шереметьевой, дата записи 24.03.2026 г.

8. Шопина Л.П. Музыкальный синтаксис: синтез слова и звука; Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2019. 95 с.: ил. Режим доступа: по подписке. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=577021> (дата обращения: 18.04.2026).

References

1. Belousenko M.I. Fundamentals of Vocal Performance Mastery: A Study Guide: [16+]; Belgorod State Institute of Arts and Culture. Belgorod: Belgorod State Institute of Arts and Culture, 2020. 63 p. Available at: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=615717> (accessed: 14.04.2026).

2. Kirnarskaya D.K. Musical Abilities: A Study Guide for Higher Education Institutions; Moscow: Talents-XXI Century, 2004. 494 p. <https://disk.yandex.ru/i/b4CRT0AQ7fd0ZA> (accessed: 09.04.2026).

3. Petrushin V.I. Musical Psychology: A Study Guide for Universities. 2nd ed. M.: Academicheskiiy Proekt; Triksa. 2008. 381 p. URL: <https://litres.ru/27623894> (accessed: 09.04.2026). Access mode: LitRes Electronic Library.

4. Teplov B.M. Psychology of Musical Abilities: a tutorial. 3rd ed., reprinted. St. Petersburg [and others]: Lan: Planet of Music, 2021. 487 p. URL: <https://litres.ru/27623894> (accessed: 09.04.2026). Access mode: LitRes Electronic Library.

5. Sheremetyeva K.V. Interview with the Honored Artist of the Republic of Karachay-Cherkessia, the Republic of Crimea and Kuban, soloist of the Kuban Cossack Choir A.V. Demidov. Personal archive of K.V. Sheremetyeva, date of recording 09.03.2026

6. Sheremetyeva K.V. Interview with Honored Artist of Kuban, soloist of the State Cossack Song Ensemble "Krinitsa" M. Goryanov. Personal archive of K.V. Sheremetyeva, date of recording 14.03.2026.

7. Sheremetyeva K.V. Interview with Honored Artist of Kuban, soloist of the Kuban Cossack Choir Lev Vaulin. Personal archive of K.V. Sheremetyeva, date of recording 24.03.2026.

8. Shopina L.P. Musical syntax: synthesis of word and sound; Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky. Lipetsk: Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky, 2019. 95 p.: ill. Access mode: by subscription. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=577021> (accessed: 18.04.2026).

Информация об авторах

Криницкая Т.А., кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры»

Шереметьева К.С., ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры»

© Криницкая Т.А., Шереметьева К.С., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 372.881.111.1

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-140-144

Эффективность гибридной модели кураторской деятельности в условиях цифровизации образовательного пространства вуза (на примере Челябинского института путей сообщения)

¹ Кузнецова Н.В.,

¹ Челябинский институт путей сообщения

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные вопросы реорганизации работы куратора учебной группы в условиях цифровизации высшего образования на примере Челябинского института путей сообщения. Обоснована необходимость интеграции онлайн- и офлайн-форматов взаимодействия для достижения максимального воспитательного и образовательного эффекта. Особое внимание уделено особенностям поколения Z («зумеры»), чьи когнитивные и коммуникативные паттерны определяют требования к контенту и каналам коммуникации. На основе эмпирических данных, полученных от 90 респондентов, и анализа современных цифровых трендов представлена эффективная модель кураторской работы, сочетающая информационную, воспитательную и социально-интегрирующую функции. Практическая значимость исследования подтверждена результатами внедрения модели в учебный процесс, которое позволило повысить вовлеченность студентов на 45%, систематизировать коммуникацию и усилить воспитательный потенциал кураторской работы. Разработаны практические рекомендации по внедрению гибридной модели в образовательный процесс транспортного вуза.

Ключевые слова: кураторская деятельность, гибридная модель обучения, поколение Z, цифровизация образования, социальные сети, педагогическое взаимодействие, гражданско-патриотическое воспитание, педагогическая модель, платформа «Макс»

Для цитирования: Кузнецова Н.В. Эффективность гибридной модели кураторской деятельности в условиях цифровизации образовательного пространства вуза (на примере Челябинского института путей сообщения) // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 140 – 144. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-140-144

Поступила в редакцию: 5 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 5 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Effectiveness of the hybrid model of curatorial activity in the context of digitalization of the educational space of the university (using the example of the Chelyabinsk Institute of Communications)

¹ Kuznetsova N.V.,

¹ Chelyabinsk Institute of Railway Transport

Abstract: the article deals with current issues of transformation of the institution of tutoring in the conditions of digitalization of higher education on the example of the Chelyabinsk Institute of Railway Transport. The necessity of integration of online and offline formats of interaction to achieve maximum educational effect is substantiated. Special attention is paid to the characteristics of Generation Z ("zoomers"), whose cognitive and communication patterns determine the requirements for content and communication channels. Based on information obtained from 90 respondents and its analysis an effective model of tutoring is presented, combining information, educational and social-integrating functions. The practical significance of the study is confirmed by the results of the model imple-

mentation in the educational process, which allowed to increase student engagement by 45%, systematize communication and enhance the educational potential of tutoring. Practical recommendations for the implementation of the hybrid model in the educational process of a transport university have been developed.

Keywords: curatorial activity, hybrid learning model, Generation Z, digitalization of education, social networks, pedagogical interaction, civic-patriotic education, pedagogical model, Max platform

For citation: Kuznetsova N.V. Effectiveness of the hybrid model of curatorial activity in the context of digitalization of the educational space of the university (using the example of the Chelyabinsk Institute of Communications). Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 140 – 144. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-140-144

The article was submitted: May 5, 2026; Approved after reviewing: June 5, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Современная парадигма высшего образования, в том числе в транспортной отрасли, характеризуется многозадачностью, динамичностью и усилением роли цифровых технологий [1]. Эти процессы оказывают значительное влияние на все структурные элементы образовательной системы, включая институт кураторства, который сегодня переживает период активной трансформации. Особенно актуальна данная проблема в транспортных вузах, где подготовка будущих специалистов железнодорожного транспорта требует сочетания фундаментальных знаний и практико-ориентированных компетенций. В современных реалиях, когда социальные сети стали для молодёжи естественной средой обитания и основным каналом коммуникации традиционные, сугубо очные формы работы со студенческими группами оказываются недостаточно эффективными. Интенсивное развитие информационно-коммуникационных технологий коренным образом изменило образовательный ландшафт транспортного образования [2]. Как справедливо отмечают исследователи, будущее образовательной системы неразрывно связано с применением гибридных моделей взаимодействия, что было убедительно продемонстрировано в период пандемии [3]. В этой связи преподаватель-куратор становится центральной фигурой в транспортном вузе. Его миссия выходит за рамки организации и наставничества. Фактически, куратор превращается в ядро коммуникации, обеспечивающее целостность образовательного процесса и формирование профессиональных компетенций будущих специалистов транспортной отрасли.

Материалы и методы исследований

Одной из релевантных моделей, описывающих взаимодействие между представителями различных возрастных групп, является теория поколений. Родоначальниками данной теории являются учёные Уильям Штраус и Нил Хау, которые в 1991 разработали теорию поколений. Суть теории заключается в том, что поколение определяется как группа людей, рождённых в промежутке 20 лет, переживших одни и те же исторические события и разделяющие общие ценности. Адаптация воспитательной работы к особенностям поколения Z: опыт кураторской деятельности в ЧИПС УрГУПС. Современная образовательная среда требует учёта социокультурных характеристик нового поколения студентов. Обучающиеся факультета высшего образования Челябинского института путей сообщения относятся к людям, родившимся в период 2000–2015 годов, представляют поколение Z (центениалы или «зумеры»). Их когнитивное мышление и ценности формируют особые требования к организации воспитательного процесса. Ключевой характеристикой «цифровых аборигенов» является ориентация на онлайн-среду как основной канал коммуникации. Следование принципу «Ищите в сети» делает социальные сети и мессенджеры не просто инструментом развлечения, а платформой для социализации и получения информации. В этой связи кураторам учебных групп необходимо активно осваивать цифровое пространство для продуктивного диалога со студентами. Мировосприятие современных обучающихся отличается фрагментарностью и клиповым мышлением. У них часто отсутствует системное понимание исторических и социальных процессов, а знания носят абстрактный характер. В этой связи при подготовке кураторских часов необходимо не только подобрать информационный материал, но и выделить ключевые моменты; подобрать аргументы о возможности применения полученных знаний на практике; сформулировать чёткие выводы на основе представленного материала. Психологический портрет представителей данного поколения также включает высокую потребность в автономии. Они ценят возможность самостоятельного выбора и гибкий график, что противоречит модели «работы с утра до вечера». Этим обусловлена эффективность асинхронного формата коммуникации, когда студенты могут знакомиться с материалами и заданиями в удобное для них время через общие чаты. Коммуникативная специфика поко-

ления Z выражается в стремлении к публичности и широкой аудитории. Закрытые и малочисленные группы не вызывают у них интереса. Для поддержания интереса и вовлеченности в учебный процесс необходимо создавать пространства для открытой дискуссии, где каждый участник имеет возможность выразить свою точку зрения. С точки зрения когнитивных предпочтений, зумеры ориентированы на потребление краткого, визуально оформленного контента. Объемные текстовые блоки и длинные видео не способны удержать их внимание. Следовательно, весь образовательно-воспитательный материал должен быть максимально ёмким, структурированным и визуализированным.

Результаты и обсуждения

На основе анализа этих характеристик нами была разработана гибридная модель кураторской работы, интегрирующая цифровые каналы взаимодействия с традиционными форматами личного общения. Стратегическая цель деятельности куратора трансформировалась от подготовки узкого специалиста к формированию гармонично развитой личности, обладающей зрелой гражданской позицией, чувством патриотизма и осознанной гордости за научный и культурный потенциал страны. Реализация воспитательной функции в этих условиях требует пересмотра содержательного наполнения кураторской работы с фокусом на особенности восприятия современного студенчества. Цифровой контент становится ключевым элементом удержания внимания аудитории. Поэтому материалы, публикуемые в сообществах и каналах, должны отличаться тематическим разнообразием, включая социально значимые проблемы; научно-популярные обзоры; контент, направленный на развитие гражданской идентичности; развлекательные элементы для поддержания вовлеченности. Такой комплексный подход позволяет эффективно решать воспитательные задачи в условиях цифровой трансформации высшего образования.

Методологическую основу исследования составили положения теории поколений У. Штрауса и Н. Хоува [4], позволившие выявить специфику ценностных ориентаций и коммуникативных практик современной студенческой молодёжи, обучающейся в транспортном вузе. В работе применялся комплекс взаимодополняющих методов: теоретический анализ научной литературы; анкетирование (выборка составила 90 студентов 1-4 курсов ЧИПС УрГУПС); педагогическое проектирование; статистическая обработка данных; сравнительный анализ эффективности. Эмпирическую базу исследования составили данные, полученные в ходе организации кураторской работы на факультете высшего образования ЧИПС УрГУПС в течение 2024-2025 учебного года.

В рамках выстраивания коммуникации с обучающимися в мессенджере «МАХ» была реализована система тематических рубрик, ориентированных на освещение ключевых аспектов жизни Челябинского института путей сообщения. Публикации включали репортажи с мероприятий ФВО, портретные зарисовки о студентах с акцентом на их научные проекты и внеучебные достижения, а также исторические справки о выдающихся инженерах железнодорожной отрасли. Особое место заняли дистанционные кураторские часы на электронной образовательной платформе BlackBoard, которые органично дополнили традиционные очные встречи, расширив образовательное пространство. Такой комплексный подход к освещению деятельности факультета высшего образования позволил сформировать у студентов эмоциональную связь с альма-матер. Систематическое информирование о текущих событиях – от научных форумов и работы студенческого общества до культурных фестивалей, предметных олимпиад и церемоний награждения – создавало эффект сопричастности. Даже такие форматы, как дни открытых дверей, будучи отражёнными в контенте, переставали быть разрозненными фактами, складываясь в целостную и динамичную хронику ЧИПС УрГУПС. Проведенное анкетирование среди студентов ЧИПС УрГУПС подтвердило высокую значимость социальных сетей в повседневной жизни будущих транспортных специалистов. 98% респондентов подтвердили ежедневное использование социальных сетей, при этом среднее время, проводимое в них, составило 4 и более часа в сутки. На основе полученных данных была разработана и внедрена в образовательный процесс ЧИПС УрГУПС гибридная модель кураторской деятельности, включающая следующие компоненты: Организационно-методический блок; содержательный блок; оценочно-результативный блок. Содержательное наполнение сообществ в «МАХ» было структурировано в рамках пяти основных рубрик, отражающих специфику транспортного образования. Реализация модели показала значительное повышение вовлеченности студентов в кураторскую деятельность. Анализ статистики взаимодействия выявил: увеличение охвата аудитории на 45%; рост вовлеченности на 60%; повышение посещаемости очных кураторских часов на 25%; улучшение информированности студентов на 70%.

Выводы

Полученные результаты подтверждают эффективность предложенной гибридной модели в условиях транспортного вуза. Важнейшими факторами успеха стали: учёт особенностей поколения Z; системность ра-

боты; персонализированный подход; непрерывность взаимодействия. Сравнительный анализ традиционной и гибридной моделей кураторской работы в ЧИПС УрГУПС показал преимущества последней по всем ключевым параметрам: вовлеченность, информированность, удовлетворённость студентов ФВО, эффективность воспитательной работы и профессиональной ориентации.

Список источников

1. Алексеева П.М. Трансформация профессиональной роли преподавателя высшей школы в эпоху цифровых инноваций и глобальных вызовов // Современный ученый. 2025. № 7. С. 279 – 286.
2. Исаева Х.З. Роль социальных сетей в образовании // Актуальные проблемы теории языка и современные технологии лингводидактики: материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Махачкала, 06 ноября 2025 года. Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, 2025. С. 227 – 231.
3. Петров К.В. Гибридное обучение: от вынужденной меры к образовательной норме // Педагогика. 2024. № 1. С. 76 – 84.
4. Албанбаева Д.О., Чалданбаева А.К. Зелёное образование как фактор устойчивого развития и формирования экологических компетенций у студентов поколения Zoomers, Zeta, Alpha // Известия института педагогики и психологии образования. 2025. № 4. С. 6 – 24.
5. Архипова А.Д. Цифровое детство: как искусственный интеллект помогает нам понимать поколение Z и Alpha и обучать его // Шамовские чтения: сборник статей XVIII Международной научно-практической конференции: в 2-х томах, Москва, 24–31 января 2026 года. Москва: Научная школа управления образовательными системами, 2026. С. 576 – 581.
6. Саидов А.М., Калитка Д.А., Балгужинова Ж.Е., Раисова Ж.Х. Цифровые технологии и университетская педагогика: новые возможности и вызовы // Вестник КГПИ. 2025. № 2 (78). С. 147 – 152.
7. Паланто А.С. Трансформация образовательных парадигм в эпоху цифровизации // Педагогика: история, перспективы. 2025. Т. 8. № 3. С. 86 – 105. DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-3-86-105.
8. Салата С.С. Цифровое портфолио студента-первокурсника как инструмент управления академической группой // Перспективы автоматизации. Рациональное управление. Связь и акустика: сборник трудов XIV Всероссийской научной конференции, Геленджик, 29 октября 2025 года. Геленджик: Южный федеральный университет, 2025. С. 330 – 334.
9. Шалагинова П.В. Развитие патриотизма у студентов СПО как основа их национальной идентичности в цифровой среде // Журнал правовых и экономических исследований. 2025. № 2. С. 504 – 511. DOI: 10.26163/GIEF.2025.17.34.063.
10. Калачик М.М. Особенности эмоционального интеллекта у поколения Z // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: материалы XII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. В 2-х частях, Новосибирск, 01–03 ноября 2023 года. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2024. С. 30 – 32.
11. Лагунова Я.Д. Влияние цифровой трансформации на формирование идентичности молодежи в постковидный период // World of science: сборник статей XI Международной научно-практической конференции, Пенза, 30 января 2025 года. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2025. С. 264 – 268.
12. Петронюк И.С. Возможности профессиональной ориентации молодежи при подготовке цифровых кураторов // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 4 (77). С. 148 – 150.
13. Ovchinnikova O., Sleptsova X., Shamsutdinov R. Foreign theories in research on professional identity formation of engineering students with disabilities // 15–17 апреля 2025 года. Р. 581 – 591.
14. Сюй Л. Роль куратора в системе воспитательной работы вуза // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 10-2. С. 194 – 201. DOI: 10.25726/d3357-8482-2596-q.

References

1. Alekseeva P.M. Transformation of the Professional Role of a Higher Education Teacher in the Era of Digital Innovations and Global Challenges. Modern Scientist. 2025. No. 7. P. 279 – 286.
2. Isaeva H.Z. The Role of Social Networks in Education. Actual Problems of Language Theory and Modern Technologies of Lingvodidactics: Proceedings of the III All-Russian Scientific and Practical Conference, Makhachkala, November 6, 2025. Makhachkala: Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov, 2025. P. 227 – 231.
3. Petrov K.V. Hybrid Learning: From a Necessary Measure to an Educational Norm. Pedagogy. 2024. No. 1. P. 76 – 84.

4. Albanbaeva D.O., Chaldanbaeva A.K. Green Education as a Factor in Sustainable Development and the Formation of Environmental Competencies in Students of Generations Zoomers, Zeta, and Alpha. *Bulletin of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 4. P. 6 – 24.
5. Arkhipova A.D. Digital Childhood: How Artificial Intelligence Helps Us Understand and Teach Generation Z and Alpha. *Shamovsky Readings: A Collection of Articles from the XVIII International Scientific and Practical Conference*: in 2 volumes, Moscow, January 24–31, 2026. Moscow: Scientific School of Educational Systems Management, 2026. P. 576 – 581.
6. Saidov A.M., Kalitka D.A., Balguzhinova Zh.E., Raisova Zh.Kh. Digital Technologies and University Pedagogy: New Opportunities and Challenges. *Vestnik of KSPI*. 2025. No. 2 (78). P. 147 – 152.
7. Palanto A.S. Transformation of Educational Paradigms in the Era of Digitalization. *Pedagogy: History, Prospects*. 2025. Vol. 8. No. 3. P. 86 – 105. DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-3-86-105.
8. Salata S.S. Digital portfolio of a first-year student as a tool for managing an academic group. Prospects of automation. Rational management. Communications and acoustics: Proceedings of the XIV All-Russian scientific conference, Gelendzhik, October 29, 2025. Gelendzhik: Southern Federal University, 2025. P. 330 – 334.
9. Shalaginova P.V. Development of patriotism in secondary vocational education students as the basis for their national identity in the digital environment. *Journal of Legal and Economic Studies*. 2025. No. 2. P. 504 – 511. DOI: 10.26163/GIEF.2025.17.34.063.
10. Kalachik M.M. Features of emotional intelligence in generation Z. Youth of the XXI century: education, science, innovation: Proceedings of the XII All-Russian student scientific and practical conference with international participation. In 2 parts, Novosibirsk, November 1–3, 2023. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University, 2024. P. 30 – 32.
11. Lagunova Ya.D. The Impact of Digital Transformation on the Formation of Youth Identity in the Post-COVID Period. *World of Science: Collection of Articles from the XI International Scientific and Practical Conference*, Penza, January 30, 2025. Penza: Science and Education (IP Gulyaev G.Yu.), 2025. P. 264 – 268.
12. Petronyuk I.S. Opportunities for Professional Orientation of Young People in the Training of Digital Curators. *World of Science, Culture, Education*. 2019. No. 4 (77). P. 148 – 150.
13. Ovchinnikova O., Sleptsova H., Shamsutdinov R. Foreign theories in research on professional identity formation of engineering students with disabilities. April 15–17, 2025. P. 581 – 591.
14. Xu L. The role of the curator in the educational work system of a university. *Education Management: Theory and Practice*. 2025. No. 10-2. P. 194 – 201. DOI: 10.25726/d3357-8482-2596-q.

Информация об авторах

Кузнецова Н.В., кандидат педагогических наук, доцент, Челябинский институт путей сообщения - филиал ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения», г. Челябинск, Россия, nkuznetsova@usurt.ru

© Кузнецова Н.В., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 377.8

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-145-153

Концептуальные основания проектирования многоуровневой модели повышения квалификации преподавателей в условиях корпоративного университета

¹ Курганов Д.В.,

¹ Московский педагогический государственный университет

Аннотация: цель статьи – представить концептуальные основания и архитектуру многоуровневой модели повышения квалификации преподавателей корпоративного университета, методологически разрешающей противоречие между институциональной упорядоченностью корпоративного университета и профессиональной неоднородностью преподавательского состава.

Систематический анализ отечественной и зарубежной литературы по проблемам корпоративного образования, повышения квалификации преподавателей, учебного дизайна и сетевых моделей обучения; концептуальный синтез теоретических подходов; педагогическое моделирование. Эмпирическим контекстом исследования выступают данные исследования «Индекс развития корпоративного обучения» СберУниверситета (2026), охватившего 50 компаний из 14 отраслей экономики.

Обоснован синтез четырёх теоретических подходов – системного, компетентностного, андрагогического и ризоматического – в качестве методологической базы модели. Предложена авторская трактовка многоуровневости как дифференцированной архитектуры образовательных траекторий. Описана трёхуровневая архитектура модели с инвариантным методологическим ядром и вариативной сетевой периферией. Введён средовой компонент модели – сообщество практики – как самостоятельный объект педагогического проектирования. Результаты исследования вносят вклад в развитие теории профессионального образования применительно к корпоративной среде.

Ключевые слова: корпоративный университет, повышение квалификации преподавателей, многоуровневая модель, ризоматический подход, профессионально-педагогическая компетенция, сообщество практики

Для цитирования: Курганов Д.В. Концептуальные основания проектирования многоуровневой модели повышения квалификации преподавателей в условиях корпоративного университета // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 145 – 153. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-145-153

Поступила в редакцию: 5 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 5 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Conceptual foundations of a multilevel model for professional development of corporate university instructors

¹ Kurganov D.V.,

¹ Moscow Pedagogical State University

Abstract: the paper presents the conceptual foundations and architecture of a multilevel model of continuing professional development of instructors in a corporate university, designed to methodologically resolve the contradiction between the institutional order of the corporate university and the professional heterogeneity of its instructor body.

Systematic review of Russian and international literature on corporate education, continuing professional development of instructors, instructional design, and networked learning models; conceptual synthesis of theoretical approaches; pedagogical modeling. The empirical context of the study is provided by the "Corporate Learning Development Index" study conducted by SberUniversity in 2026, which covered 50 companies across 14 economic sectors.

A synthesis of four theoretical approaches – systemic, competency-based, andragogical, and rhizomatic – is substantiated as the methodological foundation of the model. The author proposes an original interpretation of multilevel structure as a differentiated architecture of educational pathways. A three-level model architecture is described, consisting of an invariant methodological core and a variable networked periphery. The environmental component of the model – the community of practice – is introduced as an independent object of pedagogical design. The findings contribute to the development of professional education theory as applied to the corporate setting.

Keywords: corporate university, continuing professional development of instructors, multilevel model, rhizomatic approach, professional pedagogical competence, community of practice

For citation: Kurganov D.V. Conceptual foundations of a multilevel model for professional development of corporate university instructors. *Pedagogical Education*. 2026. 7 (8). P. 145 – 153. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-145-153

The article was submitted: May 5, 2026; Approved after reviewing: June 5, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Для современного этапа развития общества характерно стремительное ускорение научно-технологического прогресса, прежде всего за счёт развития искусственного интеллекта. Одно из последствий – феномен так называемого «шока будущего», который впервые описан у футуролога Элвина Тоффлера в книге «Футурошок». Данный феномен представляет собой защитную психологическую реакцию человека и общества на резкие изменения окружающей среды, обусловленные ускорением технологического и социального прогрессов. В настоящее время концепция Тоффлера на наших глазах приобретает новую интерпретацию: на смену «шока будущего» приходит «шок настоящего», вызванный стремительным развитием технологий – на первый план выходит AGI (Artificial General Intelligence) – сверхумный искусственный интеллект.

По мере того, как технологии всё глубже проникают в процессы человеческого мышления и принятия решений, возникает опасность утраты субъектности: алгоритмы могут приобрести власть над человеком, если начнут превосходить его в способности к самопониманию. В данной связи, чтобы справиться с выше указанным «шоком», необходимо актуализировать идеи самопознания, саморазвития и образования.

Идея трансформации и развития себя в условиях технологического прогресса находит отражение в философском наследии Мишеля Фуко, который писал, что «самые трудные технологии – это технологии трансформации себя». В этом контексте примечательно высказывание А.Г. Асмолова, подчеркивающего, что, несмотря на стремительное развитие технологий, самой сложной сущностью на Земле остаётся человек – «что бы мы ни придумали, какие бы сложные технологии ни изобрели, самой большой сложностью на Земле всё равно останется человек» (из доклада А.Г. Асмолова на бизнес-конференции Сбера от 6 февраля 2025 года). А.Г. Асмолов акцентирует внимание на необходимости личностных изменений, рассматривая обучение и развитие человека как центральный аспект существования общества в условиях технологически насыщенного мира.

Возникает необходимость развития и проектирования образовательных моделей на всех уровнях образования, которые способствуют как формированию современного, конкурентоспособного рынка труда, востребованных кадровых ресурсов будущего, так и учат людей противостоять одной из ключевых антропологических драм XXI века – обнищание души при обогащении информацией. В этом контексте роль корпоративного образования в современной России – быть драйвером не только трансформации организаций и бизнеса, но также личностной трансформации людей, страны и системы образования. Особенно актуальным это становится сегодня, на фоне ухода из России ведущих западных бизнес-школ и в эпоху активного развития технологий.

Одной из институциональных основ этой трансформации выступает корпоративный университет. Возникший в первой половине XX века как форма внутрифирменной подготовки кадров, к настоящему време-

ни он превратился в сложную образовательную экосистему, интегрирующую очные и дистанционные форматы обучения, системы управления обучением, инструменты аналитики и искусственного интеллекта на различных уровнях как внутри корпорации, так и за её пределами, объединяя цифровые платформы, партнёрства с вузами, государственными структурами, научными организациями [12].

Параллельно с этим усложнением качественно трансформируется и сама роль преподавателя корпоративного университета: на смену единой фигуре «корпоративного тренера» пришла дифференцированная палитра профессиональных ролей – методолог и педагогический дизайнер, тренер, фасилитатор и др. Это превращает преподавателей корпоративного университета в самостоятельную, профессионально гетерогенную группу, к подготовке которой предъявляются качественно новые требования.

Эмпирические данные подтверждают остроту проблемы повышения квалификации преподавателей в корпоративной среде. В 2026 году СберУниверситет представил исследование «Индекс развития корпоративного обучения», охватившее 50 компаний из 14 отраслей с совокупной выручкой 20 % ВВП России [2]. Один из ключевых выводов исследования имеет прямое отношение к проблематике настоящей статьи: домен «Образовательные технологии» получил наименьший балл в аналитическом блоке – 64 балла. Это значит, что наиболее сильно западающей зоной у практиков корпоративного обучения являются их профессиональные компетенции: умение проектировать целостный образовательный путь и использовать образовательные технологии.

Сегодня существует множество форм повышения квалификации персонала, связанных с направлением кадров на внешнее обучение или привлечение внешних преподавателей, однако внешнее обучение сотрудников часто не учитывает специфику конкретной организации [8].

К тому же существующие модели повышения квалификации – как коммерческие, так и внутрикорпоративные – в значительной мере опираются на унифицированные программы, адресованные как начинающим преподавателям, так и опытным практикам с многолетним стажем. Однако уровни профессионально-педагогической зрелости в этой группе принципиально различны, что подтверждают эмпирические данные о составе преподавательских команд современных корпоративных университетов [3]. Возникает противоречие между тремя элементами: 1) институциональной упорядоченностью корпоративного университета, которая требует единых стандартов и измеримых результатов для организации; 2) профессиональной неоднородностью преподавательского состава, требующей дифференциации подходов подготовки; 3) недостатком релевантных образовательных программ на рынке профессионального обучения.

Целью настоящей работы является представление концептуальных оснований проектирования и архитектуры многоуровневой модели повышения квалификации преподавателей корпоративного университета, методологически разрешающей данные противоречия. В работе последовательно рассматриваются методологические основания модели, инструментальные рамки её проектирования, архитектура и принципы, на которых она строится.

Материалы и методы исследований

Исследование выполнено в логике концептуального педагогического проектирования. Используются методы системного анализа отечественной и зарубежной литературы, сравнительного анализа существующих моделей учебного дизайна и повышения квалификации, концептуального синтеза взаимодополняющих теоретических подходов и педагогического моделирования. Эмпирическим контекстом исследования стали данные исследования «Индекс развития корпоративного обучения», представленные СберУниверситетом в 2026 году [2]. Теоретико-методологический анализ литературы представлен ниже в виде обзора степени разработанности проблемы, формирующего исследовательский пробел, на восполнение которого направлена настоящая работа.

Степень разработанности проблемы. Проблематика повышения квалификации преподавателей корпоративного университета лежит на пересечении нескольких исследовательских направлений.

Институциональная сторона корпоративного университета описана в работах Дж. Мейстер [19], Дж. Уолтона [23], а также отечественных авторов – А.Д. Чанько [14], Р.А. Долженко [1], В.С. Катькало [3] и др. Исследования реконструируют генезис корпоративного университета и типологизируют его организационные модели, однако вопросы подготовки преподавателей внутри него остаются на периферии.

Линия исследований повышения квалификации в системе профессионального образования представлена работами А. М. Новикова [10], В. В. Кузнецова [7], в международной практике – М. Ноулза [18] и моделью приобретения навыков Дрейфусов [17]. Прикладную линию подготовки преподавателей внутрифирменного обучения развивает В.В. Константинова, С.А. Наумченко, Е.А. Сердюк, А.Г. Колзина [4]. Однако большин-

ство этих работ выполнено или в отрыве от специфики организации, или применительно к промышленным предприятиям, образовательная специфика корпоративного университета учтена частично.

Учебный дизайн и модели проектирования программ представлены семейством моделей ADDIE, 4C/ID Й. ван Мерриенбура [22], методологией «Шести дисциплин прорывного обучения» Р. Поллока [11] и др. В отечественной науке проблематику педагогического дизайна разрабатывают Е.В. Чернобай и М.А. Лытаева [15]. Эти модели задают логику дизайна программ, но не описывают, как должна быть построена единая дифференцированная система подготовки специфической профессиональной группы.

Линия исследований неиерархических, сетевых моделей обучения объединяет несколько родственных, но различающихся подходов: концепцию сообществ практики Э. Венгера [24], ризоматическое обучение Д. Кормье [16] и коннективистскую традицию [20]. В отечественной педагогической традиции эта проблематика пока не интегрирована в исследования корпоративного обучения. Методологически близкую линию – обоснование открытости, нелинейности и самоорганизации систем профессионального обучения – развивает синергетический подход, представленный в работах А.Р. Масалимовой о корпоративной подготовке наставников [8]. Признавая методологическую родственность указанных направлений, в настоящем исследовании мы опираемся на ризоматический подход как более точно отражающий специфику сетевой архитектуры взаимодействий и циркуляции неявного знания в среде корпоративного университета.

Таким образом, в исследовательском поле сохраняется пробел – отсутствует целостная концепция многоуровневой модели повышения квалификации преподавателей корпоративного университета, синтезирующая указанные направления. Настоящая статья направлена на восполнение этого пробела.

Результаты и обсуждения

Методологическую основу предлагаемой модели составили четыре взаимодополняющих подхода.

1. Системный подход выступает ведущим. Он опирается на общую теорию систем и работы В.В. Краевского [6] и А.М. Новикова [10] и предполагает рассмотрение многоуровневой модели как открытой педагогической системы, элементы которой – цели, содержание, методы, организационные условия, среда и оценка – находятся в функциональной взаимозависимости. Уровни и компоненты модели не существуют изолированно: изменение в одном из них влечёт необходимость согласования в других. Системный подход обеспечивает целостность модели и позволяет рассматривать её не как набор разрозненных образовательных решений, а как целостную развивающуюся систему.

2. Компетентностный подход задаёт ориентацию проектирования модели на развитие профессионально-педагогической компетенции преподавателя корпоративного университета как интегративной характеристики его способности решать сложные педагогические задачи в условиях корпоративной среды. При проектировании модели мы опираемся на международную модель компетенций специалистов в области обучения и развития, разработанную Ассоциацией развития талантов (ATD) – крупнейшей международной ассоциацией, которая объединяет профессионалов в сфере управления персоналом, корпоративного обучения и развития талантов [21], на индустриальный артефакт «Скиллсет методиста» [13], составленный специалистами по обучению и развитию в организациях на основе их реального опыта. В рамках данного подхода результаты обучения формулируются как поведенческие индикаторы, которые обеспечивает направленность модели и возможность её эмпирической верификации [8].

3. Андрагогический подход учитывает специфику преподавателя корпоративного университета как взрослого обучающегося. Опираясь на работы М. Ноулза [18] и модель приобретения навыков Дрейфузов [17], подход обосновывает опору на профессиональный опыт обучающегося, проблемную ориентацию содержания, потребность в автономии при определении траектории развития. Модель Дрейфузов выделяет пять стадий профессионального становления – от новичка до эксперта – и фиксирует, что преподаватели на разных стадиях зрелости не могут эффективно развиваться в рамках одной образовательной траектории.

4. Ризоматический подход к проектированию образовательной среды основан на философской концепции ризомы Ж. Делёза и Ф. Гваттари и её педагогической интерпретации в работах Д. Кормье [16]. В отличие от древовидной модели знания, предполагающей иерархическую последовательность и единый правильный путь освоения содержания, ризоматическая логика допускает множественность точек входа, вариативность маршрутов и постоянное переконфигурирование связей между участниками и образовательными практиками. В предлагаемой модели ризоматический подход обеспечивает архитектуру взаимодействий – как между уровнями, так и внутри каждого из них.

Итак, системный подход задаёт целостность модели, компетентностный – направленность, андрагогический – дифференциацию и распределение по уровням, ризоматический – архитектуру взаимодействий между уровнями и внутри них.

Опорные подходы реализуются в проектировании модели через инструментальные рамки. В предлагаемой модели используются две такие рамки, дополняющие друг друга.

1. Модель четырёхкомпонентного учебного дизайна (Four Component Instructional Design Model (4C/ID)) Й. ван Мерриенбура [22] предлагает архитектуру обучения, основанную на четырёх компонентах: учебных задачах, опирающихся на аутентичные профессиональные вызовы; сопутствующей информации, обеспечивающей теоретическую базу; процедурной информации, предоставляемой «точно вовремя» при выполнении конкретной задачи; частичной практике для автоматизации рутинных профессиональных действий. Модель особенно эффективна при обучении сложным когнитивным умениям и потому хорошо адаптирована к подготовке преподавателей корпоративного университета. В архитектуре многоуровневой модели 4C/ID задаёт логику отбора и структурирования содержания на каждом уровне. Логика модели проиллюстрирована на рисунке ниже (рис. 1).

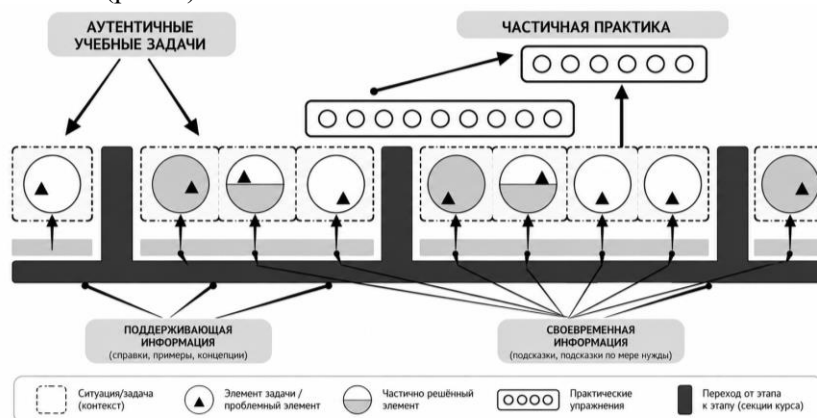


Рис. 1. Схема 4C/ID.

Fig. 1. Model 4C/ID.

2. Методология «Шести дисциплин прорывного обучения» (6Д) Р. Поллока, Э. Джефферсона и К. Уика [11] рассматривает обучение как полноценный бизнес-процесс, охватывающий шесть последовательных дисциплин: диагностику ожидаемых результатов, дизайн полного опыта обучения, действенность процесса обучения, достижение переноса на практику, дополнительную поддержку результативности и документирование эффективности. Принципиальный вклад методологии – рассмотрение переноса обучения не как финальной точки оценки, а как критерия проектирования. В архитектуре многоуровневой модели 6Д задаёт рамку для пред- и посттренинговой работы и обоснование средового компонента.

Сочетание модели 4C/ID и методологии 6Д позволяет выстраивать содержание и методическое сопровождение программы как непрерывный образовательный путь, в котором перенос обучения становится критерием проектирования, а не финальной точкой оценки.

Архитектура многоуровневой модели. *Компонентный состав.* Модель включает шесть взаимосвязанных компонентов: целевой – ориентация на развитие профессионально-педагогической компетенции преподавателя; содержательный – учебный материал, дифференцированный по уровням и зонам компетенции; процессуально-технологический – методы, формы и инструменты обучения; организационно-методический – условия и ресурсы реализации, включая мотивационные механизмы; оценочно-результативный – диагностические инструменты и процедуры оценки результатов; средовой – сообщество практики, методическая база и инфраструктура посттренинговой поддержки. Принципиальной особенностью предлагаемой модели является выделение средового компонента как самостоятельного объекта педагогического проектирования. Опираясь на теорию сообществ практики Э. Венгера [24] и методологию 6Д [11], средовой компонент рассматривается не только как «внешний контекст» обучения, а как полноправный элемент модели, обеспечивающий устойчивость переноса результатов в реальную педагогическую практику. Сообщество выпускников программы, открытая методическая база и инфраструктура посттренинговой поддержки (наставничество, регулярные встречи, форматы рефлексии) проектируются параллельно с содержанием и методами обучения и выступают необходимым условием эффективности всей модели.

Принцип многоуровневости. Модель состоит из трёх уровней: базовый, технологический и экспертный. Принципиально, что уровни понимаются не как последовательные ступени обязательного восхождения, а как дифференцированные образовательные траектории, соответствующие разным состояниям профессионально-педагогической зрелости преподавателя. В предлагаемой модели уровни выступают параллельными

траекториями, между которыми возможен переход в обе стороны при изменении профессиональной позиции преподавателя.

Обоснование выбора именно трёх уровней опирается на модель приобретения навыков Дрейфусов, выделяющую стадии профессионального становления (новичок → начинающий практик → компетентный специалист → опытный мастер → эксперт). В условиях корпоративного университета пять стадий укрупняются до трёх практически значимых уровней. Аналогичная трёхчастная логика прослеживается в международной модели компетенций специалистов в области обучения и развития (ATD Talent Development Capability Model), где выделяются базовые компетенции, области экспертности и роли – то есть три уровня, которые отражают различную глубину профессионального профиля. Это обоснованная агрегация модели Дрейфуса, сохраняющая дифференциацию уровней и обеспечивающая возможность перехода между траекториями при изменении профессиональной позиции преподавателя.

Характеристика уровней. Каждый уровень состоит из нескольких параметров: профиль целевой аудитории обучающихся, содержание, связи между уровнями (рис. 2).

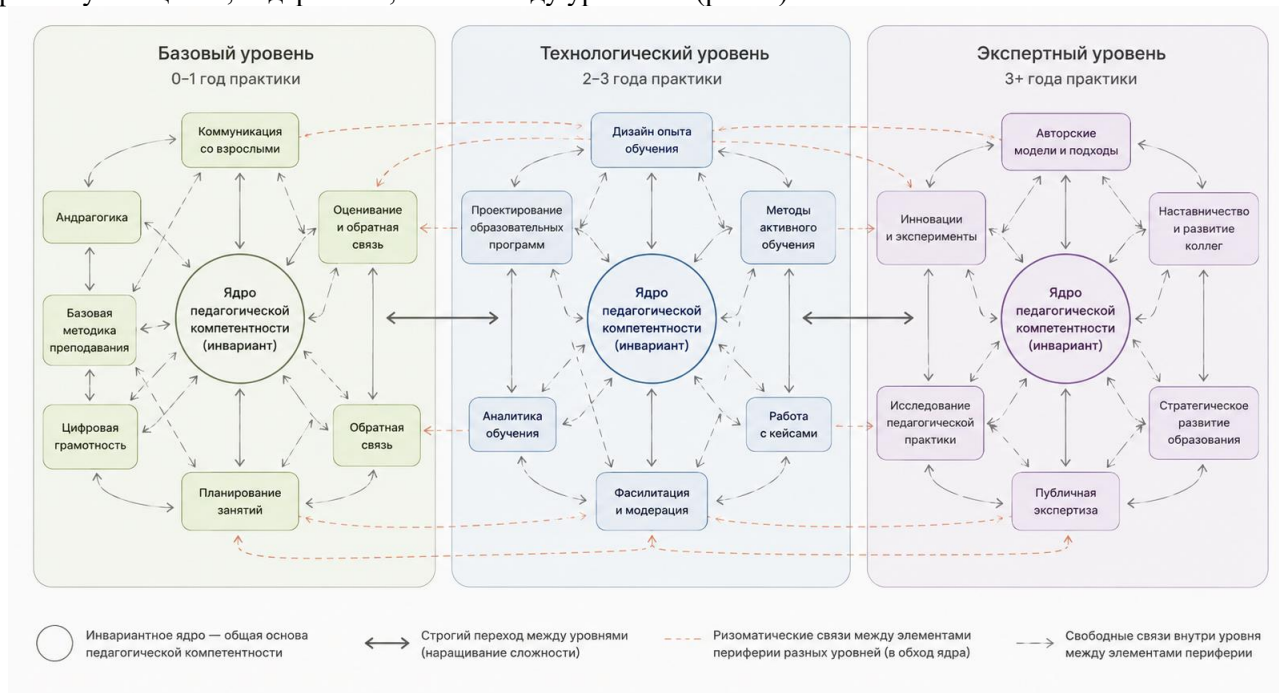


Рис. 2. Эскиз педагогической модели.

Fig. 2. Sketch of a pedagogical model.

Ризоматическая архитектура взаимодействий. Центральный методологический ход предлагаемой модели – двухслойная архитектура внутри каждого уровня, разрешающая противоречие между институциональной упорядоченностью корпоративного университета и профессиональной неоднородностью состава преподавателей. Идея отказа от линейного обучения в пользу гибкой логики проектирования подтверждается усложнением самой институциональной модели университета. Согласно концепции «Университета третьего поколения» Йохана Виссема, университет проходит эволюцию от Университета 1.0, реализующего исключительно образовательную миссию, к Университету 3.0, в котором три миссии – образовательная, научно-исследовательская и инновационная – реализуются одновременно. В работах Ю.А. Масаловой показано, что сегодня также происходит формирование новой перспективной и ориентированной на будущее модели Университета 4.0, для которого миссия определяется уже не только как образование, наука и инновации, но и как интеграция различных структур социума для решения проблем устойчивого развития общества [9]. Усложнение миссии университета делает невозможным сохранение прежней линейной модели обучения и развития – оно требует архитектуры, в которой множественные траектории, горизонтальные связи и сетевые форматы – способ справиться с возросшей сложностью институции. Хотя концепция Й. Виссема изначально разработана для классического университета, основной её принцип – усложнение миссии, экосистемность – применим к корпоративному университету. Так, Д.С. Конанчук, опираясь на анализ бизнес-экосистем, предлагает рассматривать корпоративное образование как образовательную экосистему, то есть это уже не просто набор учебных программ, а пространство разнообразных образовательных опций,

в котором сотрудник получает возможность достигать персональных целей [5]. Характеристики такой экосистемы: охват всех рабочих и образовательных задач сотрудника; привязка индивидуальных образовательных траекторий к карьерным целям и способностям; «бесшовное» встраивание образовательных активностей в рабочую деятельность; персонализация образовательных предложений на основе данных о сотруднике; саморегулирование обучения и его быстрая подстройка под изменения приоритетов.

Предлагаемая в настоящей статье ризоматическая архитектура методологически развивает экосистемную линию. Если экосистемный подход описывает, как функция корпоративного обучения перестраивается под бизнес-стратегию, то ризоматический – как устроены связи между участниками, уровнями и ресурсами внутри одной модели подготовки. Двухслойная архитектура – ядро и периферия – реализует этот принцип внутри каждого уровня: инвариантное методологическое ядро, которое включает единые принципы проектирования программы, корпоративные стандарты подготовки преподавателя, базовые требования к профессионально-педагогической компетенции и общие критерии оценки результатов. Ядро обеспечивает институциональную упорядоченность модели и её соответствие задачам организации. А также вариативная сетевая периферия, которая включает индивидуальные образовательные маршруты внутри каждого уровня, взаимный обмен информацией между участниками разных уровней, сообщества практиков, тацитные знания, возможность самостоятельного выбора форматов развития. Периферия обеспечивает учёт неоднородности преподавательского состава и циркуляцию неявного знания, которое не передаётся через строгую иерархическую модель.

Сочетание ядра и периферии позволяет избежать двух крайностей – жёсткой унифицированной программы, не учитывающей различий в уровне зрелости участников, и полной децентрализации, несовместимой с задачами корпоративного университета как институциональной структуры. Ризоматическая логика реализуется не как отказ от системы, а как продуманное сочетание управляемости и вариативности.

Выводы

В статье представлены концептуальные основания и архитектура многоуровневой модели повышения квалификации преподавателей в условиях корпоративного университета. Обоснован синтез четырёх теоретических подходов – системного, компетентностного, андрагогического и ризоматического. Описана трёхуровневая архитектура с инвариантным методологическим ядром и вариативной сетевой периферией. Введён в модель средовой компонент – сообщество практики, методическая база и инфраструктура посттренинговой поддержки – как полноправный объект педагогического проектирования.

Основной авторский вклад статьи состоит в обосновании ризоматической архитектуры взаимодействий как способа методологического согласования институциональных требований корпоративного университета и профессиональной неоднородности преподавательского состава, а также во введении средового компонента модели как самостоятельного объекта проектирования.

Перспективы дальнейших исследований темы связаны с апробацией модели в корпоративном университете, изучением динамики профессионально-педагогической компетенции выпускников и исследованием роли сообществ практики как механизма устойчивого переноса результатов обучения в педагогическую практику.

Список источников

1. Долженко Р.А. Корпоративные университеты на Урале: история становления и перспективы развития // ЭКО. 2025. № 5 (605). С. 190 – 208.
2. Индекс развития корпоративного обучения / СберУниверситет. Москва, 2026. URL: <https://lnresearch.sberuniversity.ru> (дата обращения: 30.05.2026).
3. Катькало В.С., Шумкова Н.В., Волков Д.Л., Дементьев И.А. Корпоративные университеты России 2023. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2023. 280 с.
4. Колзина А.Г. Краткосрочная подготовка преподавателей внутрифирменного обучения на промышленных предприятиях: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.7. Ижевск, 2024. 250 с.
5. Конанчук Д.С. Образовательные экосистемы: новые принципы и пространство для развития сотрудников организаций // Государственная служба, 2024. № 3 (149). С. 62 – 69.
6. Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары: Изд-во Чувашского университета, 2001. 244 с.
7. Кузнецов В.В. Корпоративное образование: содержание и сущность // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1. № 1 (35). С. 51 – 60.
8. Масалимова А.Р. Корпоративная подготовка наставников: приоритетные подходы // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 4 (41). С. 96 – 99.

9. Масалова Ю.А. Предпринимательский университет как основа формирования научно-образовательной экосистемы // Экономика, предпринимательство и право. 2024. Т. 14. № 2. С. 343 – 356.
10. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. Москва: Эгвес, 2008. 136 с.
11. Поллок Р.В.Х., Джефферсон Э., Мак К., Уик К.У. Шесть дисциплин прорывного обучения. Как превратить обучение и развитие в бизнес-результаты / пер. с англ. Москва: Бомбора: Эксмо, 2019. 408 с.
12. Попов Е.В., Челак И.П., Хафизов А.Р. Экосистемное развитие корпоративных образовательных организаций // Экономика и управление: проблемы, решения. 2025. Т. 8. № 12 (165). С. 61 – 76.
13. Скилсет методиста. URL: <https://skillsetmetodista.ru> (дата обращения: 30.05.2026).
14. Чанько А.Д., Баснер А. Корпоративные университеты: анализ деятельности в международных исследованиях // Российский журнал менеджмента. 2015. Т. 13. № 3. С. 79 – 110.
15. Чернобай Е.В., Лытаева М.А. Кто такой педагогический дизайнер: компетентностный профиль и выбор модели подготовки // Вопросы образования. 2024. № 3. С. 364 – 380.
16. Cormier D. Rhizomatic Education: Community as Curriculum // Innovate: Journal of Online Education. 2008. Vol. 4. No. 5. Article 2.
17. Dreyfus H.L., Dreyfus S.E. Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. New York: Free Press, 1986. 231 p.
18. Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 8th ed. London: Routledge, 2015. 402 p.
19. Meister J.C. Corporate Universities: Lessons in Building a World-Class Workforce. New York: McGraw-Hill, 1998. 256 p.
20. Siemens G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. URL: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> (accessed: 01.01.2020).
21. Talent Development Capability Model // Association for Talent Development. URL: <https://capability.td.org> (accessed: 30.05.2026).
22. Van Merriënboer J.J.G., Kirschner P.A., Frèrejean J. Ten Steps to Complex Learning: A Systematic Approach to Four-Component Instructional Design. 4th ed. New York: Routledge, 2024. 447 p.
23. Walton J. Would Real Corporate University Please Stand Up? // Journal of European Industrial Training. 2005. Vol. 29. No. 1. P. 7 – 20.
24. Wenger E. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 318 p.

References

1. Dolzhenko R.A. Corporate Universities in the Urals: History of Formation and Development Prospects. ECO. 2025. No. 5 (605). P. 190 – 208.
2. Corporate Training Development Index. SberUniversity. Moscow, 2026. URL: <https://Indresearch.sberuniversity.ru> (accessed: 30.05.2026).
3. Katkalo V.S., Shumkova N.V., Volkov D.L., Dementyev I.A. Corporate Universities of Russia 2023. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 2023. 280 p.
4. Kolzina A.G. Short-Term Training of In-House Training Teachers at Industrial Enterprises: Dis. ... Cand. Ped. Sciences: 5.8.7. Izhevsk, 2024. 250 p.
5. Konanchuk D.S. Educational ecosystems: new principles and space for employee development. Public service, 2024. No. 3 (149). P. 62 – 69.
6. Kraevsky V.V. Methodology of pedagogy: a manual for teacher-researchers. Cheboksary: Publishing house of the Chuvash University, 2001. 244 p.
7. Kuznetsov V.V. Corporate education: content and essence. Domestic and foreign pedagogy. 2017. Vol. 1. No. 1 (35). P. 51 – 60.
8. Masalimova A.R. Corporate training of mentors: priority approaches. The world of science, culture, education. 2013. No. 4 (41). P. 96 – 99.
9. Masalova Yu.A. Entrepreneurial University as a Basis for the Formation of a Scientific and Educational Ecosystem. Economy, Entrepreneurship and Law. 2024. Vol. 14. No. 2. P. 343 – 356.
10. Novikov A.M. Post-industrial Education. Moscow: Egves, 2008. 136 p.
11. Pollock R.V.H., Jefferson E., Mack K., Wick K.W. Six Disciplines of Breakthrough Learning. How to Transform Training and Development into Business Results. Translated from English. Moscow: Bомбора: Eksmo, 2019. 408 p.

12. Popov E.V., Chelak I.P., Khafizov A.R. Ecosystem Development of Corporate Educational Organizations. *Economy and Management: Problems, Solutions*. 2025. Vol. 8. No. 12 (165). P. 61 – 76.
13. Skillset Metodolista. URL: <https://skillsetmetodista.ru> (accessed: 30.05.2026).
14. Chanko A.D., Basner A. Corporate Universities: Analysis of Activities in International Studies. *Russian Journal of Management*. 2015. Vol. 13. No. 3. P. 79 – 110.
15. Chernobay E.V., Lytaeva M.A. Who is an Instructional Designer: Competency Profile and Choice of Training Model. *Issues of Education*. 2024. No. 3. P. 364 – 380.
16. Cormier D. Rhizomatic Education: Community as Curriculum. *Innovate: Journal of Online Education*. 2008. Vol. 4. No. 5. Article 2.
17. Dreyfus H.L., Dreyfus S.E. *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free Press, 1986. 231 p.
18. Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 8th ed. London: Routledge, 2015. 402 p.
19. Meister J.C. *Corporate Universities: Lessons in Building a World-Class Workforce*. New York: McGraw-Hill, 1998. 256 p.
20. Siemens G. *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. URL: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> (accessed: 01.01.2020).
21. Talent Development Capability Model. Association for Talent Development. URL: <https://capability.td.org> (accessed: 30.05.2026).
22. Van Merriënboer J.J.G., Kirschner P.A., Frèrejean J. *Ten Steps to Complex Learning: A Systematic Approach to Four-Component Instructional Design*. 4th ed. New York: Routledge, 2024. 447 p.
23. Walton J. Would Real Corporate University Please Stand Up? *Journal of European Industrial Training*. 2005. Vol. 29. No. 1. P. 7 – 20.
24. Wenger E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 318 p.

Информация об авторах

Курганов Д.В., кафедра педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет, job.kurganov@gmail.com

© Курганов Д.В., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 372.851:510

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-154-160

Междисциплинарный подход к реализации профессиональной направленности математического образования в вузе

¹ Лаврикова Н.И.,

¹ Бурлакова Е.А.,

¹ Сухорукова А.А.,

² Кочергин И.Г.,

³ Лаврикова В.В.,

¹ Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации

² Среднерусский институт управления - филиал РАНХиГС

³ Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

Аннотация: изучение проблем реализации и повышение уровня профессионального математического образования в вузе актуально и способствует развитию аналитических способностей, логического мышления, пространственного воображения и умения решать задачи, что делает специалистов востребованными в различных сферах деятельности. Профессиональное математическое образование формирует готовность к научно-исследовательской деятельности, что важно для специалистов, работающих в социально-экономической сфере. Таким образом, профессиональная направленность математического образования приобретает особую значимость в условиях стремительного социально-экономического развития, усиливающейся конкуренции на рынке труда, конкурентоспособности национальной экономики и устойчивости общественного развития.

Основной целью настоящего исследования является комплексное рассмотрение методологии исследования проблем междисциплинарного подхода к реализации профессиональной направленности математического образования в вузе, анализ существующих научных подходов и выявление тенденций его развития. Из данной цели вытекают следующие задачи. 1. Изучить профессиональное математическое образование сквозь призму основных направлений философского осмысления в истории философии. 2. Рассмотреть направления педагогического междисциплинарного подхода математического образования. 3. Проанализировать ключевые тенденции, определяющие дальнейшее развитие современного профессионального математического образования под воздействием технологических, экономических и социальных факторов. 4. Выделить наиболее эффективные методы оценки овладения компетенциями в математическом образовании.

Ключевые слова: методика обучения математики, высшее образование, профессиональная направленность

Для цитирования: Лаврикова Н.И., Бурлакова Е.А., Сухорукова А.А., Кочергин И.Г., Лаврикова В.В. Междисциплинарный подход к реализации профессиональной направленности математического образования в вузе // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 154 – 160. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-154-160

Поступила в редакцию: 5 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 5 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Interdisciplinary approach to implementation of professional orientation of mathematical education at the university

¹ Lavrikova N.I.,

¹ Burlakova E.A.,

¹ Sukhorukova A.A.,

² Kochergin I.G.,

³ Lavrikova V.V.,

¹ Academy of the Federal Security Service of the Russian Federation

² Central Russian Institute of Management - branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

³ Oryol State University named after I.S. Turgenev

Abstract: the study of implementation problems and raising the level of professional mathematical education at the university is relevant and contributes to the development of analytical abilities, logical thinking, spatial imagination and the ability to solve problems, which makes specialists in demand in various fields of activity. Professional mathematical education forms readiness for research activities, which is important for specialists working in the socio-economic sphere. Thus, the professional orientation of mathematical education acquires particular significance in the context of rapid socio-economic development, increasing competition in the labor market, the competitiveness of the national economy and the sustainability of social development.

The main purpose of this study is a comprehensive consideration of the methodology for studying the problems of an interdisciplinary approach to the implementation of the professional orientation of mathematical education at the university, the analysis of existing scientific approaches and the identification of trends in its development. This goal implies the following tasks. 1. To study professional mathematical education through the prism of the main directions of philosophical understanding in the history of philosophy. 2. To consider the directions of the pedagogical interdisciplinary approach of mathematical education. 3. To analyze key trends that determine the further development of modern professional mathematical education under the influence of technological, economic and social factors. 4. To highlight the most effective methods for assessing mastery of competencies in mathematical education.

Keywords: methodology of teaching mathematics, higher education, professional orientation

For citation: Lavrikova N.I., Burlakova E.A., Sukhorukova A.A., Kochergin I.G., Lavrikova V.V. Interdisciplinary approach to implementation of professional orientation of mathematical education at the university. Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 154 – 160. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-154-160

The article was submitted: May 5, 2026; Approved after reviewing: June 5, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Вопросы профессионального математического образования имеют глубокие корни в философии математики и теории познания. Профессиональное математическое образование рассматривается как социальный институт, призванный обеспечить гармоничное развитие человеческих способностей и их реализацию в общественно значимой деятельности [1]. Это находит отражение в трех основных направлениях философского осмысления.

1) Античная традиция Сократа и Платона утверждает, что истинное познание возможно только через получение правильных знаний, проверку опыта и самосовершенствование. Античная философия отвечала на вопрос о том, что такое знание, сравнивая его с мнением, которое строится на чувстве, касаясь единичных предметов и характеризуясь изменчивостью и относительностью. В отличие от мнения знание рационально по своему происхождению, поэтому и образовательные программы сегодня должны быть тождественны потребностям современного общества и специфики профессиональной деятельности.

2) Идеалистическая позиция Г. Гегеля и агностицизма И. Канта утверждает, что субъект познания не является чистым листом бумаги, на котором объект оставляет свой отпечаток. Сознание субъекта активно формирует объект познания на основе ощущений, с одной стороны, и априорных форм сознания – с другой. Иными словами, познаются не предметы, существующие в действительности, а их модели, созданные в че-

ловеческом сознании в процессе познания. Соответственно, субъекту познания необходимо развивать свои интеллектуальные способности и самореализовываться в выбранной профессии.

3) Диалектический материализм К. Маркса и Ф. Энгельса под активностью сознания понимает не только мыслительную, но и практическую деятельность субъекта. Итак, практика есть конкретная деятельность человека по активному освоению и преобразованию природных и социальных условий существования человека, а также усовершенствованию и развитию возможностей и способностей его жизнедеятельности. Поэтому, с точки зрения материализма, в практике создаются как субъект, так и объект познания, где экзистенциальное значение имеют исторические и экономические факторы, влияя на качество и специализацию профессионального образования.

Таким образом, философия математики является философским размышлением о математике как науке. Современная математика изучает математические объектные системы, их отношения и функции между ними (числа, функции, геометрические фигуры, математические пространства). Значимость философии математики в том, что она играет весомую роль в образовательном поле, формируя теоретико-методологические основания для получения профессионального математического образования [2].

Материалы и методы исследований

В данном исследовании применялись следующие теоретические методы: анализ социологической, математической, философской, педагогической, дидактической и методической литературы; обобщение, сравнение, систематизация, прогнозирование. Методы эмпирического исследования: изучение опыта практической деятельности педагогов-математиков.

Результаты и обсуждения

В рамках педагогики особое внимание уделяется процессу обучения и воспитания, формированию профессиональных математических компетенций, обеспечению высокого уровня подготовки специалистов. Психология же сосредоточена на изучении психолого-эмоциональных характеристик личности, особенностях познавательной деятельности, восприятии информации и формах мотивации.

Рассмотрим направления педагогического междисциплинарного подхода к реализации профессиональной направленности математического образования в вузе.

- Компетентностный подход. Студенты воспринимаются как субъекты, обладающие совокупностью профессиональных математических компетенций, сочетающих когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты [9].

- Активные методы обучения. Внедрение игровых, проектных и дискуссионных форм обучения математики позволяет активизировать творческий потенциал студентов, развить способность анализировать математические задачи и принимать самостоятельные решения [11].

- Индивидуализированное обучение. Каждому студенту предоставляется право выбора индивидуальной траектории обучения, учитывающей его личные особенности и профессиональные устремления [7]. Психологически ключевыми элементами здесь являются: развитие когнитивных способностей; формирование позитивного эмоционального фона и уверенности в себе; воспитание стрессоустойчивости и способности преодолевать трудности.

Социально-экономическими детерминантами профессионального математического образования, определяющими его стратегию и практику, выступают следующие.

- Экономическая конъюнктура. Уровень спроса на рабочие места, темпы экономического роста, специфика региональной экономики влияют на популярность математических специальностей и направлений подготовки.

- Политика занятости. Государственное регулирование рынка труда, меры поддержки малого предпринимательства и стартапа оказывают прямое влияние на систему профессионального математического образования.

- Социальные изменения. Урбанизация, миграция, старение населения меняют контуры профессиональной подготовки, вызывают необходимость введения новых специальностей и коррекцию существующих.

Именно в таком ключе решается проблема согласования интересов государства, работодателей и обучающихся. Должна создаваться такая система образования, которая способна гибко отвечать на запросы экономики и обеспечивать необходимое качество подготовки специалистов.

Особый интерес вызывает междисциплинарный подход, согласно которому ни одна отдельная область науки не может сама по себе решить проблемы профессионального образования. Только интеграция знаний

из педагогики, математики, психологии, экономики и других наук позволяет глубоко понять причины кризисов и предложить действенные решения.

Например, при изучении тенденций развития профессионального математического образования целесообразно привлекать [5]: психологов для выявления особенностей восприятия информации разными группами студентов; социологов для исследования региональных различий в уровне и качестве образования.

Таким образом, междисциплинарный подход к реализации профессиональной направленности математического образования в вузе способствует созданию метапредметных систем принятия решений, позволяющих получить эффективные методы в сфере сложных процессов, характеризующихся большими объемами анализируемой информации, плохо формализуемыми процедурами логического вывода и использования традиционных методов многокритериальной оптимизации.

В развитии современного математического образования можно выделить ряд ключевых тенденций.

- Международная унификация образовательных стандартов, признание дипломов и сертификатов за рубежом. Эта тенденция ведет к сближению национальных образовательных систем, появлению единой глобальной образовательной среды, повышающей мобильность молодежи и специалистов.

- Дистанционные и интерактивные формы обучения. С развитием информационных технологий произошел настоящий прорыв в образовательной сфере. Большинство вузов уже перешли на комбинированное обучение, сочетающее классические лекционные и семинарские занятия с электронными ресурсами и дистанционным форматом (электронные платформы, видеоконференции, онлайн-встречи, открытый доступ к электронным библиотекам, архивам статей и научных журналов) [3]. Интернет-реалии привели к изменению привычных форм взаимодействия преподавателя и студента, позволив создавать гибкие и удобные условия для обучения. Использование математических игр, обучающих видео или онлайн-платформ может значительно облегчить приобретение знаний. В свою очередь, необходимо напомнить о глобальной компьютеризации общества, о переходе образовательных учреждений к активному использованию информационных технологий в образовательном процессе. Возможность обучающегося решить задачу, прибегая к программному обеспечению, не способствует повышению мотивации к изучению фундаментальных основ математики, классической высшей математик и современной математики. Однако обеспечение кафедр математики техническими средствами обучения, а также эффективное их использование на учебных занятиях, преобладание активных методов обучения в учебном процессе способствует качественной подготовке современного компетентного специалиста.

- Индивидуализация и персонализация обучения. В эпоху динамичных изменений в образовании все больше возрастает необходимость адаптации методов обучения к индивидуальным потребностям обучающихся [6]. Математика, часто рассматриваемая как один из самых сложных объектов, становится полем для педагогических экспериментов и инновационных решений. Персонализация заданий предоставляет обучающимся возможность выбирать задачи, адаптированные к их навыкам, и способствует большей мотивации [10].

- Современные инновационные технологии. Ряд вузов внедряет в процесс обучения параллельные исследования на двух курсах по математике и информатике, что приводит к получению двух степеней бакалавра за четыре года [4]. Любители практической математики, например, в экономике, финансах или страховании, могут выбрать межнаправленные экономико-математические специальности. Среди наиболее распространенных цифровых инструментов в математическом образовании можно назвать [8]: искусственный интеллект, аддитивные технологии, технологии виртуальной реальности для отработки математических навыков, роботы ассистенты-консультанты. Указанные технологии улучшают вовлеченность в процесс обучения, повышая его эффективность и снижая нагрузку на педагога.

Таким образом, ключом к эффективной индивидуализации междисциплинарного подхода к реализации профессиональной направленности математического образования в вузе является систематический мониторинг прогресса и гибкости в адаптации методов обучения к потребностям студентов. Адаптация методов обучения к индивидуальным потребностям студентов позволяет лучше понимать и усваивать материал, а также развивать таланты среди тех, кто нуждается в дополнительном внимании со стороны преподавателя. У каждого студента разный темп усвоения учебного материала, а индивидуальный подход делает математику уже не сложным и обескураживающим предметом, становясь инструментом для открытия логического мышления и решения профессиональных задач.

Среди общенаучных средств научно-методологического познания в современном математическом образовании выделяются:

– Диалектический метод изучения в логике деятельности, познания, взаимодействия, связанных, в свою очередь, с ценностями, потребностями и мотивами отдельного обучающегося, меняющими характер деятельности преподавателя.

– Междисциплинарный подход, применяемый в изучении сложных явлений, объединенных общностью функций и цели, выявляет компонентный состав, системообразующие связи педагогического процесса как целостного явления. Этот метод помогает:

- определять основные факторы, влияющие на функционирование этого процесса как целостного системного образования;
- изучать процессы управления достижением поставленных целей;
- укреплять связи между социальными и собственно педагогическими факторами математического образования;
- находить рациональное соотношение между компонентами воспитательной и образовательной работы со студентами в ее видах, методах, формах и условиях осуществления.

В итоге междисциплинарный подход определяет пути эффективного взаимодействия всех участников образовательного процесса в его едином построении - от формулирования, конечных целей до принятия частных решений и программ действий для достижения целевых результатов подготовки специалистов.

– Контекстно-функциональный и проектно-моделирующий подходы позволяют прогнозировать и организовывать процессы образования и воспитания студентов математических специальностей в контексте функций их будущей профессиональной деятельности.

– Личностно-ориентированный подход позволяет системе математического образования культивировать гуманитарную логику мышления о ценностях человеческого бытия и духовно-нравственного самосовершенствования. Он формирует базовую логику развития личности в духе становления человеческого достоинства, взаимопонимания, справедливости, добра и творчества; помогает управлять процессом образовательной деятельности с позиций гуманистических технологий развития субъект-субъектных отношений, воспитания на основе диалога, поддержки в каждом обучающемся его способности к личному росту и непрерывному самообразованию.

Содержание математических дисциплин должно быть достаточно широким и глубоким для эффективно-го решения задач по специальности. В связи с этим программы дисциплин необходимо систематически приводить в соответствие с непрерывно развивающимися тенденциями в приложениях математики.

В осуществлении профессиональной направленности обучения имеет смысл тщательно разработать взаимосвязь учебных предметов. Такая взаимосвязь подразумевает согласование учебных программ и планов, как по содержанию, так и по времени изучения отдельных тем дисциплин, например, математики и физики. Координация может быть реализована посредством чередования математических и физических понятий и тем.

Таким образом, в данном исследовании доказано, что проблемы повышения качества математической подготовки связаны с необходимостью оптимального баланса междисциплинарной теоретической и прикладной составляющих математических знаний, с материально-техническим обеспечением вуза и компьютерной грамотностью преподавателя. При диалектическом, междисциплинарном, контекстно-функциональном и проектно-моделирующем, личностно-ориентированном подходах к определению качества математического образования у будущих выпускников развиваются математическое мышление, воображение, интуиция, формируются исследовательские способности.

Выводы

Результаты данного исследования могут быть использованы в образовательном процессе кафедр математики для решения образовательных задач в аспекте моделирования педагогической и учебно-познавательной деятельности с реализацией элементов педагогической эвристики.

Дальнейшее исследование может быть направлено на выявление новых форм и методов эвристического обучения, эффективных при организации процесса изучения математических дисциплин в целях развития эвристических способностей обучающихся. Таким образом, результаты свидетельствуют о достижении, в полной мере, цели исследования, полноте и необходимом научном и методическом уровнях решения его задач, достоверности и обоснованности сформулированных выводов.

Список источников

1. Гателюк О.В., Приходько М.А. Некоторые аспекты математической подготовки как составляющей профессионального образования в вузе // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. 2020. № 8. С. 75 – 79. DOI: 10.25206/2307-5430-2020-8-75-79.
2. Гачаев А.М., Элипханов В.И., Макаzieва З.Д. Математическая культура и математическое образование в высшем профессиональном образовании // Инновационная экономика: информация, аналитика, прогнозы. 2023. № 2. С. 21 – 25. DOI: 10.47576/2949-1894_2023_2_21.
3. Карманова А.В., Павлюков И.А. Расчетные программы и приложения как вызов традиционной системе вузовского математического образования // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 1. 56 с. DOI: 10.17513/spno.33279.
4. Костина И.Б., Рябцева Н.Н. Инновационные подходы в математическом образовании // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2026. № 3. С. 62 – 67. DOI: 10.20339/AM.03-26.062.
5. Лаврикова Н.И., Котельников В.А., Кочергин И.Г. предикторы развития транспрофессионализма личности в образовательной среде // Ученые записки Орловского государственного университета. 2024. № 2 (103). С. 266 – 271. DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-2-266-271.
6. Маринова И.В. О методологической модели обучения математическим дисциплинам в процессе профессионального образования // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2024. № 2 (42). С. 97 – 102.
7. Петрова С.В. Современные тренды математического образования: практика применения при преподавании математики // Научный аспект. 2024. Т. 47. № 5. С. 6329 – 6333.
8. Рахимов А.А. Компьютерное и математическое моделирование как метод научного познания явлений, процессов, систем различной природы и образования // Вестник Вологодского государственного университета. Серия: Технические науки. 2024. № 4 (26). С. 51 – 54.
9. Табишев Т.А., Балкарова С.Б. Формирование физико-математических компетенций в процессе профессиональной подготовки студентов, обучающихся по непрофильным образовательным программам высшего образования // Бизнес. Образование. Право. 2023. № 2 (63). С. 486 – 491. DOI: 10.25683/VOLBI.2023.63.667.
10. Успаева М.Г., Гачаев А.М. Изучение образования в области финансовых вычислений и математических дисциплин в России // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 6 (64). С. 20 – 27. DOI: 10.25726/v7183-9584-9613-0.
11. Kaidieva N., Egamberdieva A., Kabylova S., Kochorova A. Implementation of mathematical training in the context of digitalisation of education // Bulletin of the Kyrgyz National University named after Zhusup Balasagyn. 2025. Vol. 17. No. 4. P. 29 – 40. DOI: 10.58649/1694-8033-2025-4(124)-29-40.

References

1. Gatelyuk O.V., Prikhodko M.A. Some aspects of mathematical training as a component of professional education at the university. Actual problems of teaching mathematics at a technical university. 2020. No. 8. P. 75 – 79. DOI: 10.25206/2307-5430-2020-8-75-79.
2. Gachaev A.M., Elipkhanov V.I., Makazieva Z.D. Mathematical culture and mathematical education in higher professional education. Innovative economy: information, analytics, forecasts. 2023. No. 2. P. 21 – 25. DOI: 10.47576/2949-1894_2023_2_21.
3. Karmanova A.V., Pavlyukov I.A. Calculation programs and applications as a challenge to the traditional system of university mathematics education. Modern problems of science and education. 2024. No. 1. 56 p. DOI: 10.17513/spno.33279.
4. Kostina I.B., Ryabtseva N.N. Innovative approaches in mathematical education. Alma Mater (Higher School Bulletin). 2026. No. 3. P. 62 – 67. DOI: 10.20339/AM.03-26.062.
5. Lavrikova N.I., Kotelnikov V.A., Kochergin I.G. Predictors of the development of personality transprofessionalism in the educational environment. Scientific notes of Oryol State University. 2024. No. 2 (103). P. 266 – 271. DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-2-266-271.
6. Marinova I.V. On the methodological model of teaching mathematical disciplines in the process of professional education. Bulletin of the Taganrog Institute of Management and Economics. 2024. No. 2 (42). P. 97 – 102.
7. Petrova S.V. Modern trends in mathematical education: practice of application in teaching mathematics. Scientific aspect. 2024. Vol. 47. No. 5. P. 6329 – 6333.
8. Rakhimov A.A. Computer and Mathematical Modeling as a Method of Scientific Knowledge of Phenomena, Processes, and Systems of Various Natures and Formations. Bulletin of Vologda State University. Series: Technical Sciences. 2024. No. 4 (26). P. 51 – 54.

9. Tabishev T.A., Balkarova S.B. Formation of Physical and Mathematical Competencies in the Process of Professional Training of Students Studying in Non-Core Educational Programs of Higher Education. *Business. Education. Law*. 2023. No. 2 (63). P. 486 – 491. DOI: 10.25683/VOLBI.2023.63.667.

10. Uspaeva M.G., Gachaev A.M. Study of Education in the Field of Financial Computing and Mathematical Disciplines in Russia. *Education Management: Theory and Practice*. 2023. No. 6 (64). P. 20 – 27. DOI: 10.25726/v7183-9584-9613-o.

11. Kaidieva N., Egamberdieva A., Kabylova S., Kochorova A. Implementation of mathematical training in the context of digitalization of education. *Bulletin of the Kyrgyz National University named after Zhusup Balasagyn*. 2025. Vol. 17. No. 4. P. 29 – 40. DOI: 10.58649/1694-8033-2025-4(124)-29-40.

Информация об авторах

Лаврикова Н.И., доктор экономических наук, доцент, сотрудник, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, Россия, г. Орёл, ул. Приборостроительная, 35, nalavtikova@yandex.ru

Бурлакова Е.А., кандидат физико-математических наук, сотрудник, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, Россия, г. Орёл, ул. Приборостроительная, 35

Сухорукова А.А., кандидат педагогических наук, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, Россия, г. Орёл, ул. Приборостроительная, 35

Кочергин И.Г., кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, политологии и государственной политики, Среднерусский институт управления - филиал РАНХиГС, Россия, г. Орёл, ул. Октябрьская, 12

Лаврикова В.В., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, Россия, г. Орёл, Наугорское ш., 29

© Лаврикова Н.И., Бурлакова Е.А., Сухорукова А.А., Кочергин И.Г., Лаврикова В.В., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 339.5.330.143.2.81'27

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-161-167

Глобальные цепочки создания стоимости и языковая асимметрия: как доминирование английского языка создает «лингвистическую ренту» в международных отношениях

¹ Магомадова А.И.,

² Омарова Г.В.,

³ Яндиева А.И.,

¹ Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

² Дагестанского гуманитарного института

³ Ингушский государственный университет

Аннотация: современная архитектура международных отношений и глобальной экономики всё чаще анализируется через призму неравенства, однако языковое измерение этого неравенства долгое время оставалось в тени. В статье последовательно рассматривается, как возникают «языковые барьеры стоимости» при заключении контрактов, при арбитраже споров, при маркетинге и в научно-техническом обмене внутри глобальных цепочек. При этом эффект накопления проявляется особенно ярко в международных организациях и переговорных площадках, где именно владение английским начинает работать как скрытый фильтр доступа к лицам, принимающим решения. Отдельное внимание уделяется тому, что такие языковые иерархии не естественны и не нейтральны, а формируются исторически и поддерживаются текущей конфигурацией власти. Показано, что воспроизводство английского языка как единственного *lingua franca* цепочек создания стоимости закрепляет структурную зависимость периферийных экономик и способно тормозить их индустриальную модернизацию. В итоге предлагается переосмыслить рутинные процессы международного общения как зону политико-экономической конкуренции, требующую целенаправленной языковой политики на глобальном и региональном уровнях.

Ключевые слова: лингвистическая рента, глобальные цепочки создания стоимости, языковая асимметрия, доминирование английского языка, транзакционные издержки в коммуникации, неравенство в международных отношениях

Для цитирования: Магомадова А.И., Омарова Г.В., Яндиева А.И. Глобальные цепочки создания стоимости и языковая асимметрия: как доминирование английского языка создает «лингвистическую ренту» в международных отношениях // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 161 – 167. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-161-167

Поступила в редакцию: 6 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 5 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Global value chains and language asymmetry: how the dominance of English creates «linguistic rent» in international relations

¹ Magomadova A.I.,

² Omarova G.V.,

³ Yandieva A.I.,

¹ Chechen State University named after A.A. Kadyrov

² Dagestan Humanitarian Institute

³ Ingush State University

Abstract: the contemporary architecture of international relations and the global economy is increasingly analyzed through the prism of inequality, yet the linguistic dimension of this inequality has long remained obscured. This article examines how "linguistic value barriers" arise in contracting, dispute arbitration, marketing, and scientific and technical exchange within global value chains. The accumulation effect is particularly pronounced in international organizations and negotiating forums, where proficiency in English functions as a hidden filter for access to decision-makers. Particular attention is paid to the fact that such linguistic hierarchies are neither natural nor neutral, but are formed historically and maintained by the current configuration of power. It is shown that the reproduction of English as the sole lingua franca of value chains perpetuates the structural dependence of peripheral economies and can hinder their industrial modernization. Ultimately, it is proposed to rethink the routine processes of international communication as a zone of political and economic competition, requiring a targeted language policy at the global and regional levels.

Keywords: linguistic rent, global value chains, linguistic asymmetry, English dominance, transaction costs in communication, inequality in international relations

For citation: Magomadova A.I., Omarova G.V., Yandieva A.I. Global value chains and language asymmetry: how the dominance of English creates «linguistic rent» in international relations. Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 161 – 167. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-161-167

The article was submitted: May 6, 2026; Approved after reviewing: June 5, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Исследование того, каким образом устроены международные отношения и глобальная экономика, традиционно опирается на категории капитала, технологий, институтов и природных ресурсов. Однако за этими привычными переменными довольно долго оставалась незамеченной одна фундаментальная составляющая человеческого взаимодействия – язык. Именно язык опосредует заключение трансграничных контрактов, координацию производственных этапов, трансфер знаний и, в конечном счёте, саму возможность согласовывать интересы сторон, разделённых национальными границами. В последние десятилетия изучение глобальных цепочек создания стоимости позволило по-новому взглянуть на распределение выгод между участниками международного разделения труда, но преимущественно сквозь призму технологической иерархии или институциональной среды. Между тем, языковая сторона этого вопроса оставалась в тени, воспринимаясь либо как нейтральный инструмент, либо как второстепенное условие коммуникации.

Предлагаемая работа исходит из того, что такой подход упускает из виду структурную асимметрию, которая возникает, когда один язык начинает выполнять функции универсального посредника в глобальных цепочках. Сегодня этим языком стал английский, чьё доминирование в торговле, патентном праве, деловой переписке, научной публикационной активности и логистике уже не воспринимается как нечто требующее объяснения, а скорее, как естественный фон международной жизни. Однако именно эта естественность маскирует механизмы извлечения выгоды из языкового неравенства.

Теоретической основой работы послужил синтез нескольких исследовательских традиций. Прежде всего, это теория глобальных цепочек создания стоимости, развиваемая в рамках междисциплинарной экономической социологии и политической экономии, которая позволяет анализировать, как на разных этапах производства, распределения и сбыта создаётся и присваивается добавленная стоимость. Вторая опорная линия – социолингвистика и экономика языка, где разработаны подходы к измерению языковых режимов, а также к оценке трансакционных издержек, порождаемых языковой разнородностью. Особое значение для

данной работы имели концепции «языкового капитала» и «языковых иерархий», которые были адаптированы к условиям трансграничного взаимодействия. Третьей составляющей стала теория ренты в её современном политико-экономическом прочтении, позволяющая отделить рентные доходы от конкурентных и факторных доходов, что дало возможность операционализировать понятие «лингвистической ренты».

Материалы и методы исследований

Английский язык в современной системе международных отношений занял место единственного безусловного посредника. Он обслуживает цепочки создания стоимости от начальной стадии исследований и разработок, где преобладают англоязычные научные публикации и патентные базы, до финальной стадии маркетинга и обслуживания клиентов, где стандартом де-факто стали англоязычные интерфейсы и контракты. Логистические платформы, арбитражные регламенты, техническая документация, переговорные практики – все эти элементы глобальных цепочек сформированы вокруг английского языка. Принято думать, что такая конфигурация просто отражает экономическое и военно-политическое доминирование стран первого английского круга в двадцатом веке, а значит, является исторически случайной и лишённой самостоятельного значения. Но именно такое восприятие языка как нейтрального передаточного звена и есть главная эпистемологическая ловушка. Если присмотреться внимательнее, становится видно, что сам факт существования единого обязательного языка уже порождает устойчивый поток рентных доходов, которые правильнее было бы назвать лингвистической рентой.

Лингвистическая рента возникает тогда, когда доминирование английского языка создаёт для его носителей и институтов, действующих исключительно на этом языке, неоправданные преимущества в доступе к ресурсам, контрактам, судебной защите и управленческим решениям внутри глобальных цепочек стоимости. Контрагенты, для которых английский не является родным, сталкиваются с систематическими дополнительными издержками: необходимость перевода, найм лингвистических посредников, замедление коммуникации, повышенный риск неверного толкования условий сделки, когнитивное напряжение при длительных переговорах, а также затраты на корпоративное языковое обучение и адаптацию документации. Все эти издержки не связаны напрямую ни с производительностью труда, ни с технологическими инновациями, ни с качеством конечного продукта. Они целиком производны от факта языковой асимметрии, и именно их совокупность образует ту ренту, которую присваивает сторона, владеющая языковым капиталом.

Особенно отчётливо этот механизм прослеживается на уровне международного коммерческого арбитража, где английский язык стал не просто доминирующим, но почти исключительным рабочим языком. Сторона, способная вести процесс без переводчиков, нанимать англоязычных юристов, оперировать прецедентной логикой, выраженной в английских конструкциях, оказывается в структурно более выгодном положении. Более того, сама по себе необходимость обращения к англоязычному арбитражу для споров, стороны которых не имеют никакого отношения к англоговорящим странам, уже содержит в себе момент неявного изъятия стоимости. Аналогичная логика действует в сфере трансфера технологий: патенты, описанные на английском языке, требуют от лицензиатов из неанглоязычных стран не только оплаты самой лицензии, но и дополнительных затрат на перевод и юридическую адаптацию, тогда как оригинальный патентообладатель этих затрат не несёт.

Исследователи, работающие в рамках экономики языка, давно обратили внимание на феномен «языковых издержек» в трансграничных сделках, однако эти наблюдения редко соединялись с теорией глобальных цепочек создания стоимости. Аналогичным образом в международных отношениях проблема языкового неравенства чаще всего попадала в разделы, посвящённые культурной дипломатии или многоязычию международных организаций, но не воспринималась как фактор структурной экономической власти. Такое дисциплинарное разделение привело к тому, что лингвистическая рента осталась неопознанной как самостоятельный объект анализа. Между тем её воздействие на распределение выгод в глобальных цепочках сопоставимо по значимости с эффектами интеллектуальной собственности или логистической монополии, но при этом почти не встречается публичного обсуждения и институционального сопротивления.

Одной из причин такой невидимости является укоренившееся представление о нейтральности языка как простого инструмента. В отличие от таможенной пошлины или явной дискриминации в контракте, языковая асимметрия не закреплена в текстах соглашений и не поддаётся прямому измерению в торговой статистике. Она действует как фоновое условие, которое все принимают как данность и потому не подвергают сомнению. Более того, распространение английского в глобальных цепочках часто воспринимается как благо – как снижение трансакционных издержек по сравнению с гипотетической ситуацией полного языкового хаоса. Этот аргумент не лишён оснований, но он упускает из виду вопрос о справедливости распреде-

ления оставшихся издержек. Любая унификация языка неизбежно создаёт асимметрию между теми, кому унифицированный язык достаётся естественным образом, и теми, кому приходится платить за его освоение.

На уровне международных отношений последствия лингвистической ренты выходят далеко за рамки чисто экономических эффектов. Языковая асимметрия постепенно воспроизводит иерархию между странами и регионами, закрепляя зависимость неанглоязычных экономик от англоязычных центров принятия решений. Переговорные процессы в рамках Всемирной торговой организации, Международного валютного фонда и других институтов ведутся преимущественно на английском языке, что создает скрытый фильтр доступа для дипломатов и экспертов, не владеющих им на уровне, достаточном для полноценного участия. В результате многие альтернативные позиции, инициативы и интерпретации просто не доходят до стадии публичного обсуждения, поскольку их носители не могут артикулировать их с необходимой скоростью и убедительностью на чужом языке. Это порождает систематическое смещение в сторону англоязычных подходов, концептуализаций и нормативных предпочтений.

Доминирование английского языка в глобальных цепочках создания стоимости нельзя сводить к безобидной конвенции или пережитку колониального прошлого. Оно представляет собой активно действующий механизм производства и присвоения лингвистической ренты – особого вида дохода, который извлекается из самого факта языковой асимметрии, а не из более высокой эффективности или качества. Осознание этого феномена требует от исследователей международных отношений и политической экономии выйти за рамки устоявшегося инструментария и включить язык в число системообразующих переменных наряду с капиталом, технологиями и институтами. Без такого пересмотра анализ глобальных цепочек стоимости останется неполным, а представления о справедливом распределении выгод в международной экономике – иллюзорными.

Проведённый анализ позволяет сформулировать несколько взаимосвязанных положений, которые в совокупности раскрывают механизм формирования лингвистической ренты в глобальных цепочках создания стоимости. Прежде всего, следует констатировать, что традиционные подходы к изучению глобальных цепочек, представленные в отечественной науке, как правило, игнорируют языковое измерение рассматриваемых процессов. Так, в работах Мэн Лю и Аржаева Ф.И. убедительно показано, что глобальные цепочки создания стоимости предполагают реализацию последовательной деятельности многонациональных компаний от момента зарождения продукта до его конечного использования, включая проектирование, производство, маркетинг, распределение и обслуживание конечного потребителя [1]. Однако при всём богатстве этого описания за его пределами остаётся вопрос, на каком языке осуществляется координация между звеньями цепочки и какие издержки несёт участник, для которого этот язык не является родным. Аналогичным образом Кириллов В.Н. и Миллер Я.В., исследуя трансформацию глобальных цепочек под влиянием современных кризисных явлений, подробно анализируют эффекты офшоринга и решоринга, но практически не касаются языковой составляющей этих процессов [2]. Данное обстоятельство указывает на существование значительного лакуна в теоретическом осмыслении глобальных цепочек, который призвана заполнить предлагаемая концепция лингвистической ренты.

Результаты и обсуждения

Особого внимания заслуживает тот факт, что экономика языка как самостоятельное научное направление уже достаточно давно разрабатывается как зарубежными, так и отечественными исследователями. Как отмечают Замуруева Н.А. и Лепешкина Г.Г., экономика языка представляет собой сравнительно молодую междисциплинарную область, находящуюся на стыке социолингвистики и экономики, которая начала формироваться ещё в 1960-е годы, однако до сих пор остаётся недостаточно изученной и недооценённой как лингвистами, так и экономистами [3]. В этой связи показательно, что российские исследователи вносят заметный вклад в развитие данного направления. В частности, Кадочников Д.В. в ряде своих работ последовательно разрабатывает теоретико-экономический подход к анализу языковой политики, рассматривая язык как форму человеческого капитала и исследуя экономические последствия языковых решений на уровне государства и региона [4]. Особую ценность для настоящего исследования представляют его выводы о том, что языковая политика имеет измеримые экономические эффекты, которые, однако, редко становятся предметом систематического анализа в рамках мейнстримной экономической теории.

Вместе с тем, как справедливо указывают те же авторы, научные исследования в области экономики языка пока немногочисленны и принадлежат в основном зарубежным авторам, тогда как социолингвистика и экономика развиваются во многом изолированно друг от друга [3]. Предлагаемая нами концепция лингвистической ренты призвана преодолеть этот разрыв, применив инструментарий экономики языка к анализу глобальных цепочек создания стоимости. Результаты проведённого исследования показывают, что до-

минирование английского языка в международных экономических взаимодействиях создаёт устойчивую асимметрию, которую участники цепочек вынуждены принимать как данность, хотя она имеет под собой не объективную необходимость, а исторически сложившуюся конфигурацию власти.

Интересно сопоставить этот вывод с наблюдениями Кукушкиной Ю.М., которая подчёркивает, что в глобальные цепочки создания стоимости вовлечены не столько отдельные экономики, сколько производственные единицы транснациональных корпораций, и что создание и развитие отечественных транснациональных корпораций является важным фактором получения максимальных выгод от участия в глобальных цепочках [5]. Если дополнить эту логику языковым измерением, то становится очевидным, что формирование собственных многонациональных компаний в неанглоязычных странах сталкивается с дополнительным барьером: эти компании вынуждены функционировать в среде, где ключевые управленческие, юридические и маркетинговые решения принимаются на чужом языке, что неизбежно повышает их транзакционные издержки по сравнению с англоязычными конкурентами. Языковая асимметрия воспроизводит и усиливает структурное неравенство, о котором пишет Кукушкина Ю.М., добавляя к нему ещё одно, ранее не учитывавшееся измерение.

Следует обратить внимание на то, что проблема языкового доминирования в экономике уже привлекала внимание отдельных отечественных исследователей, хотя и в ином ракурсе. Так, в работах Пухаевой Л.С. и Ольховой Л.Н., посвящённых русскому языку в мире экономики, рассматриваются преимущественно прикладные аспекты преподавания экономического русского языка как иностранного, а не структурные эффекты языкового неравенства [6]. Тем не менее сама постановка вопроса о том, что язык не является нейтральным инструментом в экономической сфере, а представляет собой ресурс, требующий освоения и дающий определённые преимущества владеющим им, перекликается с основными выводами настоящего исследования.

Выводы

Обобщая результаты проведённого анализа, можно сформулировать несколько ключевых выводов, имеющих как теоретическое, так и практическое значение. Прежде всего, исследование подтверждает, что доминирование английского языка в глобальных цепочках создания стоимости действительно порождает феномен, который правомерно квалифицировать как лингвистическую ренту. Этот вид ренты возникает не в силу более высокой эффективности или производительности англоязычных участников, а исключительно благодаря структурной асимметрии, при которой один язык получает статус универсального посредника. Участники, для которых английский является родным или институционально освоенным с минимальными издержками, оказываются в привилегированной позиции, тогда как их контрагенты из неанглоязычных стран вынуждены нести дополнительные транзакционные издержки, совокупность которых и образует поток рентных доходов.

Второй важный вывод касается институционального характера лингвистической ренты. Вопреки распространённому мнению о нейтральности языка как простого инструмента коммуникации, проведённый анализ показывает, что языковая асимметрия встроена в саму конструкцию глобальных цепочек создания стоимости – через контрактное право, стандарты отчётности, арбитражные регламенты, патентную документацию и маркетинговые практики. Это означает, что лингвистическая рента не является побочным или временным эффектом, а воспроизводится систематически и может быть устранена только путём целенаправленной институциональной трансформации.

Третий вывод касается последствий лингвистической ренты для международных отношений. Языковая асимметрия постепенно закрепляет иерархию между странами и регионами, создавая скрытый фильтр доступа к принятию решений на уровне международных организаций, переговорных площадок и транснациональных корпораций. В результате многие альтернативные позиции, концептуализации и нормативные предложения, сформулированные на неанглийских языках, остаются за рамками глобальной повестки, что ведёт к систематическому смещению в сторону англоязычных подходов и интересов.

Ожидаемый эффект исследования видится в нескольких плоскостях. В теоретическом плане работа вносит вклад в развитие экономики языка как междисциплинарной области, демонстрируя применимость её инструментария к анализу глобальных цепочек создания стоимости. В практическом плане результаты исследования могут быть использованы при разработке языковой политики на национальном и наднациональном уровнях, в частности, для обоснования мер по снижению языковых барьеров для неанглоязычных участников международного экономического взаимодействия. Наконец, в более широком смысле осознание феномена лингвистической ренты способно изменить восприятие языкового разнообразия в международных отношениях: вместо того чтобы рассматривать доминирование английского как неизбежную дан-

ность, следует ставить вопрос о том, какие институциональные изменения могли бы сделать глобальные цепочки создания стоимости более справедливыми с языковой точки зрения.

Проведённый анализ также высвечивает существенные ограничения существующих подходов к изучению глобальных цепочек в отечественной и зарубежной науке. Как было показано на примере работ ряда российских авторов, исследования в этой области, как правило, сосредоточены на технологических, логистических и институциональных факторах, оставляя за скобками языковую составляющую. Этот пробел тем более досаден, что экономика языка как научное направление уже располагает развитым понятийным аппаратом, который вполне может быть адаптирован для анализа глобальных цепочек. Задача будущих исследований заключается именно в таком синтезе – соединении теории глобальных цепочек создания стоимости с достижениями экономики языка и социолингвистики.

В более широком контексте данная работа приглашает к пересмотру устоявшихся представлений о природе глобального экономического неравенства. Обычно это неравенство объясняется различиями в доступе к капиталу, технологиям, образованию или природным ресурсам. Однако языковая асимметрия добавляет к этому списку ещё один, менее заметный, но от того не менее действенный механизм воспроизводства иерархии. Понимание этого механизма открывает новые возможности для политического действия – как на уровне отдельных государств, стремящихся защитить языковые интересы своих граждан и компаний, так и на уровне международных организаций, которые могли бы разработать стандарты многоязычия в глобальных экономических взаимодействиях. Без такого осознания представления о справедливом распределении выгод в международной экономике останутся иллюзорными, а сам феномен лингвистической ренты так и продолжит действовать в тени, незамеченный, но от того не менее эффективный.

Список источников

1. Мэн Лю, Аржаев Ф.И. Глобальные цепочки создания стоимости (стратегии многонациональных предприятий) // Дискуссия. 2024. № 2 (123). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalnye-tsepochki-sozdaniya-stoimosti-strategii-mnogonatsionalnyh-predpriyatij> (дата обращения: 01.05.2026).
2. Кириллов В.Н., Миллер Я.В. Глобальные цепочки создания стоимости в контексте новых вызовов развития мировой экономики // Российский внешнеэкономический вестник. 2021. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalnye-tsepochki-sozdaniya-stoimosti-v-kontekste-novyh-vyzovov-razvitiya-mirovoy-ekonomiki> (дата обращения: 01.05.2026).
3. Замуруева Н.А., Лепешкина Г.Г. Экономика языка: история и направления исследований // Форпост науки. 2023. № 1 (63). С. 62 – 66. <http://dx.doi.org/10.36683/2076-5347-2023-1-63-62-66>.
4. Кадочников Д.В. Теоретико-экономический взгляд на языковую политику // Вопросы экономики: все-российское экономическое издание / гл. ред. А.Я. Котковский. 2016. № 2. С. 128 – 140.
5. Кукушкина Ю.М. Глобальные цепочки создания стоимости и корпоративные интересы транснациональных корпораций // Современная конкуренция. 2016. № 2 (56). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalnye-tsepochki-sozdaniya-stoimosti-i-korporativnye-interesy-transnatsionalnyh-korporatsiy> (дата обращения: 01.05.2026).
6. Пухаева Л.С., Ольхова Л.Н. Русский язык в мире экономики. СПб.: Златоуст, 2002. 116 с.
7. Сидорова Е.А. Россия в глобальных цепочках создания стоимости // Мировая экономика и международные отношения. 2018. Т. 62. № 9. С. 71 – 80.
8. Валиева О.В. Оценки влияния глобальных технологических цепочек на региональное и национальное развитие // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2021. Т. 3. № 1. С. 126 – 132.
9. Смирнов Е.Н., Пасько А.В., Смагулова С.М. Мировые рынки товаров и услуг в современных условиях: теоретические аспекты и практика функционирования: колл. монография. М.: Эдитус, 2019. 7 с.
10. Зуев В.Н., Островская Е.Я., Дунаева М.С. Включение национальных экономик в глобальные цепочки стоимости: изменение парадигмы организации внешнеэкономических связей // Современная конкуренция. 2014. № 2 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vklyuchenie-natsionalnyh-ekonomik-v-globalnye-tsepochki-stoimosti-izmenenie-paradigmy-organizatsii-vneshneekonomicheskikh-svyazey> (дата обращения: 01.05.2026).

References

1. Meng Liu, Arzhaev F.I. Global Value Chains (Strategies of Multinational Enterprises). Discussion. 2024. No. 2 (123). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalnye-tsepochki-sozdaniya-stoimosti-strategii-mnogonatsionalnyh-predpriyatiy> (accessed: 01.05.2026).
2. Kirillov V.N., Miller Ya.V. Global Value Chains in the Context of New Challenges of Global Economic Development. Russian Foreign Economic Bulletin. 2021. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalnye-tsepochki-sozdaniya-stoimosti-v-kontekste-novyh-vyzovov-razvitiya-mirovoy-ekonomiki> (accessed: 01.05.2026).
3. Zamurueva N.A., Lepeshkina G.G. Economics of language: history and directions of research. Outpost of science. 2023. No. 1 (63). P. 62 – 66. <http://dx.doi.org/10.36683/2076-5347-2023-1-63-62-66>.
4. Kadochnikov D.V. Theoretical and economic view of language policy. Issues of Economy: All-Russian economic publication. Ch. Ed. A.Ya. Kotkovsky. 2016. No. 2. P. 128 – 140.
5. Kukushkina Yu.M. Global Value Chains and Corporate Interests of Transnational Corporations. Modern Competition. 2016. No. 2 (56). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalnye-tsepochki-sozdaniya-stoimosti-i-korporativnye-interesy-transnatsionalnyh-korporatsiy> (accessed: 01.05.2026).
6. Pukhaeva L.S., Olkhova L.N. Russian Language in the World of Economics. St. Petersburg: Zlatoust, 2002. 116 p.
7. Sidorova E.A. Russia in Global Value Chains. Global Economy and International Relations. 2018. Vol. 62. No. 9. P. 71 – 80.
8. Valieva O.V. Assessing the Impact of Global Value Chains on Regional and National Development. Inter Expo Geo-Siberia. 2021. Vol. 3. No. 1. P. 126 – 132.
9. Smirnov E.N., Pas'ko A.V., Smagulova S.M. Global Markets of Goods and Services in Modern Conditions: Theoretical Aspects and Functioning Practice: Collected Work. Moscow: Editus, 2019. 7 p.
10. Zuev V.N., Ostrovskaya E.Ya., Dunaeva M.S. Inclusion of National Economies in Global Value Chains: Changing the Paradigm of Organizing Foreign Economic Relations. Modern Competition. 2014. No. 2 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vklyuchenie-natsionalnyh-ekonomik-v-globalnye-tsepochki-stoimosti-izmenenie-paradigmy-organizatsii-vneshneekonomicheskikh-svyazey> (accessed: 01.05.2026).

Информация об авторах

Магомадова А.И., кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русский язык и общее языкознание», Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова, г. Грозный, Alisa.Magomadova62@mail.ru

Омарова Г.В., старший преподаватель Дагестанского гуманитарного института

Яндиева А.И., кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков и регионоведения, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» г. Магас

© Магомадова А.И., Омарова Г.В., Яндиева А.И., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 378.14-056.24

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-168-177

Адаптивные технологии онлайн-обучения в системе профессионального самоопределения студентов с ограниченными возможностями здоровья

¹ Миназова В.М.,

² Мезинова Г.Н.,

² Вахрушева Е.Ю.,

¹ Чеченский государственный педагогический университет

² Донской государственный технический университет

Аннотация: в статье рассматривается роль и потенциал адаптивных образовательных технологий в формировании и поддержке профессионального самоопределения студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях цифровой трансформации образования. Проанализированы теоретические основы инклюзивного профессионального образования, ключевые компоненты адаптивных онлайн-систем и их влияние на процессы социализации и профессионализации. На основе анализа эмпирического опыта российских образовательных платформ и вузов выделены эффективные модели, технологии и педагогические условия, способствующие успешной интеграции студентов с ОВЗ в образовательное и профессиональное пространство. Статья содержит практические рекомендации по проектированию адаптивных образовательных траекторий и оценке их эффективности. Авторы обосновывают тезис о том, что цифровые адаптивные технологии создают не только техническую, но и развивающую среду, формирующую необходимые для рынка труда компетенции. Особое внимание уделяется технологиям персонализации и тьюторской поддержки как ключевым факторам преодоления барьеров в профессиональном самоопределении. Результатом исследования становится модель адаптивного сопровождения, ориентированная на раскрытие личностного потенциала студентов с ОВЗ и их успешную интеграцию в профессиональное сообщество. Практические рекомендации статьи направлены на проектирование инклюзивной образовательной экосистемы.

Сформулированные в статье выводы и рекомендации могут быть использованы преподавателями, разработчиками цифровых платформ и администрацией вузов для повышения эффективности инклюзивной практики. Авторы подчеркивают, что системное внедрение адаптивных технологий не только расширяет доступность образования, но и способствует формированию устойчивых профессиональных намерений и конкурентоспособности выпускников с ОВЗ на современном рынке труда.

Ключевые слова: адаптивные технологии, онлайн-обучение, ограниченные возможности здоровья, профессиональное самоопределение, инклюзивное образование, цифровая образовательная среда, индивидуализация обучения

Для цитирования: Миназова В.М., Мезинова Г.Н., Вахрушева Е.Ю. Адаптивные технологии онлайн-обучения в системе профессионального самоопределения студентов с ограниченными возможностями здоровья // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 168 – 177. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-168-177

Поступила в редакцию: 6 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 5 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Adaptive online learning technologies in the system of career self-determination of students with disabilities

¹Minazova V.M.,

²Mezinova G.N.,

²Vakhrusheva E.Yu.,

¹Chechen State Pedagogical University

²Don State Technical University

Abstract: this article examines the role and potential of adaptive educational technologies in shaping and supporting the career self-determination of students with disabilities in the context of the digital transformation of education. The theoretical foundations of inclusive vocational education, key components of adaptive online systems, and their impact on socialization and professionalization processes are analyzed. Based on the empirical experience of Russian educational platforms and universities, effective models, technologies, and pedagogical conditions that facilitate the successful integration of students with disabilities into the educational and professional space are identified. The article provides practical recommendations for designing adaptive educational trajectories and evaluating their effectiveness. The authors substantiate the thesis that digital adaptive technologies create not only a technical but also a developmental environment, fostering competencies essential for the labor market. Particular attention is paid to personalization technologies and tutoring support as key factors in overcoming barriers to professional self-determination. The result of the research is an adaptive support model aimed at unlocking the personal potential of students with disabilities and their successful integration into the professional community. The practical recommendations of the article are aimed at designing an inclusive educational ecosystem.

The conclusions and recommendations formulated in the article can be used by educators, digital platform developers, and university administrators to improve the effectiveness of inclusive practices. The authors emphasize that the systematic implementation of adaptive technologies not only expands access to education but also contributes to the development of sustainable career aspirations and competitiveness of graduates with disabilities in today's labor market.

Keywords: adaptive technologies, online learning, disabilities, professional self-determination, inclusive education, digital educational environment, individualized learning

For citation: Minazova V.M., Mezinova G.N., Vakhrusheva E.Yu. Adaptive online learning technologies in the system of career self-determination of students with disabilities. *Pedagogical Education*. 2026. 7 (8). P. 168 – 177. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-168-177

The article was submitted: May 6, 2026; Approved after reviewing: June 5, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Актуальность исследования обусловлена стратегическими задачами построения инклюзивного общества, закрепленными в законодательстве РФ, и стремительным развитием цифровых образовательных технологий. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» гарантирует право лиц с ОВЗ на образование, адаптированное с учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных возможностей. В контексте высшего и среднего профессионального образования это право реализуется, в том числе, через создание специализированных адаптированных образовательных программ (АОП), которые должны обеспечивать формирование всех требуемых профессиональных компетенций.

Профессиональное самоопределение студентов с ОВЗ представляет собой сложный, многомерный процесс, осложненный не только спецификой здоровья, но и зачастую ограниченным опытом социальных и профессиональных проб. Традиционная очная образовательная среда может создавать непреодолимые барьеры: неприспособленная инфраструктура, жесткий темп и формат обучения, недоступность материалов. Онлайн-обучение, изначально обладающее гибкостью, пространственной и временной независимостью, открывает новые возможности. Однако его потенциал может быть полностью раскрыт только при условии целенаправленной адаптации – не только содержания, но и технологических, коммуникативных и оценочных компонентов системы под разнообразные образовательные потребности [2].

Целью данной статьи является анализ влияния адаптивных технологий онлайн-обучения на процесс профессионального самоопределения студентов с ОВЗ и выявление педагогических условий эффективности данного процесса.

Задачи исследования:

1. раскрыть теоретические аспекты профессионального самоопределения студентов с ОВЗ в цифровой среде;
2. систематизировать и охарактеризовать ключевые адаптивные технологии, применяемые в онлайн-обучении данной категории студентов;
3. описать модели интеграции адаптационных модулей и технологий в образовательные программы;
4. проанализировать практический опыт и сформулировать рекомендации.

Материалы и методы исследований

Для реализации поставленных задач планируется комплексное применение следующих методов: теоретический анализ (сравнительный, ретроспективный, понятийный); анализ и обобщение педагогического опыта (документальный анализ, кейс-стади).

Результаты и обсуждения

Профессиональное самоопределение, являясь ключевым понятием данного исследования, рассматривается как длительный процесс формирования личностью своего отношения к профессиональной деятельности и способа ее реализации. Именно этот процесс лежит в основе теоретической базы для работы со студентами с ОВЗ в цифровой образовательной среде.

Для студента с ОВЗ этот процесс тесно связан с преодолением внутренних и внешних ограничений, развитием адекватной самооценки, формированием реалистичных профессиональных планов и социально-трудовой адаптацией [1].

Адаптивные образовательные технологии в данном контексте рассматриваются как комплекс инструментов, методов и цифровых решений, предназначенных для персонализации учебного процесса, преодоления барьеров в восприятии информации и коммуникации, а также для создания условий, компенсирующих ограничения здоровья. Их роль выходит за рамки простого обеспечения доступности, трансформируясь в фактор активного воздействия на процесс самоопределения через:

1. индивидуализацию траектории: возможность выбора темпа, глубины изучения, форм представления и контроля знаний снижает тревожность и формирует опыт академической успешности;
2. расширение возможностей для профессиональных проб: виртуальные лаборатории, симуляторы, проектная работа в цифровой среде позволяют «примерить» профессиональные действия в безопасных и доступных условиях;
3. развитие цифровых компетенций: работа с различными онлайн-инструментами, участие в форумах, совместных проектах способствуют формированию навыков, критически важных для современного рынка труда;
4. формирование поддерживающего сообщества: онлайн-платформы могут способствовать созданию сетей социальной и профессиональной поддержки (тьюторы, педагоги, сокурсники), что уменьшает риски социальной изоляции [8].

Таким образом, адаптивная онлайн-среда выступает не только как техническая инфраструктура, но и как развивающее пространство, которое при грамотной педагогической организации может стать катализатором профессионального становления студента с ОВЗ [7].

Анализ практики российских образовательных организаций позволяет выделить несколько уровней и групп адаптивных технологий, применяемых для поддержки студентов с ОВЗ.

Рассматриваемая нами группа адаптивных технологий направлена на преодоление сенсорных и когнитивных барьеров:

- а) для слабовидящих и незрячих: скринридеры (программы экранного доступа), речевые синтезаторы, возможность увеличения шрифта и контрастности интерфейса, описание графических элементов (альтернативный текст), аудиолекции с регулируемой скоростью воспроизведения;
- б) для слабослышащих и глухих: автоматическое субтитрование видеоуроков и вебинаров, перевод материалов на язык жестов (с привлечением сурдопереводчика или с помощью аватара), визуализация звуковой информации;

в) для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА): программное обеспечение для головного управления компьютером, экранные клавиатуры с настраиваемой раскладкой, переключатели, поддержка альтернативных устройств ввода;

г) для лиц с нарушениями речи, визуальные расписания и инструкции, структурированные тексты, возможность невербальной коммуникации через чаты и интерактивные задания, дробление сложного материала на небольшие «порции», инструменты для создания интеллект-карт [9].

Технологии персонализации учебного процесса и оценивания наряду с системами социально-психологической поддержки образуют сердцевину адаптивного онлайн-обучения для студентов с ОВЗ, обеспечивая не только доступность, но и качественное, мотивирующее образовательное пространство [4, с. 74-76]. Ключевым инструментом здесь выступают адаптивные учебные планы и индивидуальные образовательные маршруты, которые создаются на основе комплексной диагностики и рекомендаций специалистов, позволяя гибко варьировать последовательность, объем, темп и сложность изучаемых модулей в строгом соответствии с индивидуальными возможностями, целями и особыми образовательными потребностями каждого студента. Персонализация напрямую связана с адаптацией системы оценивания, которая для студентов с ОВЗ строится на принципах дифференциации и динамичности, что означает переход от фиксации статичных результатов к оценке индивидуального прогресса и продвижения. Эта задача решается с помощью адаптивного тестирования – интеллектуальных систем, которые в режиме реального времени анализируют ответы обучающегося и автоматически подбирают сложность следующего задания, что обеспечивает более точную, щадящую и, на начальных этапах, безоценочную диагностику знаний, снижая тревожность и создавая ситуацию успеха [5]. Для повышения вовлеченности и мотивации активно применяются элементы геймификации и интерактивные форматы, такие как образовательные симуляторы, квесты и интерактивные задачи, которые превращают процесс освоения знаний и компетенций в увлекательную деятельность, позволяя в безопасной виртуальной среде отрабатывать практические навыки [11].

Критически важным компонентом, напрямую влияющим на профессиональное самоопределение и успешность обучения, является комплекс технологий социально-психологической и тьюторской поддержки, который органично дополняет академическую траекторию. Его основу составляют системы онлайн-тьюторского сопровождения, где персональный наставник оказывает помощь в организации учебной деятельности, решении административных вопросов, поддерживает учебную мотивацию и выступает связующим звеном между студентом, преподавателями и другими специалистами. Развитию навыков, необходимых для современной профессиональной среды, способствуют цифровые инструменты для групповой работы – облачные сервисы для совместного редактирования документов, виртуальные доски (например, Miro), специализированные форумы и чаты, которые обеспечивают включенность студентов с ОВЗ в командное взаимодействие в доступном и комфортном для них формате. Наконец, принципиальная возможность удаленных онлайн-консультаций с широким кругом специалистов – педагогом-психологом, логопедом, дефектологом, карьерным консультантом – создает непрерывную поддерживающую среду, направленную как на преодоление учебных трудностей, так и на личностное развитие, коррекцию и построение жизненных и профессиональных перспектив. [10] Таким образом, интеграция персонализированных образовательных технологий и разветвленной системы поддержки формирует целостную адаптивную экосистему, которая позволяет студенту с ОВЗ не просто осваивать программу, но и активно формировать свою профессиональную и жизненную траекторию [3].

Передовой опыт показывает, что наиболее системный эффект достигается при интеграции адаптивных технологий не точечно, а через введение в учебный план специальных адаптационных модулей (дисциплин). Их цель – сформировать у студентов с ОВЗ надпрофессиональные компетенции, необходимые для успешного освоения основной программы и последующей интеграции в профессию.

Примеры таких модулей, реализуемых в российских вузах и колледжах:

– «Технологии интеллектуального труда»: формирует навыки самоорганизации, работы с информацией, использования ИКТ для коррекции учебных затруднений. Сейчас происходит довольно интересная и во многом тектоническая перестройка всего, что касается цифровых технологий в России. Суть в том, что государство взяло курс на полный технологический суверенитет, и это уже не просто разговоры, а четко прописанные в законах требования.

Например, есть Распоряжение Правительства РФ от 14.08.2025 № 2207-р, где на годы вперед расписано, как именно будет меняться отрасль. Плюс с 1 сентября 2026 года вступают в силу масштабные поправки в закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» (законы № 568-ФЗ и 569-ФЗ). По сути, мы живем в период активной «пересборки» всей цифровой экосистемы под эгидой государства.

Но есть один очень важный момент, который многие упускают из виду, особенно в контексте помощи людям с ОВЗ. Правительство разрешает покупать иностранное ПО, если в России просто нет аналогов. То есть, если человеку с проблемами зрения нужна какая-то уникальная программа для totally незрячих, которой у нас нет, и она критична для его работы или жизни – чисто теоретически, её можно будет использовать. Закон это допускает. Другое дело, что доказывать отсутствие аналогов.

– «Социальная адаптация и основы социально-правовых знаний»: информирует о правах и гарантиях, развивает способность адаптироваться к жизненным и профессиональным условиям.

– «Коммуникативный практикум»: направлен на развитие навыков эффективной коммуникации в академической и профессиональной среде.

– «Карьерное проектирование и трудоустройство для лиц с ОВЗ»: помогает в оценке профессиональных склонностей, построении карьерной стратегии, подготовке к собеседованию [6].

Эти модули, как правило, являются факультативными и формируются в сводные междисциплинарные группы, что дополнительно способствует социализации и обмену опытом среди студентов.

В таблице 1 представлена систематизация ключевых адаптивных технологий, их целей, конкретных механизмов реализации в учебном процессе и ожидаемых образовательных результатов для студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Таблица 1

Адаптивные технологии.

Table 1

Adaptive technologies.

Категория технологий	Конкретная технология/Метод	Основная цель внедрения	Практическая реализация в учебном процессе	Ожидаемый результат для студента с ОВЗ
Технологии персонализации учебного процесса и оценивания	Адаптивные учебные планы и индивидуальные образовательные маршруты (ИОМ)	Создание персонализированной траектории обучения, соответствующей возможностям, темпу и целям студента.	1.Стартовая диагностика: комплексная оценка входных знаний, психофизических особенностей и образовательных запросов. 2.Конструктор ИОМ: использование платформенных инструментов (например, на базе LMS Moodle) для выбора и последовательности модулей, форм заданий и сроков сдачи. 3.Динамическая корректировка: регулярный пересмотр маршрута тьютором и студентом на основе анализа цифрового следа и успеваемости.	Повышение академической успеваемости за счет обучения в комфортном темпе; снижение тревожности и формирование опыта учебной самостоятельности.
	Адаптивное тестирование	Точная и психологически безопасная диагностика уровня знаний без стресса, связанного с оценкой.	1.Использование интеллектуальных систем: внедрение алгоритмов, которые в зависимости от правильности	Объективная оценка реального уровня знаний; мотивация к дальнейшему обучению через акцент на прогрессе

			ответа предлагают следующее задание повышенной или пониженной сложности (например, системы типа CAT – Computerized Adaptive Testing). 2. «Безоценочный» старт: проведение входного и промежуточного контроля в формате тренировочных адаптивных тестов, где важен не балл, а выявление зон роста.	се, а не на неудачах.
	Геймификация и интерактивные форматы	Повышение внутренней мотивации, вовлеченности и эмоциональной позитивной связи с учебным материалом.	1. Введение игровых механик: система баллов, бейджей, рейтинговых таблиц за выполнение заданий и активность на форуме. 2. Использование симуляторов и VR/AR: выполнение лабораторных работ или отработка профессиональных навыков в виртуальной среде (например, для IT-специальностей или soft skills). 3. Интерактивные сценарии: использование инструментов для создания нелинейных кейсов (H5P, BranchTrack), где выбор студента влияет на развитие сюжета.	Рост учебной вовлеченности; развитие стратегического мышления и навыка принятия решений в смоделированных профессиональных ситуациях.

Продолжение таблицы 1
Continuation of Table 1

Технологии социально-психологической и тьюторской поддержки	Система онлайн-тьюторского сопровождения	Персональная помощь в организации обучения, преодолении трудностей и поддержании долгосрочной мотивации.	1. Закрепление персонального тьютора: регулярные запланированные онлайн-встречи (Zoom, Teams) и возможность оперативной связи через мессенджер. 2. Совместное планирование: помощь тьютора в работе с календарем дедлайнов, постановке недельных учебных целей. 3. Посредническая функция: тьютор выступает связующим звеном между студентом, преподавателями и администрацией для решения вопросов.	Снижение риска отчисления; формирование навыков самоорганизации и тайм-менеджмента; ощущение поддержки и включенности в учебное сообщество.
	Цифровые инструменты для групповой работы	Формирование навыков командного взаимодействия и социализация в доступной цифровой среде.	1. Организация проектной деятельности: использование облачных сервисов (Google Docs, Miro, Trello) для совместной работы над проектами с четким распределением ролей и задач. 2. Модерация коммуникации: создание структурированных форумов или чатов в Discord/Teams с правилами сетевого этикета и участием модератора.	Развитие коммуникативных и коллаборативных компетенций; преодоление социальной изоляции; получение опыта работы в распределенной команде.
Онлайн-консультации со специалистами	Обеспечение комплексной психолого-педагогической и коррекционной поддержки для преодоления барьеров в обучении и развитии.	1. Интеграция в образовательную платформу: предоставление доступа к календарю для записи на консультации к психологу, дефектологу, карьерному консультанту. 2. Междисциплинарные совещания (case-management): онлайн-встречи специалистов, тьютора и преподавателя для разработки единой стратегии поддержки студента.	Своевременная коррекция учебных затруднений; формирование реалистичной профессиональной перспективы; улучшение психоэмоционального состояния.	Онлайн-консультации со специалистами

Реализация перечисленных технологий требует не столько сложного технического оснащения, сколько продуманного педагогического дизайна и междисциплинарного взаимодействия команды специалистов. Ключевым условием успеха является гибкость и ориентация не на болезнь или ограничение, а на образовательные и личностные цели самого студента. Эффективность каждой технологии должна регулярно оцениваться через обратную связь от студентов, анализ данных об успеваемости и завершенности курсов, что позволяет постоянно адаптировать и совершенствовать среду онлайн-обучения для студентов с ОВЗ.

Выводы

Проведенное исследование позволяет констатировать, что адаптивные технологии онлайн-обучения представляют собой не просто набор инструментов для обеспечения доступности, а становятся системообразующим фактором в построении целостного процесса профессионального самоопределения студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ теоретических основ и практического опыта показал, что эффективность этой системы определяется синтезом трех ключевых компонентов: 1) персонализированных образовательных траекторий, построенных на адаптивных алгоритмах и гибких учебных планах; 2) психологически безопасной и мотивирующей среды оценивания, смещающей акцент с контроля на диагностику роста; 3) всесторонней тьюторской и социально-психологической поддержки, преодолевающей риски изоляции.

Важнейшим выводом является то, что технологическая адаптация оказывает прямое влияние на личностное и профессиональное развитие. Она способствует: формированию реалистичной Я-концепции через опыт академических достижений в доступной среде; активному расширению профессиональных горизонтов за счет виртуальных проб и симуляций; развитию критически важных компетенций XXI века – цифровой грамотности, самоорганизации, командной работы в распределенном формате.

Таким образом, внедрение рассмотренных технологий знаменует переход от парадигмы «адаптации под ограничения» к парадигме «раскрытия потенциала». Онлайн-среда, будучи правильно педагогически спроектированной, перестает быть суррогатом очного образования, а становится уникальным пространством возможностей, где ограничения здоровья минимизируются, а сильные стороны и индивидуальные образовательные стратегии выходят на первый план.

Однако устойчивость этой модели зависит от преодоления ключевых вызовов: необходимости массовой подготовки педагогов и тьюторов к работе в инклюзивной цифровой среде, разработки единых стандартов качества адаптивного контента и обеспечения преемственности между этапами онлайн-обучения и последующего трудоустройства.

Перспективы дальнейших исследований видятся в глубокой аналитике больших данных, формируемых в процессе адаптивного обучения, для прогнозирования успешности и индивидуального подбора образовательных ресурсов, а также в развитии сетевых коопераций между вузами, работодателями и технологическими компаниями для создания сквозных траекторий профессионального становления лиц с ОВЗ.

В конечном итоге, развитие адаптивных технологий онлайн-обучения – это стратегический вклад не только в выполнение законодательных норм об инклюзии, но и в построение более гибкого, справедливого и таланто-ориентированного общества, где профессиональная реализация становится доступной для каждого [12].

Список источников

1. Арскиева З.А. Оптимизм как профессионально значимое качество педагога // *Kant*. 2025. № 3 (56). С. 304 – 308.
2. Арскиева З.А. Педагогический оптимизм как основа профессионального мировоззрения // *Проблемы современного педагогического образования*. 2025. № 88-1. С. 24 – 27.
3. Баранов Е.Н., Дураков В.В., Топычканов Д.Г. Использование адаптивных технологий в обучении студентов с ОВЗ // *Актуальные исследования*. 2024. Т. 2. № 45 (227). С. 59 – 61.
4. Бондаренко С.Б. Концепция, направления развития и задачи профессионального образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью // *Символ науки: международный научный журнал*. 2022. № 6-1. С. 74 – 76.
5. Голега К.Г., Сапожник К.Р. Развитие soft skills у лиц с инвалидностью и ОВЗ при подготовке к профессиональной деятельности // *Развитие современного образования: актуальные вопросы теории и практики: сборник статей II Международной научно-практической конференции*. Пенза, 2021. С. 26 – 29.
6. Иванова Т.В. Адаптивные технологии в инклюзивном образовании // *Вестник педагогики*. 2021. № 3. С. 45 – 52.

7. Куреев И.М. Развитие и современное состояние проблемы получения профессионального образования лицами с ОВЗ // Современные вопросы устойчивого развития общества в эпоху трансформационных процессов (шифр - МКСВ): сборник материалов XXVIII Международной научно-практической конференции (27 июня, (2025, Москва). Москва, 2025. С. 21 – 25.

8. Постнова Е.В. Проектирование траектории профессионального развития обучающихся с инвалидностью и ОВЗ // Инклюзивное профессиональное образование: теория и практика реализации в Российской Федерации и в зарубежных странах: материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Уфа, 2024. С. 128 – 133.

9. Постнова Е.В. Проектирование траектории профессионального развития обучающихся с инвалидностью и ОВЗ // Инклюзивное профессиональное образование: теория и практика реализации в Российской Федерации и в зарубежных странах: материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Уфа, 2024. С. 128 – 133.

10. Тимченко И.В. Профессиональное развитие студентов с ОВЗ в предметном поле современных педагогических исследований // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-4. С. 258 – 261.

11. Харченко Н.Л., Левченко Е.В., Есипов Р.А., Багдасарова И.Ю., Борисов Е.А. Принципы развития профессионально-педагогической компетентности преподавателей для работы со студентами с ОВЗ // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. № 7-2. С. 83 – 87.

12. Lee R. Enhancing language learning for students with disabilities through adaptive technologies // Language Learning & Technology. 2021. Vol. 25. № 2. P. 120 – 135.

References

1. Arskieva Z.A. Optimism as a Professionally Significant Quality of a Teacher. Kant. 2025. No. 3 (56). P. 304 – 308.

2. Arskieva Z.A. Pedagogical Optimism as the Basis of Professional Worldview. Problems of Modern Pedagogical Education. 2025. No. 88-1. P. 24 – 27.

3. Baranov E.N., Durakov V.V., Topychkanov D.G. Using Adaptive Technologies in Teaching Students with Disabilities. Current Research. 2024. Vol. 2. No. 45 (227). P. 59 – 61.

4. Bondarenko S.B. Concept, Directions of Development, and Tasks of Professional Education of Students with Disabilities and Special Needs. Symbol of Science: International Scientific Journal. 2022. No. 6-1. P. 74 – 76.

5. Golega K.G., Sapozhnik K.R. Developing Soft Skills in Individuals with Disabilities and Special Needs in Preparation for Professional Activity. Development of Modern Education: Current Issues of Theory and Practice: Collection of Articles from the II International Scientific and Practical Conference. Penza, 2021. P. 26 – 29.

6. Ivanova T.V. Adaptive Technologies in Inclusive Education. Bulletin of Pedagogy. 2021. No. 3. P. 45 – 52.

7. Kureev I.M. Development and current state of the problem of obtaining vocational education by individuals with disabilities. Current issues of sustainable development of society in the era of transformation processes (code - IKSВ): collection of materials of the XXVIII International scientific and practical conference (June 27, (2025, Moscow). Moscow, 2025. P. 21 – 25.

8. Postnova E.V. Designing a trajectory of professional development of students with disabilities. Inclusive vocational education: theory and practice of implementation in the Russian Federation and in foreign countries: materials of the All-Russian scientific and practical conference (with international participation). Ufa, 2024. P. 128 – 133.

9. Postnova E.V. Designing a trajectory of professional development of students with disabilities. Inclusive vocational education: theory and practice of implementation in the Russian Federation and in foreign countries: materials of the All-Russian scientific and practical conference (with international participation). Ufa, 2024. P. 128 – 133.

10. Timchenko I.V. Professional development of students with disabilities in the subject field of modern pedagogical research. Problems of modern pedagogical education. 2021. No. 72-4. P. 258 – 261.

11. Kharchenko N.L., Levchenko E.V., Esipov R.A., Bagdasarova I.Yu., Borisov E.A. Principles of developing professional and pedagogical competence of teachers to work with students with disabilities. Modern science: current problems of theory and practice. Series: Humanities. 2023. No. 7-2. P. 83 – 87.

12. Lee R. Enhancing language learning for students with disabilities through adaptive technologies. Language Learning & Technology. 2021. Vol. 25. No. 2. P. 120 – 135.

Информация об авторах

Миназова В.М., кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Чеченский государственный университет, г. Грозный, Российская Федерация, veneraminazova@mail.ru

Мезинова Г.Н., кандидат философских наук, доцент кафедры «Социальная работа», Донской государственный технический университет, г. Ростов-на Дону, Российская Федерация, mezinoff-segei@yandex.ru

Вахрушева Е.Ю., кандидат философских наук, доцент кафедры «Социальная работа», Донской государственный технический университет, г. Ростов-на Дону. Российская Федерация, ktyf1555@yandex.ru

© Миназова В.М., Мезинова Г.Н., Вахрушева Е.Ю., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-178-183

Теоретические подходы моделирования системы дополнительного профессионального образования на основе кросс-функционального подхода

¹ Мирзоева А.М.,

¹ Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации

Аннотация: на страницах статьи определяются ключевые аспекты процесса моделирования системы дополнительного профессионального образования (ДПО). При этом повышенное внимание автор уделяет преимуществам кросс-функционального подхода и возможностям, существующим для их реализации.

На текущем этапе истории России и мира системе ДПО присущ дидактический потенциал, который в перспективе позволит удовлетворить запросы государства, общества и самих потребителей образовательных услуг. При этом организации, ответственные за реализацию соответствующих программ, зачастую в своей работе характеризуются инертностью, преобладанием традиционных приёмов и методов. Одним из средств решения данной проблемы является обновление подходов к моделированию их деятельности. В свою очередь, определённой эффективностью в этом плане обладает кросс-функциональный подход. Соответственно, цель статьи состоит в определении ключевых аспектов процесса моделирования системы ДПО на основе этого подхода.

В статье были использованы теоретические методы анализа статей и монографий, материалов научных конференций и семинаров. Применялись также эмпирические: метод моделирования, наблюдение.

Полученные в ходе исследования данные могут быть использованы при планировании и организации различных форм работы в соответствии с программами ДПО для специалистов различных профилей. Кроме того, они могут послужить основой для эффективного планирования траекторий их профессионального и личностного развития.

По итогам проделанной работы было сформулировано определение понятия «модель», соответствующее текущему уровню развития педагогического знания. На его основе автор выявила ключевые особенности процесса моделирования системы ДПО на современном этапе её существования. Далее были описаны преимущества кросс-функционального подхода к реализации соответствующей деятельности, после чего предложена система принципов, регулирующих её ход в русле реализации указанного подхода.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, педагогическое моделирование, модель, кросс-функциональный подход, слушатель, преподаватель

Для цитирования: Мирзоева А.М. Теоретические подходы моделирования системы дополнительного профессионального образования на основе кросс-функционального подхода // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 178 – 183. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-178-183

Поступила в редакцию: 6 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 5 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Theoretical approaches to modeling the system of additional professional education based on a cross-functional approach

¹ Mirzoeva A.M.,

¹ Moscow State Institute of International Relations (University) Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

Abstract: on the pages of the article, the key aspects of the modeling process of the system of additional professional education are determined. At the same time, the author pays special attention to the advantages of the cross-functional approach and the possibilities available for their implementation.

At the current stage of the history of Russia and the world, the additional professional education system has a didactic potential, which in the future will allow meeting the needs of the state, society and the consumers of educational services themselves. At the same time, organizations responsible for the implementation of relevant programs are often characterized by inertia in their work, the predominance of traditional techniques and methods. One of the ways to solve this problem is to update the approaches to modeling their activities. In turn, the cross-functional approach has a certain effectiveness in this regard. Accordingly, the purpose of the article is to identify the key aspects of the process of modeling the additional professional education system based on this approach.

Theoretical methods of analysis of articles and monographs, materials of scientific conferences and seminars were used in the article. Empirical methods were also used: modeling method, observation.

The data obtained in the course of the research can be used in planning and organizing various forms of work in accordance with vocational training programs for specialists of various profiles. In addition, they can serve as a basis for effective planning of their professional and personal development trajectories.

Based on the results of the work done, a definition of the concept of «model» was formulated, corresponding to the current level of development of pedagogical knowledge. Based on it, the author has identified the key features of the process of modeling the additional professional education system at the present stage of its existence. Further, the advantages of a cross-functional approach to the implementation of relevant activities were described, after which a system of principles governing its course in line with the implementation of this approach was proposed.

Keywords: additional professional education, pedagogical modeling, model, cross-functional approach, listener, teacher

For citation: Mirzoeva A.M. Theoretical approaches to modeling the system of additional professional education based on a cross-functional approach. Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 178 – 183. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-178-183

The article was submitted: May 6, 2026; Approved after reviewing: June 5, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Актуальность темы статьи обосновывается тем, что в текущих социально-экономических условиях государство и общество предъявляют всё более жёсткие требования как к профессиональным, так и к личностным качествам специалистов. Занимаясь проблемами, связанными с их удовлетворением, исследователь и практик должны принять во внимание тенденцию, при которой скорость обновления информации, имеющей отношение ко всем сферам деятельности человека, с течением времени становится всё выше.

Таким образом, если на предшествующих этапах истории России и мира первостепенная роль в подготовке кадров, соответствующих требованиям своего времени, принадлежала организациям высшего и среднего профессионального образования, то сегодня, когда многие сформированные у их выпускников компетенции могут оказаться устаревшими уже к моменту получения дипломов, возрастает значение дополнительного профессионального образования. Именно оно обладает потенциалом, который в перспективе позволит удовлетворить запросы государства, общества и самих потребителей образовательных услуг на разных этапах их жизни.

При этом вслед за И.К. Макаровой [5] и И.П. Петенко [6] мы должны констатировать, что организации, ответственные за реализацию соответствующих программ, зачастую в своей деятельности характеризуются инертностью, преобладанием традиционных приёмов и методов. Одним из средств решения данной проблемы является обновление подходов к моделированию их деятельности. Определённого внимания в дан-

ной связи заслуживает упоминаемый, например, Е.Г. Калабиной, О.Ю. Беляк [2] или А.В. Киреевой [3] кросс-функциональный подход.

Проблема исследования, таким образом, заключается в необходимости определения учитывающего преимущества кросс-функционального подхода пути создания модели дополнительного профессионального образования, удовлетворяющей требованиям государства и запросам потребителей образовательных услуг.

Объектом исследования выступает система дополнительного образования.

Предметом – процесс моделирования системы дополнительного профессионального образования на основе кросс-функционального подхода.

Цель исследования – определение ключевых аспектов процесса моделирования системы дополнительного профессионального образования (ДПО) на основе кросс-функционального подхода.

Задачи исследования:

- 1) Выявить особенности процесса моделирования системы ДПО на современном этапе её существования;
- 2) Привести основные принципы, регулирующие соответствующую деятельность при широкой реализации кросс-функционального подхода.

Материалы и методы исследований

При подготовке данной статьи автором применялись теоретические методы исследования: анализ научной литературы по проблеме исследования; рефлексия собственного опыта в процессе моделирования системы дополнительного профессионального образования.

Результаты и обсуждения

Современные исследователи (И.С. Петронюк [7], Е.А. Семионова, Г.С. Токарева [8]) отмечают, что система дополнительного профессионального образования характеризуется структурной сложностью. Следовательно, на её функционирование оказывает влияние большое число внешних и внутренних факторов.

Наиболее рациональным, по мнению большинства педагогов (К.А. Елистратова [1], Н.С. Кожанова, М.А. Болгарова [4], И.С. Складенко [9]), является их изучение с использованием метода моделирования. Его рациональное применение с определённой вероятностью позволит выявить резервы для оптимизации организации и управления реализацией образовательных программ на данном уровне.

В современной методологии педагогических исследований категорию «модель», как правило, интерпретируют следующим образом: целенаправленно сгенерированный объект, который отображает образ отдельных компонентов системы и на основе взаимосвязей между ними – систему в целом. Данной сущностной характеристике соответствуют ключевые особенности процесса моделирования.

Современные авторы (Н.С. Кожанова, М.А. Болгарова [5], И.С. Складенко [9]) отмечают, что в большинстве случаев процесс моделирования получает свою реализацию в целях анализа существующей системы и принятия решений о её реконструкции или замене.

Таким образом, при проведении педагогических исследований модель описывает процессы, происходящие в системе, а равно и оптимальные пути, инструменты управления ими.

Исследователь И.К. Макарова [5] отмечает, что реализации соответствующего функционала способствует одно из ключевых свойств модели, – её бытность образом педагогического процесса (предмета, явления), упрощённым до той степени, которая делает возможным рассмотрение лишь тех характеристик оригинала, которые важны в плане проведения конкретного исследования.

Далее, автор К.А. Елистратова [1] в своём исследовании говорит о возможности условного деления применимых в педагогике моделей на две категории (табл. 1).

Таблица 1

Типологизация моделей, наиболее широко используемых в современных педагогических исследованиях.

Table 1

Typologization of the models most widely used in modern pedagogical researches.

№	Категория моделей	Описание
1.	Познавательные	В педагогике используются только при проведении научных исследований
		В сущности являются примерными образами будущих знаний
2.	Прагматические	Служат для характеристики действий и их предполагаемых результатов
		Выступают прототипами будущих педагогических систем

При совершенствовании действующих педагогических систем наиболее широкое применение находят три упоминаемых в отечественной литературе (Н.С. Кожанова, М.А. Болгарова [4], Е.А. Семионова, Г.С. Токарева [9], И.С. Скляренко [10]) вида моделирования, рисунок 1.

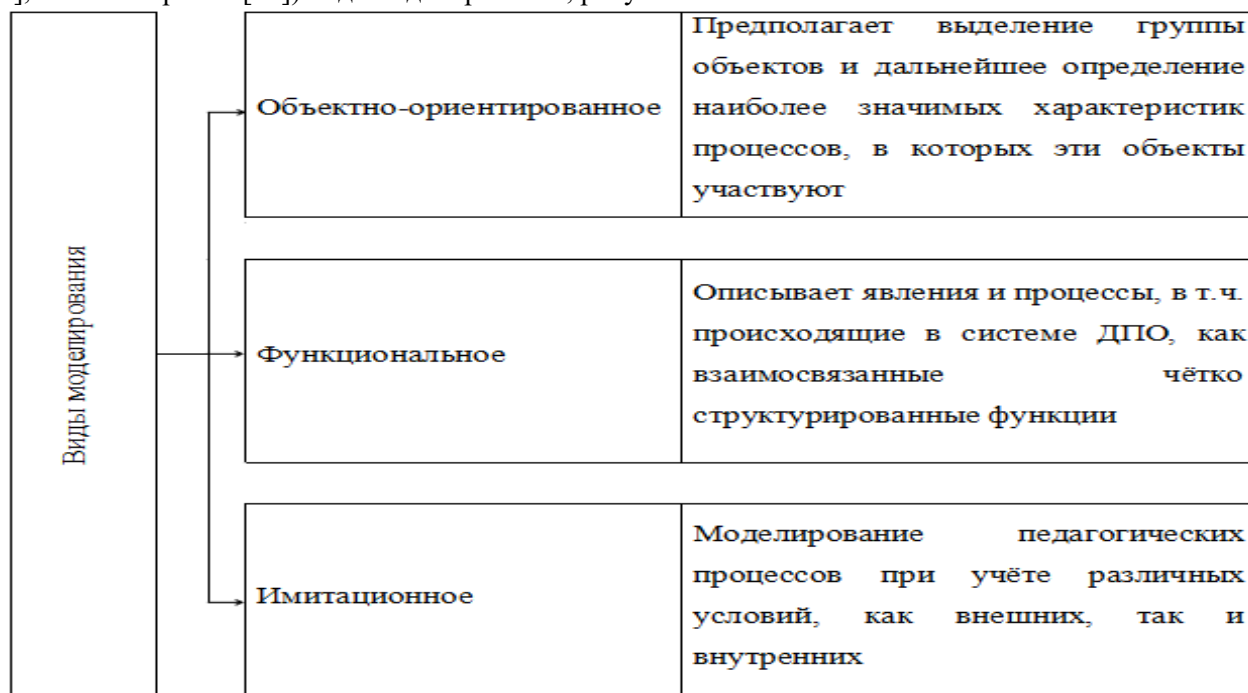


Рис. 1. Наиболее распространённые виды педагогического моделирования.

Fig. 1. The most common types of pedagogical modeling.

И.В. Петенко [7] указывает: сегодня модель системы ДПО с необходимостью должна быть построена при учёте наиболее существенных особенностей протекания бизнес-процессов в соответствующей сфере. Это, в свою очередь, предоставит широкие возможности для описания принципов создания, функционирования и развития педагогических систем, определения их слабых мест, путей повышения эффективности [7].

Когда же речь заходит о различных функциях бизнеса, авторы специальной литературы (Е.Г. Калабина, О.Ю. Беляк [2], А.В. Киреева [3]) уделяют повышенное внимание моделированию кросс-функционального взаимодействия в организациях ДПО.

Отметим, что кросс-функциональность представляет собой такой концептуальный продукт, который одновременно разграничивает функциональную структурных подразделений образовательной организации и ориентирует их работу на единый результат [6].

При этом кросс-функциональное взаимодействие в организациях ДПО предполагает, прежде всего, сотрудничество представителей различных подразделений в процессе разработки образовательных программ повышения квалификации, а также переподготовки кадров.

Нами, в процессе профессиональной деятельности на базе МГИМО, активно реализуется кросс-функциональный подход при моделировании образовательных программ ДПО.

Изучение личного опыта и опыта коллег в других образовательных учреждениях реализации образовательных программ ДПО показал, что запланированное сотрудничество между слушателями, администрацией, методическими службами и преподавателями различных кафедр как командами позволяет интенсифицировать процесс разработки инновационных продуктов различного типа, увеличив степень их соответствия потребностям государства, общества и самих обучающихся.

Оптимизации моделирования, реализуемого в русле рассматриваемого подхода, считает автор-исследователь И.С. Петронюк [8], может помочь соблюдение ряда принципов (табл. 2).

Применение данных принципов использования кросс-функционального подхода к моделированию системы ДПО позволяет конкретизировать теоретическую основу данного процесса и разрабатывать программы, максимально соответствующие потребностям работодателей и слушателей системы ДПО.

Таблица 2

Принципы использования кросс-функционального подхода к моделированию системы ДПО.

Table 2

Principles of using a cross-functional approach to modeling the system of additional professional education.

№	Принцип	Реализация в ходе моделирования
1.	Сфокусированности	Предполагает ориентацию на ключевые аспекты системы ДПО в ходе построения её модели
2.	Декомпозиции	Моделируемые процессы должны разбиваться на иерархически расположенные элементы
3.	Достаточности и полноты	Предполагает объективную оценку влияния на систему каждого элемента и принятие решения о целесообразности его задействования
4.	Документирования	Все элементы необходимо формализовать и зафиксировать в ходе построения модели
5.	Непротиворечивости	Каждый из отражённых в модели элементов должен не противоречить другим, не имея при этом множественных трактовок

Выводы

На основании проведённого исследования мы можем заключить:

1. В педагогических исследованиях модель интерпретируют как целенаправленно сгенерированный объект, который отображает образ отдельных компонентов системы и на основе взаимосвязей между ними – систему в целом. Соответственно, процесс моделирования получает реализацию в целях анализа существующей системы и принятия решений о её реконструкции или замене.

2. Предложенная модель системы ДПО описывает основные элементы, входящие в неё, принципы управления соответствующими процессами, какие средства при этом использовать. Она ориентирована на рыночные отношения и моделирование бизнес-процессов. В данной связи эффективным представляется кросс-функциональный подход к её созданию.

3. Целесообразным при этом представляется соблюдение принципов сфокусированности; декомпозиции; полноты и достаточности; документирования; непротиворечивости.

Список источников

1. Елистратова К.А. Управление кросс-многомерным образовательным процессом в школе: вызовы и решения // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2023. № 2 (50). С. 22 – 29.

2. Калабина Е.Г., Беляк О.Ю. Факторы обмена знаниями в процессе управления кросс-функциональными командами // Российский журнал менеджмента. 2021. Т. 19. № 4. С. 515 – 547.

3. Киреева А.В. К вопросу о преимуществах и недостатках кросс-функционального менеджмента (на примере образовательных организаций) // Вестник Московской международной академии. 2024. № 1. С. 55 – 62.

4. Кожанова Н.С., Болгарова М.А. Организационно-содержательная модель развития инклюзивной компетентности педагогов // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 3 (112). С. 17 – 23.

5. Макарова И.К. Комплекс организационно-педагогических условий преодоления кризисных процессов в системе среднего профессионального образования // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 9-1 (86). С. 179 – 189.

6. Мирзоева А.М. Кросс-функциональность в практике дополнительного образования – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательско-торговый Дом «ПЕРСПЕКТИВА», 2022. 176 с.

7. Петенко И.В. Дополнительное профессиональное образование: маркетинговые инициативы развития // Инновационная экономика: информация, аналитика, прогнозы. 2023. № S2. С. 152 – 156.

8. Петронюк И.С. Отношение слушателей программ дополнительного профессионального образования к игровым технологиям в процессе обучения // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 2 (111). С. 210 – 212.

9. Семионова Е.А., Токарева Г.С. Дополнительное профессиональное образование и цифровизация // Экономическое развитие России. 2023. Т. 30. № 9. С. 58 – 66.

10. Складенко И.С. Моделирование в педагогическом процессе // Педагогика и психология: академический журнал. 2024. № 1 (4). С. 14 – 21.

References

1. Elistratova K.A. Managing the Cross-Multidimensional Educational Process at School: Challenges and Solutions. Professional Education in Russia and Abroad. 2023. No. 2 (50). P. 22 – 29.
2. Kalabina E.G., Belyak O.Yu. Factors of Knowledge Exchange in the Process of Managing Cross-Functional Teams. Russian Journal of Management. 2021. Vol. 19. No. 4. P. 515 – 547.
3. Kireeva A.V. On the Advantages and Disadvantages of Cross-Functional Management (using the Example of Educational Organizations). Bulletin of the Moscow International Academy. 2024. No. 1. P. 55 – 62.
4. Kozhanova N.S., Bolgarova M.A. Organizational and content model for developing inclusive competence of teachers. The world of science, culture, education. 2025. No. 3 (112). P. 17 – 23.
5. Makarova I.K. Complex of organizational and pedagogical conditions for overcoming crisis processes in the system of secondary vocational education. Education Management: Theory and Practice. 2024. No. 9-1 (86). P. 179 – 189.
6. Mirzoeva A.M. Cross-functionality in the practice of supplementary education – Moscow: Limited Liability Company “Publishing and Trading House “PERSPEKTIVA”, 2022. 176 p.
7. Petenko I.V. Supplementary professional education: marketing development initiatives. Innovative Economy: Information, Analytics, Forecasts. 2023. No. S2. P. 152 – 156.
8. Petronyuk I.S. Attitude of students of continuing professional education programs to gaming technologies in the learning process. The World of Science, Culture, Education. 2025. No. 2 (111). P. 210 – 212.
9. Semionova E.A., Tokareva G.S. Continuing professional education and digitalization. Economic development of Russia. 2023. Vol. 30. No. 9. P. 58 – 66.
10. Sklyarenko I.S. Modeling in the pedagogical process. Pedagogy and Psychology: academic journal. 2024. No. 1 (4). P. 14 – 21.

Информация об авторах

Мирзоева А.М., кандидат педагогических наук, доцент кафедры предпринимательства и корпоративного управления, директор Школы бизнеса и международных компетенций, ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», Москва, проспект Вернадского, 76, business@inno.mgimo.ru

© Мирзоева А.М., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-184-191

Сторителлинг в высшей школе: восприятие студентами историй преподавателя

¹ Мироненкова Н.Н.,

¹ Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова

Аннотация: статья посвящена эмпирическому исследованию восприятия студентами сторителлинга (историй преподавателя) в учебном процессе высшей школы. Актуальность работы обусловлена дефицитом эмпирических данных о том, как студенты оценивают нарративные техники, в каких случаях истории помогают, а в каких – мешают усвоению материала. На основе авторского анкетного опроса (N=108) выявлены ключевые закономерности, риски и предпочтения студентов, сформулированы практические рекомендации для преподавателей.

Сторителлинг в педагогике высшей школы рассматривается как эффективный метод иллюстрации теоретического материала и повышения мотивации, однако большинство исследований сосредоточено на намерениях преподавателя, а не на восприятии студентов. Теоретический анализ показывает, что сторителлинг выполняет когнитивные, эмоциональные и мотивационные функции, но отсутствуют эмпирические данные о его реальной эффективности с точки зрения обучающихся. Цель исследования – выявить особенности восприятия студентами сторителлинга и определить условия его эффективного применения в высшей школе.

Исследование проведено в марте 2026 года на базе одного из российских вузов. В анонимном анкетном опросе приняли участие 108 студентов очной формы обучения 1-го и 2-го курсов. Применялись методы описательной статистики, частотного анализа и тематического анализа открытых ответов.

Установлено, что 89,7% студентов положительно оценивают сторителлинг, 89,6% студентов отмечают позитивное влияние сторителлинга на понимание учебного материала. Выявлены ключевые риски: нарушение релевантности и перенасыщенность занятия историями. Наиболее востребованным типом историй являются профессиональные кейсы, а предпочтительным форматом – устное повествование.

Полученные данные согласуются с теоретическими положениями Р. Крейга Рони о со-творческом характере сторителлинга и экспериментальными результатами В.Ф. Габдулхакова и др. (2022) о более высокой эффективности лекций, построенных по схеме сторителлинга. Выявленные риски (нарушение релевантности и перенасыщенность) подтверждают вывод Ж.Е. Ермолаевой и О.В. Лапуховой о том, что история должна играть подчинённую роль по отношению к учебной задаче. Высокая ценность профессиональных кейсов и позитивное восприятие личных историй об ошибках указывают на запрос студентов на прикладные знания и аутентичность преподавателя. Сформулированы практические рекомендации для преподавателей: соблюдение релевантности, контроль длительности, дозирование, ориентация на профессиональные кейсы.

Ключевые слова: сторителлинг, высшее образование, учебный процесс, восприятие студентов, эмпирическое исследование, профессиональные кейсы

Для цитирования: Мироненкова Н.Н. Сторителлинг в высшей школе: восприятие студентами историй преподавателя // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 184 – 191. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-184-191

Поступила в редакцию: 6 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 6 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Storytelling in higher education: students' perception of the teacher's stories

¹ Mironenkova N.N.,

¹ Platov South-Russian State Polytechnic University (NPI)

Abstract: the article is devoted to an empirical study of students' perception of storytelling (teacher's stories) in the educational process of higher education. The relevance of the work is due to a lack of empirical data on how students evaluate narrative techniques, in which cases stories help and in which cases they hinder the assimilation of the material. Based on the author's questionnaire survey (N=108), key patterns, risks and preferences of students were identified, and practical recommendations for teachers were formulated.

Storytelling in higher school pedagogy is considered as an effective method of illustrating theoretical material and increasing motivation, however, most of the research focuses on the intentions of the teacher, rather than on the perception of students. Theoretical analysis shows that storytelling performs cognitive, emotional, and motivational functions, but there is no empirical evidence of its actual effectiveness in terms of learning. The purpose of the study is to identify the peculiarities of students' perception of storytelling and to determine the conditions for its effective use in higher education.

The study was conducted in March 2026 on the basis of one of the Russian universities. 108 full-time 1st and 2nd year students took part in an anonymous questionnaire survey. Methods of descriptive statistics, frequency analysis, and thematic analysis of open responses were used.

It was found that 89.7% of students positively evaluate storytelling, 89.6% of students note the positive impact of storytelling on the understanding of educational material. The key risks have been identified: a violation of relevance and an oversaturation of storytelling. The most popular type of stories are professional case studies, and the preferred format is oral narration.

The data obtained are consistent with the theoretical propositions of R. Craig Roney on the co-creative nature of storytelling and the experimental results of V.F. Gabdulkhakov et al. (2022) on the higher effectiveness of lectures based on the storytelling scheme. The identified risks (violation of relevance and oversaturation) confirm the conclusion of Zh.E. Ermolaeva and O.V. Lapukhova that history should play a subordinate role in relation to the educational task. The high value of professional cases and the positive perception of personal error stories indicate the students' demand for applied knowledge and the authenticity of the teacher. Practical recommendations for teachers are formulated: compliance with relevance, duration control, dosage, orientation to professional cases.

Keywords: storytelling, higher education, learning process, student perception, empirical research, professional cases

For citation: Mironenkova N.N. Storytelling in higher education: students' perception of the teacher's stories. Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 184 – 191. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-184-191

The article was submitted: May 6, 2026; Approved after reviewing: June 6, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Современная педагогика высшей школы находится в состоянии поиска эффективных методов, отвечающих запросам нового поколения студентов. Одним из таких методов выступает сторителлинг – использование преподавателем личных и профессиональных историй для иллюстрации теоретического материала, удержания внимания и формирования мотивации к обучению.

Термин «сторителлинг» происходит от английского storytelling (story – история, telling – рассказывание) и в широком смысле означает искусство рассказывания историй как способ передачи информации и смыслов [4]. При этом одни исследователи считают, что сторителлинг – это не просто «рассказывание историй», а «рассказывание историй» с целью максимального вовлечения аудитории в процесс прочтения текста» [2]. Другие определяют сторителлинг как «метод последовательного изложения истории, создающий в итоге эффект вовлеченности, сиюминутности и причастности к описываемому событию у читателя/зрителя» [1, с. 146]. Комиссарова Л.М., Васильева А.С., Горбань Е.Е. определяют сторителлинг как естественный и гибкий способ взаимодействия с аудиторией, предусматривающий познавательный акт с эффектами вовлечения и развлечения [8]. Терещенко Л.В. называет сторителлинг искусством донесения поучительной инфор-

мации, с помощью рассказывания историй, создания рассказов, побуждающих возникновению у читателя/слушателя эмоций и чувств [9].

Р. Крейг Рони (R. Craig Roney), один из первых исследователей сторителлинга в образовательном контексте, определяет его как «процесс, в котором рассказчик, используя вокализацию, нарративную структуру и ментальные образы, взаимодействует с аудиторией, которая, в свою очередь, используя ментальные образы и язык тела, становится соавтором истории» [11]. Ключевая характеристика сторителлинга в интерпретации Рони – его со-творческий и интерактивный характер: история рождается в совместной деятельности рассказчика и слушателя.

Исследуя историю становления сторителлинга, Н.В. Бондаренко отмечает, что Дэвид Армстронг (David Armstrong) – основатель и глава корпорации Armstrong International – одним из первых применил эту технологию в корпоративных коммуникациях, показав, что истории обладают большей убедительностью и запоминаемостью по сравнению с прямыми инструкциями. Как подчеркивает Бондаренко, истории легче ассоциируются с личным опытом, лучше запоминаются и оказывают более сильное влияние на поведение людей [3].

В современной педагогической науке сторителлинг рассматривается как педагогическая технология и педагогическая техника.

Ж.Е. Ермолаева и О.В. Лапухова характеризуют сторителлинг как «педагогическую технику конструирования учебных задач», построенную на использовании историй с определенной структурой и героем, направленную на решение педагогических задач обучения, воспитания, развития и мотивации [5, 10]. Этот подход особенно важен для высшей школы, поскольку связывает сторителлинг с проектированием учебного содержания. Авторы выделяют два основных вида педагогического сторителлинга: классический (историю создает и рассказывает преподаватель, что служит для трансляции явного знания) и активный (студенты самостоятельно создают и рассказывают истории, что способствует передаче неявного знания) [5, 6].

В.Ф. Габдулхаков с соавторами рассматривает сторителлинг как инновационную форму повышения эффективности лекционной работы в вузе. Авторы отмечают, что композиционная схема рассказа (завязка действия, развитие действия, кульминация, развязка) отличается от традиционной схемы лекции (вступление, основная часть, заключение) и воспринимается студентами лучше. Эксперименты, проведенные на базе Казанского федерального университета, показали, что после лекций, построенных по схеме сторителлинга, студенты на экзамене набирали в среднем 80–90 баллов, после традиционных – 40–50 баллов [7].

Обобщая представленные подходы, можно выделить ключевые характеристики педагогического сторителлинга:

1. Наличие структуры – история имеет сюжет, героя, завязку и развязку [5; 10].
2. Интерактивность и сотворчество – слушатель не пассивен, он эмоционально и когнитивно вовлекается в повествование [6, 11].
3. Прагматическая направленность – история служит решению конкретной педагогической задачи (обучение, воспитание, мотивация) [5, 7].
4. Ассоциативность – информация, включенная в нарративный контекст, легче связывается с личным опытом и запоминается [3].

Согласно исследованиям, педагогический сторителлинг выполняет следующие функции: наставническую, мотивирующую, воспитательную, образовательную и развивающую [4]. Цель сторителлинга как педагогической техники – захватить внимание обучающихся с начала повествования и удерживать его на протяжении всей истории, вызвать эмпатию к герою и донести основную мысль [4, 6].

Выделяют несколько типов сторителлинга, используемых в педагогической практике: социокультурный (посвящен общим человеческим ценностям и нормам), семейный (истории о семье, предках), дружеский (истории об отношениях) и личный (истории из собственного опыта) [4, 5].

Важно отметить, что, несмотря на широкий теоретический интерес к сторителлингу в педагогике, большинство исследований сосредоточено на намерениях преподавателя – как эффективнее рассказывать, как выстраивать драматургию занятия. Гораздо меньше внимания уделяется реципиенту – студенту, его реальному восприятию историй. Данное исследование призвано восполнить этот пробел.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью получить эмпирические данные о восприятии сторителлинга студентами высшей школы.

Цель исследования: выявить особенности восприятия студентами сторителлинга и определить условия его эффективного применения в высшей школе.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Определить общее отношение студентов к использованию историй преподавателями на занятиях.

2. Оценить влияние сторителлинга на понимание учебного материала, запоминание и учебную мотивацию.
3. Выявить факторы, снижающие эффективность сторителлинга (риски и границы применения).
4. Установить предпочтения студентов в отношении типов и форматов историй в зависимости от курса обучения.
5. Сформулировать практические рекомендации для преподавателей.

Материалы и методы исследований

Исследование проведено в марте 2026 года на базе Южно-Российского государственного политехнического университета (НПИ) имени М.И. Платова. В анкетном опросе приняли участие 108 студентов очной формы обучения.

Разработана авторская анкета, включающая 10 вопросов, сгруппированных в тематические блоки: общее отношение к сторителлингу; когнитивная функция (понимание и запоминание); эмоциональное и мотивационное влияние; риски и границы; предпочтения по типам и форматам историй. Анкета включала как закрытые вопросы (с множественным выбором), так и открытый вопрос для сбора качественных данных.

Количественные данные обрабатывались с использованием описательной статистики (частотный анализ). Качественные данные (ответы на открытый вопрос) подвергнуты тематическому анализу.

Результаты и обсуждения

1. Общее отношение студентов к сторителлингу. Подавляющее большинство студентов (89,7%) оценивают использование историй преподавателями положительно, характеризуя их как «оживляющие занятие» и «делающие обучение менее формальным». Нейтральное отношение выразили 8,6%, отрицательное – 1,7% респондентов.

При этом 25,9% опрошенных отметили, что преподаватели используют истории «часто» или «почти на каждом занятии», 53,4% – «иногда», 20,7% – «очень редко». Таким образом, сторителлинг является распространенной практикой в современном высшем образовании и принимается студенческим сообществом.

Обсуждение. Этот результат подтверждает теоретическое положение Р. Крейга Рони о том, что сторителлинг как форма взаимодействия между рассказчиком и аудиторией обладает высоким приемлемым потенциалом в образовательной среде [6, 11]. Положительное отношение 89,7% респондентов свидетельствует о том, что студенты не просто «терпят» истории, но рассматривают их как органичную часть учебного процесса.

2. Когнитивная функция сторителлинга. На вопрос о влиянии историй на понимание теоретического материала получены следующие данные (таблица 1).

Таблица 1

Влияние историй преподавателя на понимание учебного материала.

Table 1

The influence of the teacher's stories on the understanding of the educational material.

«Помогают ли вам истории преподавателя лучше понимать учебный материал?»	
Вариант ответа	Доля респондентов, %
Да, значительно помогают – абстрактные вещи становятся понятными	58,6
Скорее помогают	31
Не влияют на понимание	8,6
Скорее мешают	1,7
Полностью сбивают с мысли	0
«Как истории преподавателя влияют на ваше запоминание учебного материала?»	
Вариант ответа	Доля респондентов, %
Лучше запоминается материал	75,9
Запоминаются сами истории, а теория – хуже	6,9
Истории не влияют на запоминание	17,2

Таким образом, 89,6% студентов отмечают позитивное влияние сторителлинга на понимание учебного материала.

Обсуждение. Полученные данные согласуются с результатами эксперимента В.Ф. Габдулхакова с соавторами, показавшими, что лекции, построенные по схеме сторителлинга, приводят к более высоким результатам на экзаменах (80–90 баллов против 40–50 баллов при традиционной лекции) [7].

3. Эмоциональное и мотивационное влияние. Сторителлинг оказывает существенное влияние на мотивацию посещения занятий. 39,7% респондентов ответили: «Да, ради историй интереснее приходиться», еще 35,2% – «Скорее да». Однако 24,1% отметили отсутствие влияния или снижение мотивации.

Восприятие личных историй преподавателя об ошибках и неудачах также преимущественно позитивно. На вопрос «Что вы чувствуете, когда преподаватель делится личным опытом ошибок, неудач или сомнений?» 63,8% ответила «Преподаватель становится ближе, вызывает доверие», 27,6% – «Испытываю интерес», «Без разницы» – 6,9% и «Мне некомфортно, излишняя фамильярность» – 1,7%

91,4% студентов воспринимают личную саморефлексию преподавателя позитивно, что говорит о высокой ценности аутентичности педагога.

Обсуждение. Этот результат коррелирует с положением Р. Крейга Рони о том, что сторителлинг создает эмоциональную связь между рассказчиком и аудиторией и опирается на со-творческий характер взаимодействия [6, 11]. Высокий процент позитивных реакций на истории об ошибках (91,4%) противоречит традиционному образу «всезнающего лектора» и указывает на запрос аутентичности в образовательных отношениях. Студенты воспринимают уязвимость преподавателя не как слабость, а как проявление доверия, что способствует формированию психологически безопасной образовательной среды.

4. Риски и границы применения сторителлинга. Респондентам предлагалось выбрать ситуации, в которых истории мешают учебному процессу (возможен множественный выбор). Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Факторы, снижающие эффективность сторителлинга.

Table 2

Factors that reduce the effectiveness of storytelling.

Ситуации, в которых истории мешают учебному процессу	
Вариант ответа	Доля респондентов, %
Когда слишком длинные и не по теме	39,7
Когда их слишком много, и лекция превращается в "балаган"	29,3
Когда история звучит неправдоподобно или явно приукрашена	13,8
Когда истории слишком личные, выходят за рамки профессионального	12,1
Никогда не мешают	46,6
Всегда мешают	1,7

Таким образом, в качестве главного раздражителя студенты обозначили нарушение релевантности – история должна быть четко привязана к теме и не затягиваться. Вторая по значимости проблема – перенасыщенность, когда обилие историй разрушает структуру занятия.

Качественный анализ открытых ответов подтверждает эти данные. Один из респондентов отмечает:

«Был преподаватель, который каждую тему начинал с длинной истории о своей жизни. Первые две были интересны, к концу семестра мы просто выключались. Стало казаться, что он заполняет время».

Другой комментарий акцентирует проблему достоверности:

«Когда история слишком идеальная, с идеальными героями и хэппи-эндом, чувствуется фальшь. Ценю реальные рабочие кейсы, включая неудачи».

Обсуждение. Выявленные риски подтверждают положение Ж.Е. Ермолаевой и О.В. Лапуховой о том, что в педагогическом сторителлинге «сама история играет подчиненную роль» по отношению к учебной деятельности [5, 6]. Когда преподаватель нарушает этот принцип, история перестает быть инструментом и становится самоцелью, что вызывает у студентов раздражение и снижает эффективность занятия. Проблема достоверности (13,8%) указывает на важность правдоподобия историй: студенты могут чувствовать фальшь и негативно реагируют на «приукрашенные» нарративы.

5. Предпочтения по типам и форматам историй

На вопрос о наиболее ценных типах историй (выбор не более трех) ответы представлены в таблице 3.

Абсолютное лидерство профессиональных кейсов (79,3%) указывает на прагматичный запрос студентов: история ценна прежде всего прикладными знаниями.

Обсуждение. Приоритет профессиональных кейсов (79,3%) соответствует функции «передачи неявного знания» (tacit knowledge), которую выделяют Ж.Е. Ермолаева и О.В. Лапухова в качестве одной из ключевых характеристик педагогического сторителлинга [5, 6]. Студенты ожидают от историй прежде всего прикладной ценности – иллюстрации того, как теоретические знания работают в реальной профессиональной практике. Устное повествование остается предпочтительным форматом (64,8%), что говорит о высокой ценности живого контакта и эмоциональной вовлеченности.

Таблица 3

Предпочтения студентов по типам историй и формату.

Table 3

Students' preferences by story type and format.

Ответы на вопрос о наиболее ценных типах историй (выбор не более трех)	
Тип истории	Доля выбравших, %
Истории из профессиональной практики (кейсы, реальные задачи, ошибки на работе)	79,3
Юмористические истории для разрядки	69
Истории о том, как преподаватель сам учился, сдавал экзамены	67,2
Истории о студентах прошлых лет (их успехах или неудачах)	56,9
Истории-притчи, метафоры, образные объяснения	32,8
Истории из современной культуры, кино, литературы, связанные с темой	29,3
Предпочтения студентов по формату подачи	
Вариант ответа	Доля респондентов, %
Устное повествование на лекции	64,8
Отдельный кейс для обсуждения в группе	9,6
Короткие вставки в презентацию (текст, картинка)	5,2
Видеоролик или фрагмент фильма	20,4

Выводы

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Общее отношение. Сторителлинг воспринимается студентами преимущественно положительно (89,7%), является распространенной практикой в современном высшем образовании и принимается студенческим сообществом.

2. Когнитивная функция. Сторителлинг выполняет значимую когнитивную функцию в понимании теоретического материала.

3. Мотивационная функция – повышает мотивацию посещения занятий (39,7% студентов готовы идти на пары «ради историй»). Личные истории преподавателя об ошибках и неудачах воспринимаются позитивно, что говорит о высокой ценности аутентичности педагога.

4. Риски и границы. Ключевые риски сторителлинга связаны с нарушением релевантности (слишком длинные истории не по теме являются главным раздражителем) и перенасыщенностью занятия историями.

5. Предпочтения. Наиболее востребованным типом историй являются профессиональные кейсы, реальные задачи, ошибки на работе. Устное повествование остается предпочтительным форматом.

Практические рекомендации для преподавателей:

1. Соблюдать принцип релевантности – история должна быть напрямую связана с учебной темой и работать на решение педагогической задачи, а не замещать ее.

2. Контролировать длительность (оптимальная история – от 1 до 3 минут).

3. Не перегружать занятие историями.

4. Делать ставку на профессиональные кейсы – это наиболее востребованный тип сторителлинга.

5. Используйте личные истории осознанно. Рассказы о собственных ошибках вызывают доверие, но не в излишестве.

6. Учитывать курс обучения. Для первокурсников это могут быть – образные истории, формирующие интерес; для старшекурсников – профессиональные кейсы, иллюстрирующие реальную практику.

7. Развивайте активный сторителлинг. Привлекайте студентов к самостоятельному созданию и рассказыванию историй, что способствует передаче неявного знания и развитию коммуникативных компетенций.

Перспективы дальнейших исследований. Представляется целесообразным: сравнительный анализ восприятия сторителлинга в онлайн- и офлайн-форматах; изучение влияния историй на объективную академическую успеваемость (не только субъективное восприятие); исследование дидактического потенциала сторителлинга как технологии конструирования учебных задач в зависимости от направления подготовки студентов (гуманитарных или технических специальностей).

Список источников

1. Анюхина А.М. Феномен мультимедийного лонгрида и digitalstorytelling в сетевых медиа // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2017. № 2 (24). С. 146 – 150.
2. Болдина К. Мультимедийный сторителлинг в современной российской журналистике. URL: <https://scipress.ru/philology/articles/multimedijnyj-storitelling-v-sovremennoj-rossijskoj-zhurnalistike.html>.
3. Бондаренко Н.В. Storytelling як комунікаційний тренд і всепредметний метод навчання // Молодь і ринок. 2019. № 7 (174). С. 130 – 135. DOI: 10.24919/23084634.2019.176194. Режим доступа: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716893/> (дата обращения: 18.05.2026).
4. Елисеенко И.В. Педагогический сторителлинг. Режим доступа: <https://www.1urok.ru/categories/22/articles/72929> (дата обращения: 18.05.2026).
5. Ермолаева Ж.Е., Лапухова О.В. Сторителлинг как педагогическая техника конструирования учебных задач в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 6 (июнь). С. 128 – 137. URL: <http://e-koncept.ru/2016/16132.htm>.
6. Ермолаева Ж.Е., Лапухова О.В., Герасимова И.Н., Смирнова В.А. Сторителлинг как педагогическая техника передачи явного и неявного знания в вузе // Образовательные технологии. 2017. № 1. С. 73 – 90.
7. Габдулхаков В.Ф., Егорова З.Р., Павлова Л.Д., Зиннурова А.Ф., Володин С.А. Сторителлинг и психолого-педагогические условия повышения эффективности лекционной работы // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 4. DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.31890>.
8. Комиссарова Л.М., Васильева А.С., Горбань Е.Е. Сторителлинг как коммуникационная технология // PR и реклама в изменяющемся мире: региональный аспект. 2017. № 17. С. 96 – 104.
9. Терещенко Л.В. Коммуникативные особенности визуального сторителлинга // Актуальные проблемы взаимодействия науки и бизнеса. Саратов: ЦПМ «Академия Бизнеса», 2020. С. 45 – 49.
10. Ermolaeva Zh.E., Lapukhova O.V. Storytelling as a Pedagogical Technique Design of Training Tasks at the University // Scientific-methodological electronic journal «Concept». 2016. № 6. P. 128 – 137. Mode of access: <http://www.e-koncept.ru/en/2016/16132.htm> (accessed: 18.05.2026).
11. Roney R.C. Storytelling in the Classroom: Some Theoretical Thoughts // Storytelling World. 1996. Vol. 9. P. 7 – 9.

References

1. Anyukhina A.M. The phenomenon of multimedia longread and digitalstorytelling in network media. Sign: problem field of media education. 2017. No. 2 (24). P. 146 – 150.
2. Boldina K. Multimedia storytelling in modern Russian journalism. URL: <https://scipress.ru/philology/articles/multimedijnyj-storitelling-v-sovremennoj-rossijskoj-zhurnalistike.html>.
3. Bondarenko N.V. Storytelling as a communication trend and an all-subject learning method. Youth and Market. 2019. No. 7 (174). P. 130 – 135. DOI: 10.24919/23084634.2019.176194. Available at: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716893/> (accessed: 18.05.2026).
4. Eliseenko I.V. Pedagogical Storytelling. Available at: <https://www.1urok.ru/categories/22/articles/72929> (accessed: 18.05.2026).
5. Ermolaeva Zh.E., Lapukhova O.V. Storytelling as a Pedagogical Technique for Designing Educational Tasks in a University. Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept". 2016. No. 6 (June). P. 128 – 137. URL: <http://e-koncept.ru/2016/16132.htm>.
6. Ermolaeva Zh.E., Lapukhova O.V., Gerasimova I.N., Smirnova V.A. Storytelling as a pedagogical technique for transmitting explicit and implicit knowledge in a university. Educational technologies. 2017. No. 1. P. 73 – 90.
7. Gabdulkhakov V.F., Egorova Z.R., Pavlova L.D., Zinnurova A.F., Volodin S.A. Storytelling and psychological and pedagogical conditions for increasing the effectiveness of lecture work. Modern problems of science and education. 2022. No. 4. DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.31890>.

8. Komissarova L.M., Vasilyeva A.S., Gorban E.E. Storytelling as a Communication Technology. PR and Advertising in a Changing World: Regional Aspect. 2017. No. 17. P. 96 – 104.
9. Tereshchenko L.V. Communicative Features of Visual Storytelling. Actual Problems of Interaction between Science and Business. Saratov: CPM “Academy of Business”, 2020. P. 45 – 49.
10. Ermolaeva Zh.E., Lapukhova O.V. Storytelling as a Pedagogical Technique Design of Training Tasks at the University. Scientific and Methodological Electronic Journal “Concept”. 2016. No. 6. P. 128 – 137. Mode of access: <http://www.e-koncept.ru/en/2016/16132.htm> (accessed: 05.18.2026).
11. Roney R.C. Storytelling in the Classroom: Some Theoretical Thoughts. Storytelling World. 1996. Vol. 9. P 7 – 9.

Информация об авторах

Мироненкова Н.Н., кандидат педагогических наук, доцент, Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова, г. Новочеркасск, ул. Просвещения, 132, vin-mir@bk.ru

© Мироненкова Н.Н., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-192-199

Конференция как средство развития исследовательской компетенции обучающихся: опыт организации Международной студенческой научно-практической конференции «Россия и страны АТР: диалог культур (традиции и современность)» в Байкальском государственном университете

¹ Непомнящих Е.А.,

¹ Сизых М.М.,

¹ Байкальский государственный университет

Аннотация: статья посвящена изучению проблемы формирования исследовательской компетенции обучающихся на основе описания опыта организации Международной студенческой научно-практической конференции «Россия и страны АТР: диалог культур (традиции и современность)» в Байкальском государственном университете (г. Иркутск). Авторы анализируют масштаб научного мероприятия за 13 лет, анализируя количество участников по уровням обучения, стран-участниц, вузов-участников, секций. В результате проведенного исследования авторы приходят к выводу, что научно-практическая конференция является эффективным средством развития исследовательской компетенции обучающихся, предоставляя им возможность свободного выбора темы научного исследования в различных направлениях (конференция включает работу шести секций), а также представления широкой публике собственного исследовательского проекта, защита которого позволяет получить успешный опыт публичного выступления. Авторы считают, что подобного рода научные мероприятия создают площадку для продуктивного научного диалога, поднимая авторитет феномена начинающего исследователя и создавая исходную базу для дальнейших научных изысканий. Статья направлена на демонстрацию опыта успешного проведения ежегодного научно-практического мероприятия в аспекте усиления наставнической роли преподавателя в развитии исследовательской компетенции обучающихся как критически важной метапредметной компетенции.

Ключевые слова: научно-практическая конференция, исследовательская компетенция, компетентностный подход, проектный метод, научно-исследовательская работа студентов

Для цитирования: Непомнящих Е.А., Сизых М.М. Конференция как средство развития исследовательской компетенции обучающихся: опыт организации Международной студенческой научно-практической конференции «Россия и страны АТР: диалог культур (традиции и современность)» в Байкальском государственном университете // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 192 – 199. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-192-199

Поступила в редакцию: 6 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 6 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Conference as a means of developing students' research competence: the experience of organizing the international student scientific and practical conference 'Russia and the Asia-Pacific Countries: Dialogue of Cultures (Tradition and Modernity)' at Baikal State University

¹ Nepomnyashchikh E.A.,

¹ Sizykh M.M.,

¹ Baikal State University

Abstract: the article is devoted to the study of the problem of forming students' research competence based on a description of the experience of organizing the International Student Scientific and Practical Conference "Russia and the Asia-Pacific Countries: Dialogue of Cultures (Traditions and Modernity)" at Baikal State University (Irkutsk). The authors analyze the scale of the scientific event over 13 years, examining the number of participants by levels of education, participating countries, participating universities, and sections. As a result of the conducted study, the authors conclude that the scientific-practical conference is an effective means of developing students' research competence, providing them with the opportunity to freely choose the topic of a scientific study in various directions (the conference includes the work of six sections), as well as to present their own research project to the general public, the defense of which allows them to gain successful experience in public speaking. The authors believe that such scientific events create a platform for productive scientific dialogue, raising the authority of the phenomenon of the beginning researcher and creating an initial basis for further scientific inquiry. The article is aimed at demonstrating the experience of successfully conducting an annual scientific and practical event in the aspect of strengthening the mentoring role of the teacher in the development of students' research competence as a critically important cross-disciplinary competency.

Keywords: scientific-practical conference, research competence, competency-based approach, project method, scientific-research work of students

For citation: Nepomnyashchikh E.A., Sizykh M.M. Conference as a means of developing students' research competence: the experience of organizing the international student scientific and practical conference 'Russia and the Asia-Pacific Countries: Dialogue of Cultures (Tradition and Modernity)' at Baikal State University. Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 192 – 199. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-192-199

The article was submitted: May 6, 2026; Approved after reviewing: June 6, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Сегодня способность обучающихся к постоянному исследовательскому поиску продиктована новой парадигмой системы образования, ориентированной на компетентностный подход. Компетенция как «готовность индивида применять полученные знания, умения, опыт для решения социальных/профессиональных задач в соответствии с актуальными ожиданиями общества в условиях непрерывного развития отрасли науки, постоянного обновления знаний и технологий» [3, с. 3], требует от обучающегося навыка постоянного саморазвития, непрерывного самосовершенствования, самостоятельного познания. Исследовательская компетенция в этом смысле становится «одной из ключевых метапредметных компетенций, определяющих успешность личности в профессиональной и социальной жизни» [2, с. 367]. Одним из способов формирования исследовательской компетенции является проведение студенческих научных мероприятий, которые выступают площадкой для «непосредственного продуктивного диалога» [1, с. 97] и осознанного научного взаимодействия между начинающими исследователями. Кроме того, научные мероприятия, по мнению некоторых преподавателей, становятся действенным «воспитательным феноменом» [5, с. 32].

Явными преимуществами научно-практической конференции как итоговой защиты проведенного научного исследования обучающегося является представление собственного научного проекта и его публичная защита.

Доказано, что «проектная деятельность признается одним из наиболее эффективных методов развития исследовательских компетенций» [2, с. 366], при этом критически важным становится наставничество как процесс «развития исследовательского потенциала обучающихся через индивидуальную поддержку, передачу опыта и организацию рефлексии» [2, с. 366].

Что касается навыков публичного выступления, то сегодня они «востребованы не только в академической среде, но и в профессиональной деятельности и повседневной жизни» [7, с. 158]. Выступление с докладом на

научно-практической конференции помогает обучающимся приобретать положительный опыт публичной речи, при этом развивая личностные качества, коммуникативную компетентность «за счет смены контекстов, активное вовлечение студентов в реальную коммуникацию» [7, с. 158], а также ИКТ-компетентность, формируемую в процессе интеграции научно-исследовательской проектной деятельности с цифровыми инструментами поиска информации и ее качественного представления.

Цель данного исследования – описание опыта организации Международной студенческой научно-практической конференции «Россия и страны АТР: диалог культур (традиции и современность)» как средства развития исследовательской компетенции обучающихся.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью в обмене опытом организации научно-исследовательских мероприятий для выявления проблем формирования исследовательской компетенции обучающихся и демонстрации успешных решений.

Материалы и методы исследований

Исследование выполнено на основе теоретических методов – анализа, синтеза и обобщения. Также в работе использованы эмпирические методы исследования – наблюдение, сравнение, документальный анализ. Теоретической основой послужили труды современных ученых и методистов, описывающих особенности формирования исследовательской компетенции, в том числе у иностранных обучающихся, а также положительный опыт проведения научно-практических конференций. Эмпирическую основу исследования составил анализ проводимой в Байкальском государственном университете (г. Иркутск) ежегодной Международной студенческой научно-практической конференции «Россия и страны АТР: диалог культур (традиции и современность)» с 2014 по 2026 год.

Результаты и обсуждения

Ключевым научным мероприятием Международного факультета Байкальского государственного университета (г. Иркутск) является Международная студенческая научно-практическая конференция «Россия и страны АТР: диалог культур (традиции и современность)». Конференция ежегодно организуется в марте с 2014 года, в 2026 г. проходила в 13 раз.

Научное мероприятие объединило 122 участника, представляющих все уровни высшего образования (от бакалавриата до аспирантуры), а также иностранных слушателей Подготовительного факультета.

Интернациональный характер дискуссии подтверждается участием молодых исследователей из 8 стран мира: России, Китая, Казахстана, Вьетнама, Монголии, Египта, Экваториальной Гвинеи и Замбии. Научное пространство конференции сформировано представителями 10 ведущих университетов и академических институтов, среди которых крупнейшие научные и образовательные центры России: МГУ им. М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургский горный университет, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, Казанский государственный институт культуры, Сибирский государственный университет имени М.Ф. Решетнёва – а также опорные вузы Сибири и Дальнего Востока: Байкальский государственный университет, Иркутский государственный университет, Иркутский государственный медицинский университет, Иркутский институт химии Сибирского отделения Российской академии наук, Забайкальский государственный университет.

Международный статус конференции подтверждают участники из девяти университетов Китая и СНГ: Сямэньского университета, Чжуннаньского университета экономики и права, Шэньянского политехнического университета, Казахского национального университета имени Аль-Фараби и других. Такой представительный состав участников обеспечивает высокий уровень междисциплинарности и закладывает основу для долгосрочного международного студенческого сотрудничества среди университетов Азиатско-Тихоокеанского региона.

Краткий обзор истории конференции «Россия и страны АТР: диалог культур (традиции и современность)» за 13 лет позволяет отметить очевидный рост внимания студентов к научно-исследовательской деятельности как необходимой составляющей высшего образования.

Сегодня анализ устойчивой мотивации исследовательской деятельности студентов в условиях трансформации высшего образования демонстрирует, что важным фактором познавательной мотивации является свобода выбора темы научного исследования [4, с. 290]. При подготовке докладов на конференцию обучающиеся, как правило, выбирают темы самостоятельно, опираясь на собственные научные предпочтения, что позволяет укреплять познавательную мотивацию начинающих исследователей. Важно отметить, что многие темы студенты развивают в дальнейшем при подготовке курсового проекта или выпускной квалификационной работы. Что касается иностранных обучающихся, то выступление на научно-практической конференции для них становится своеобразным «мостом между теорией и практикой» [6, с.

305], помогающим продемонстрировать способность коммуницировать на изучаемом языке не только на уровне обиходно-бытового общения, но и академического диалога.

В 2014 году в рамках трех секций («Экономика», «Образование», «Культура») было заявлено 38 докладов. К 2026 году число участников выросло более чем в 3 раза – до 122 человек, а структура конференции расширилась до 6 профильных секций [8]:

Секция 1. «Язык и современная межкультурная коммуникация»;

Секция 2. «Сопоставительные исследования языковых единиц»;

Секция 3. «Пространство и многообразие медиакоммуникаций»;

Секция 4. «Проблемы и перспективы международного образования»;

Секция 5. «Россия и Восток в контексте диалога культур»;

Секция 6. «Актуальные вопросы регионоведения и сотрудничества России и стран АТР».

В 2014 году конференцией охвачены локальные вузы г. Иркутска (Байкальский государственный университет, Иркутский государственный лингвистический университет и Иркутский государственный университет путей сообщения), в 2026 году партнерство увеличилось до 19 вузов, включая академические флагманы российского значения (Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургский государственный университет и Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина) и крупные зарубежные центры (Сямэньский университет, Чжуннаньский университет экономики и права). За 13 лет существования конференции значительно расширилась география стран молодых ученых: в 2014 году фиксировалось участие представителей 4 стран (Россия, Китай, Монголия, Вьетнам), в 2026 году география включает 8 государств (Казахстан, Египет, Экваториальная Гвинея, Замбия и т.д.), подробные количественные характеристики участников представлены в табл. 1.

Таблица 1

Количественные характеристики участников конференции «Россия и страны АТР: диалог культур (традиции и современность)».

Table 1

Quantitative characteristics of the participants of the conference 'Russia and the APR countries: dialogue of cultures (traditions and modernity)'.

Количественный показатель\год	2014	2026
Количество участников:	38	122 чел.
<i>из них аспирантов</i>	0 чел.	9 чел.
<i>из них магистрантов</i>	0 чел.	28 чел.
<i>из них студентов специалитета</i>	0 чел.	3 чел.
<i>из них студентов бакалавриата</i>	29 чел.	80 чел.
<i>из них обучающихся Подготовительного факультета</i>	9 чел.	2 чел.
Количество стран-участниц	4	8
Количество вузов-участников	3	19
Количество секций	3	6
Количество номинаций среди победителей	6	3

Отметим важный для понимания межкультурного взаимодействия факт: ежегодной страной-участницей конференции является Китай, что свидетельствует об устойчивых академических связях БГУ и университетов КНР, научном интересе молодых ученых из КНР к культуре, языку и экономике России, а также высоком уровне владения русским языком китайскими студентами.

Стоит обратить внимание также на качественные изменения проводимого научного мероприятия. Первыми участниками конференции становились слушатели Подготовительного факультета и студенты бакалавриата, представляющие результаты курсовых исследований. В настоящее время сформирована научно-образовательная вертикаль: в 2026 г. с докладами выступили 82 студента бакалавриата, 3 студента специалитета, 28 студентов магистратуры и 9 аспирантов. В связи с чем выделена отдельная подсекция для выпускников-магистрантов и аспирантов, на которой представлены доклады по результатам исследований в рамках подготовки магистерских и кандидатских диссертаций. Важно, что некоторые аспиранты являются постоянными участниками секции и на протяжении уже трех лет представляют последовательные результаты своих исследований, что дает возможность обсудить спорные вопросы и выявить сильные стороны подготавливаемых к защите диссертационных работ.

Подобная структура конференции представляется мотивирующим инструментом для начинающих исследователей, которые, наблюдая успешный опыт других участников, выстраивают свою научно-исследовательскую траекторию и планируют продолжить обучение на более высоких уровнях профессионального образования.

Далее опишем опыт проведения указанной конференции в 2026 г., отметив наиболее успешные решения проблем развития исследовательской компетенции обучающихся.

Работа конференции традиционно начинается с торжественного открытия. В этом году с приветствием в адрес участников Конференции обратился доктор юридических наук, профессор, ректор БГУ О.П. Грибунов, который отметил значимость настоящего научного события для диалога культур: *«Мы проводим это масштабное мероприятие в Год единства народов России. Тем самым мы подтверждаем наш дружественный настрой и открытость к диалогу с представителями разных национальностей. Мы готовы знакомить с нашей культурой всех, кто интересуется международными отношениями и лингвистикой...»*

Открыл пленарное заседание М.В. Леонов, представивший в докладе «Русская классика в диалоге культур: роман И.С. Тургенева "Отцы и дети" в современных переводах» результаты диссертационного исследования, в ходе которого ученый приходит к выводу о том, что каждое новое поколение переводчиков адаптирует переводимый текст к актуальным культурным и лингвистическим нормам своего времени.

Пленарный доклад Д.С. Мильгунова был посвящен ошибкам атрибуции речевых средств, приводящим к коммуникативному сбою, в том числе в контексте межкультурной коммуникации. Исследователь выявил класс явлений, которые способны нарушать ход коммуникативного процесса и которые обусловлены его системной организацией, выстроенной на основе синергетической модели коммуникации.

Наибольшую дискуссию вызвал пленарный доклад студента из Китая Чжун Кэюй на тему «Искусственный интеллект – помощник иностранного студента при овладении русским языком?». Автор описал возможности, которые предоставляет искусственный интеллект обучающимся в процессе освоения русского языка как иностранного, однако предостерег от повсеместного внедрения ИИ-моделей в практику преподавания, отметив необходимость соблюдения баланса между традиционными лингводидактическими приемами и интеграцией ИИ-моделей.

Таким образом, пленарное заседание, на котором наравне с двумя аспирантами выступил выпускник-бакалавр, продемонстрировало участникам конференции то, что студент-выпускник Байкальского государственного университета может проводить серьезные и актуальные исследования, которые вызывают такие бурные обсуждения, что, несомненно, повлияло на укрепление исследовательской мотивации слушателей.

Конференция продолжилась работой 6 секций.

В секции «Язык и современная межкультурная коммуникация» традиционно обсуждаются особенности культурно-речевого взаимодействия. Студенты исследуют различные аспекты культурного диалога – от фразеологизмов и идиом до образа стран. Причем материалом исследований выступает кинематограф, интернет-дискурс, офисный дискурс и т.д. Показательно, что во многих случаях продолжением исследовательских изысканий становится публикация научных статей [10-12].

Доклады второй секции «Сопоставительные исследования языковых единиц» продемонстрировали классическую лингвистическую парадигму в сочетании с современными методами цифровой и когнитивной лингвистики. Развитие филологического образования на современном этапе ориентировано на подготовку специалистов, готовых к аналитической работе в условиях мультилингвальной и поликультурной среды, заявленные доклады молодых специалистов данной секции свидетельствуют об их готовности к вызовам современной науки и образования.

Секция «Пространство и многообразие медиакommunikаций» свидетельствует не только о высокой цифровой компетентности обучающихся, но также их умении исследовать современное цифровое пространство на материале различного интернет-контента: коротких видеороликов, цифровых СМИ, рекламы, компьютерных игр, новостей, комментариев, социальных сетей.

Секция «Проблемы и перспективы международного образования» позволяет молодым исследователям обсудить различные аспекты образовательной системы, изучить инновации в современном образовании, а также попробовать создать индивидуальные учебно-методические разработки, которые в дальнейшем обучающиеся смогут апробировать в процессе прохождения производственной практики. Важно то, что обучающиеся демонстрируют свой, «свежий» взгляд на проблемы образования, представляя противоположную преподавателю сторону учебного процесса.

Историческое наследие и современные культурные тренды становятся объектом научной рефлексии пятой секции «Россия и Восток в контексте диалога культур». Ретроспективный анализ исследований предыдущих лет показывает уход молодых ученых от поверхностного описания традиций одной культуры в сто-

рону поиска механизмов межкультурного взаимодействия и установления точек исторического соприкосновения. Студентов интересует опыт дипломатических отношений, социального и культурного взаимодействия России и стран АТР, реализующего современную тенденцию – «разворот России на Восток». Особенности этикета становятся традиционным объектом исследований данной секции, однако отмечается внимание к межкультурному аспекту речевого взаимодействия и выявлению практических рекомендаций представителям иноязычной культуры. Важно, что в рамках данной секции традиционно имеют возможность реализовать свой научно-исследовательский потенциал студенты подготовительного факультета, которые, пробыв в России всего около полугода, еще не так хорошо говорят по-русски, чтобы уметь проводить лингвистические исследования, однако в своих докладах с удовольствием рассказывают об особенностях культуры своих стран и национальных традициях, сравнивая их с социокультурными установками России.

Шестая секция «Актуальные вопросы регионоведения и сотрудничества России и стран АТР», сфокусированная на прикладных аспектах взаимодействия внутри Азиатско-Тихоокеанского региона, очевидно доказала ориентированность России на Восток. В целом авторов интересовали особенности российско-китайского технологического, академического, торгового и теплоэнергетического сотрудничества.

Ян Цзя в докладе «Торговля соей между Китаем и Россией в контексте концепции "один пояс – один путь": проблемы и перспективы» [8] представила преимущества российской сои перед бразильской, отметив ее органическое происхождение и доступность доставки, однако выделила ряд факторов, блокирующих успешный экспорт российской сои, в том числе осложненный таможенный контроль, разницу в длительности экспертизы безопасности товара и др. Данная работа демонстрирует существенные различия студенческих докладов последних 13 лет: первые работы носили исключительно дескриптивный характер, включали анализ данных, цель исследования состояла в классификации или систематизации предмета изучения, настоящие работы направлены на поиск решения заявленных проблем, включают обоснованный бизнес-план и практические рекомендации.

Другая отличительная особенность изменения научно-исследовательской компетенции студентов связана с метапредметностью и формированием междисциплинарных связей. В работах отмечается органичный синтез экономики и экологии, цифровизации и туризма, политологии и образования.

Важно особо отметить, что современные цифровые платформы позволяют привлечь к участию в конференции русских и иностранных студентов, находящихся за пределами города проведения и даже страны, что позволяет не только подтвердить международный статус конференции, но и расширить круг научного взаимодействия.

Конференция завершилась подведением итогов работы секций, выбором лучших докладов и награждением победителей (рис. 1).



Рис. 1. Общее фото участников Международной студенческой научно-практической конференции «Россия и страны АТР: диалог культур (традиции и современность)», 31 марта 2026 г., БГУ, Иркутск.

Fig. 1. Group photo of the participants of the International Student Scientific and Practical Conference 'Russia and the Asia-Pacific Countries: Dialogue of Cultures (Traditions and Modernity)', March 31, 2026, BSU, Irkutsk.

Выводы

Таким образом, анализ опыта проведения ежегодной Международной студенческой научно-практической конференции «Россия и страны АТР: диалог культур (традиции и современность)» в Байкальском государственном университете показывает, что подобного рода научные мероприятия становятся одним из ключевых факторов развития исследовательской компетенции студентов, помогая начинающим исследователям погрузиться в мир научного поиска и публично представить самостоятельный исследовательский проект. Научные конференции, являясь «актуальным средством формирования профессиональных компетенций» [9, с. 108], несомненно, влияют на усиление авторитета феномена молодого исследователя, которым потенциально может стать любой обучающийся, и формируют ту исходную научную базу, которая в дальнейшем может стать основной серьезного научно-исследовательского пути.

Список источников

1. Александрова Е.А., Шустова Л.П., Данилов С.В. Динамика проблемного поля и современные тренды научного диалога на площадках V Международной научно-практической конференции «Новое поколение профессионалов в образовании: наставничество в становлении будущего и молодого учителя» // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2026. Т. 15. № 1 (57). С. 91 – 98.
2. Голубев О.Б., Бутакова М.В. Наставничество как основа развития исследовательской компетенции обучающихся в проектной деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2026. № 04. С. 365 – 377. URL: <https://e-koncept.ru/20> (дата обращения: 10.02.2026).
3. Караваева Е.В. Модель компетенций в научной сфере как основа профессионального роста исследователей и организаторов науки. URL: <https://www.acur.msu.ru/docs/Presentation18032021.pdf> (дата обращения: 07.02.2026).
4. Кохичко А.Н. Формирование устойчивой мотивации исследовательской деятельности студентов в условиях трансформации современного высшего образования // Мир науки, культуры, образования. 2026. № 2 (117). С. 287 – 291.
5. Матюшенко С.В., Князева О.О., Сосковец С.А. Организация студенческих научно-практических конференций в Омском филиале Университета "Синергия" как воспитательный феномен // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2021. Т. 10. № 2. С. 32 – 38.
6. Остроглазова Н.А., Дианина С.Ю. Публичные выступления в профессиональной подготовке студентов: эмпирическое сопоставление конференционного формата the Bridge и академической практики в МГИМО МИД России // Мир науки, культуры, образования. 2026. № 1 (116). С. 158 – 161.
7. Остроглазова Н.А., Рябенко Н.Л. Синергетический эффект в обучении иностранным языкам в вузе: мост между теорией и практикой // Мир науки, культуры, образования. 2026. № 2 (117). С. 305 – 308.
8. Программа Международной студенческой научно-практической конференции «Россия и страны АТР: диалог культур (традиции и современность)» в рамках IV Всероссийского Байкальского молодежного фестиваля НАУКА 0+ 31 марта 2026 г., Иркутск, БГУ. <https://atr.bgu.ru/files/%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%93%D0%A0%D0%90%D0%9C%D0%9C%D0%90%202026.pdf> (дата обращения: 01.04.2026).
9. Степанова И.П., Мугак В.В., Атавина О.В., Фортус А.В. Научно-практическая конференция обучающихся как актуальное средство формирования профессиональных компетенций // Вестник Оренбургского государственного университета. 2026. № 1 (249). С. 108 – 114.
10. Сюй И. Русская народная сказка как инструмент формирования лингвокультурологической компетенции на начальном этапе обучения РКИ // Global & Regional Research. 2026. Т. 8. № 1. С. 103 – 108.
11. Тань Я. Фразеологизмы с компонентом «белый» в русской лингвокультуре // Global and Regional Research. 2025. Т. 7. № 4. С. 94 – 99.
12. Тардыбаева Е.В., Быстрицкая А.О. Приметы и суеверия в современной жизни и их изучение на уроках русского языка как иностранного (РКИ) // Global and Regional Research. 2024. Т. 6. № 1. С. 115 – 119.

References

1. Aleksandrova E.A., Shustova L.P., Danilov S.V. Dynamics of the problem field and modern trends of scientific dialogue at the sites of the V International scientific and practical conference "New generation of professionals in education: mentoring in the development of future and young teachers". Bulletin of the Saratov University. Series: Acmeology of education. Developmental psychology. 2026. Vol. 15. No. 1 (57). P. 91 – 98.
2. Golubev O.B., Butakova M.V. Mentoring as a basis for developing students' research competence in project activities. Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2026. No. 04. P. 365 – 377. URL: <https://e-koncept.ru/20> (accessed: 10.02.2026).
3. Karavaeva E.V. A model of competencies in the scientific field as a basis for the professional growth of researchers and science organizers. URL: <https://www.acur.msu.ru/docs/Presentation18032021.pdf> (accessed: 07.02.2026).
4. Kokhichko A.N. Formation of sustainable motivation for students' research activities in the context of the transformation of modern higher education. The world of science, culture, education. 2026. No. 2 (117). P. 287 – 291.
5. Matyushenko S.V., Knyazeva O.O., Soskovets S.A. Organization of student scientific and practical conferences at the Omsk branch of Synergy University as an educational phenomenon. Bulletin of the Siberian Institute of Business and Information Technology. 2021. Vol. 10. No. 2. P. 32 – 38.
6. Ostroglazova N.A., Dianina S.Yu. Public Speaking in Students' Professional Training: An Empirical Comparison of the Bridge Conference Format and Academic Practice at MGIMO University. The World of Science, Culture, and Education. 2026. No. 1 (116). P. 158 – 161.
7. Ostroglazova N.A., Ryabenko N.L. Synergistic Effect in Teaching Foreign Languages at the University: A Bridge between Theory and Practice. The World of Science, Culture, and Education. 2026. No. 2 (117). P. 305 – 308.
8. Program of the International Student Scientific and Practical Conference "Russia and the Asia-Pacific Region: Dialogue of Cultures (Traditions and Modernity)" within the framework of the IV All-Russian Baikal Youth Festival SCIENCE 0+, March 31, 2026, Irkutsk, BSU. <https://atr.bgu.ru/files/%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%93%D0%A0%D0%90%D0%9C%D0%9C%D0%90%202026.pdf> (accessed: 01.04.2026).
9. Stepanova I.P., Mugak V.V., Atavina O.V., Fortus A.V. Scientific and practical conference of students as a relevant means of developing professional competencies. Bulletin of the Orenburg State University. 2026. No. 1 (249). P. 108 – 114.
10. Xu I. Russian folk tale as a tool for developing linguacultural competence at the initial stage of teaching Russian as a foreign language. Global & Regional Research. 2026. Vol. 8. No. 1. P. 103 – 108.
11. Tan Ya. Phraseologisms with the component "white" in Russian linguaculture. Global and Regional Research. 2025. Vol. 7. No. 4. P. 94 – 99.
12. Tardybaeva E.V., Bystritskaya A.O. Signs and superstitions in modern life and their study in Russian as a foreign language (RFL) lessons. Global and Regional Research. 2024. Vol. 6. No. 1. P. 115 – 119.

Информация об авторах

Непомнящих Е.А., кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Байкальский государственный университет, г. Иркутск, ул. Ленина, д. 11, trunova.k_86@mail.ru

Сизых М.М., старший преподаватель кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Байкальский государственный университет, г. Иркутск, ул. Ленина, д. 11, sizykh_maria@mail.ru

© Непомнящих Е.А., Сизых М.М., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 351.74

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-200-206

Профессиональная ориентация в секционной работе направленное на осознанный выбор в службе ОВД России

¹ Носов С.А.,

² Тодрик В.Н.,

³ Иноземцев С.В.,

⁴ Гамидуллаев Р.И.,

⁵ Алисултанов И.Т.,

¹ Сибирский юридический институт МВД России

² УМВД России по Орловской области

³ Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова

⁴ Санкт-Петербургский университет МВД России

⁵ Донецкий филиал Волгоградской академии МВД России

Аннотация: в научной статье «Профессиональная ориентация в секционной работе, направленное на осознанный выбор в службе ОВД России» раскрывается положительная составляющая при проведении профориентационной работы сотрудниками профессиональной подготовки МВД России. Секционная работа в системе ОВД России позволит сформировать план и способы в заинтересованности молодежи в службе. Важной проблемой, с которой столкнулась МВД России, является кадровый голод. На основании сведений, представленных информационным порталом «Газета Новороссийск», на начало 2026 года дефицит кадров сотрудников МВД России достигает более 40 %. Такая проблема обусловлена отсутствием мотивации к службе. Для решения такой проблемы и выступает секционная работа сотрудников профессиональной подготовки, которые активно проводят различные спортивные мероприятия, флешмобы, акции, беседы, экскурсии и показательные выступления с участием кинологической службы, спортсменов и сотрудников специальных подразделений. Правильно построенная работа позволит у молодежи сформировать понимание, структуру и специфику службы в ОВД России. Нами приведен научный эксперимент, который продемонстрировал положительный результат секционной работы на профессиональную ориентацию молодежи в заинтересованности в службе ОВД России воспитанниками МБУ ДО «Спортивная школа «Троя» г. Орла.

Ключевые слова: секционная работа, профориентация, ОВД России, воспитанники, сотрудники, подготовка

Для цитирования: Носов С.А., Тодрик В.Н., Иноземцев С.В., Гамидуллаев Р.И., Алисултанов И.Т. Профессиональная ориентация в секционной работе направленное на осознанный выбор в службе ОВД России // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 200 – 206. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-200-206

Поступила в редакцию: 6 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 6 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Professional orientation in sectional work aimed at making an informed choice in the Department of Internal Affairs of Russia

¹ Nosov S.A.,

² Todrik V.N.,

³ Inozemtsev S.V.,

⁴ Gamidullaev R.I.,

⁵ Alisultanov I.T.,

¹ Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

² Department of the Ministry of Internal Affairs of Russia for the Oryol region

³ Oryol Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.V. Lukyanov

⁴ St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia

⁵ Donetsk branch of the Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Abstract: the scientific article "Professional orientation in sectional work aimed at making an informed choice in the Department of Internal Affairs of Russia" reveals a positive component in the conduct of career guidance work by employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Sectional work in the Russian Department of Internal Affairs system will allow us to form a plan and ways to ensure that young people are interested in the service. An important problem faced by the Russian Interior Ministry is staff starvation. Based on information provided by the information portal "Gazeta Novorossiysk", at the beginning of 2026, the shortage of personnel of the Ministry of Internal Affairs of Russia reaches more than 40%. This problem is caused by a lack of motivation to serve. To solve this problem, there is a sectional work of professional training staff who actively conduct various sports events, flash mobs, promotions, talks, excursions and demonstrations with the participation of the cynological service, athletes and employees of special units. Properly constructed work will allow young people to form an understanding, structure and specifics of the service in the Department of Internal Affairs of Russia. We have presented a scientific experiment that demonstrated the positive result of sectional work on the professional orientation of young people in becoming interested in the service of the Ministry of Internal Affairs of Russia by pupils of Troya Sports School in Oryol.

Keywords: sectional work, career guidance, Department of Internal Affairs of Russia, students, staff, training

For citation: Nosov S.A., Todrik V.N., Inozemtsev S.V., Gamidullaev R.I., Alisultanov I.T. Professional orientation in sectional work aimed at making an informed choice in the Department of Internal Affairs of Russia. Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 200 – 206. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-200-206

The article was submitted: May 6, 2026; Approved after reviewing: June 6, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

В профессиональную деятельность сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации (далее – ОВД России) входит категория повышенной опасности и ответственности. Почему служба в ОВД России относится к такой категории? Связано с тем, что деятельность сотрудника полиции сопряжена с высоким уровнем стресса от умственной и физической работы, так как в короткий промежуток времени необходимо принимать решения в условиях ограниченного времени и информации, которые зачастую несут риск для жизни и здоровья [1]. В таких условиях значимым фактором является привлечение молодых кадров на службу в ОВД России, которые сделали осознанный выбор профессии и представляют возможные профессиональные трудности.

В научных работах отечественных учёных и специалистов физической подготовки в ОВД России Алдошина А.В., Баркалова С.Н., Герасимова И.В., Панов Е.В., указывают на то, что профессионально ориентированное обучение является важной основой в формировании профессиональных качеств будущих сотрудников, способствующих эффективному выполнению своих служебных обязанностей [2, 3]. Однако такие качества должны закладываться до поступления на службу, а именно со школьной и студенческой скамьи.

Но имеется некая проблема при формировании таких качеств в период обучения в образовательных организациях среднего, специального и высшего уровней традиционные формы профориентационной работы в большинстве случаев являются неэффективными, так как не в полном объеме позволяют раскрыть про-

фессиональную деятельность сотрудников полиции. Традиционные методы профориентационной работы не позволяют человеку погрузиться в профессиональную среду, особенности специфики деятельности, получить ответы на индивидуальные вопросы о службе в ОВД России [3]. Для решения такой проблемы в профориентационной работе в привлечении к службе выступает секционная работа отделов профессиональной подготовки МВД России как одна из форм знакомства со службой.

Под секционной работой в профориентации на службу ОВД России понимается комплексная система проведенных занятий с молодежью сотрудниками или ветеранами органов внутренних дел, направленная на знакомство с различными аспектами профессиональной деятельности полицейского [4]. Систематичное проведение занятий в рамках секционной работы позволяет сформировать у молодежи практико-ориентированный характер в отношении поступления на службу.

Материалы и методы исследований

Цель научного исследования заключается в повышении эффективности профессиональной ориентации в секционной работе, направленной на осознанный выбор в службе ОВД России.

Объектом исследования является секционная работа в формировании профессиональной ориентации у молодежи на осознанный выбор в службе ОВД России.

Предметом исследования является профессиональная ориентационная работа, направленная на осознанный выбор молодежи в службе ОВД России.

Методы исследования: анализ научных статей, диссертационных исследований, проведение научного эксперимента, методы математической статистики, метод обобщения полученных результатов исследования.

Задачи научного исследования заключались в следующем:

1. В разработке методического обеспечения секционной работы по профориентации молодёжи при выборе в службы ОВД России.
2. В определении эффективности секционной работы в профессиональной ориентации, направленной на осознанный выбор молодежи в службе ОВД России.

Результаты и обсуждения

Научное исследование проводилось в Орловской области, г. Орел, на базе отдела профессиональной подготовки УМВД России по Орловской области. Для решения первой поставленной задачи научного исследования с сотрудниками отдела профессиональной подготовки было разработано методическое обеспечение, которое в себя включало принципы, позволяющие повысить результативность профориентационной деятельности. К принципам профориентационной деятельности относятся:

- принцип индивидуализации;
- принцип вариативности;
- принцип системности [5].

Необходимо раскрыть каждый представленный принцип профориентационной деятельности секционной работы в УМВД России по Орловской области.

Принцип индивидуализации заключается в учете возрастных, психологических и физических особенностей человека. Учитывая тот факт, что для школьников младших классов образовательных учреждений усвоение информации происходит через наглядно-действенные формы, которые подразумевают собой виде экскурсии, показательные выступления, демонстрацию личной защиты, вооружения и технического обеспечения сотрудников [6]. Для старшеклассников и обучающихся в профессиональных учреждениях информация усваивается через практику, а именно дискуссии, споры, разбор конкретных ситуаций из практики и деловые игры.

Принцип вариативности подразумевает применение различных методов передачи информации от беседы до моделирования оперативных ситуаций. С помощью таких форм передачи информации для молодежи эффективным является демонстрационно-практическая форма, направленная на взаимодействие всех органов чувств для получения положительного образа профессиональной деятельности сотрудника полиции [7].

Принцип системности заключается в том, что за счет регулярных занятий с молодежью в рамках дополнительных мероприятий позволит сформировать профессиональное становление будущим сотрудником полиции. В настоящее время школьная система обучения активно внедряет «Полицейские классы», где с 5 класса детям закладывается фундамент к будущей профессиональной деятельности, прививают любовь к ношению форменного обмундирования, закладывается основы дисциплины, строевой и физической подго-

товленности. Такие классы позволяют с детства обеспечить адаптацию в службе ОВД России и приобрести начальные навыки, которые в последующем смогут совершенствоваться на практике [8].

В связи с этим для эффективного применения указанных принципов нами совместно с сотрудниками профессиональной подготовки УМВД России по Орловской области разработано учебно-методическое обеспечение для руководителей секций и кружков, которое включает в себя тематические планы занятий, сценарии проведения деловых игр, моделирования типовых ситуаций сотрудников полиции, обучающие видеоролики и наглядные схематические планы.

Подводя итог по решению первой задачи нами выделены принципы профориентационной деятельности и разработано учебно-методическое обеспечение, которое поспособствует привлечению молодежи к службе в ОВД России и эффективному выполнению профессиональных обязанностей сотрудника полиции [9].

Отвечая на поставленную вторую задачу отдел профессиональной подготовки УМВД России по Орловской области предоставил информацию о профессиональной ориентации секционной работы с 2016 по 2025 гг. по территории Орловской области. В научном исследовании были выбраны сведения об воспитанниках спортивных школ МБУ ДО «Спортивная школа «Троя» г. Орла (далее – СШ «Троя»), осуществляющая спортивную подготовку по направлению «Рукопашный бой» под руководством тренера-преподавателя Тодрика Вадима Николаевича. По направлению рукопашный бой занимаются 40 спортсменов, которые разделены на 2 равные группы. Численность спортсменов ежегодно не меняется, так как происходит добор спортсменов на этап начальной подготовки. В таблице 1 отражены количество воспитанников вступившие в ряды сотрудников ОВД России.

Таблица 1

Сведения поступивших на службу в ОВД России воспитанников МБУ ДО «Спортивная школа «Троя».

Table 1

Details of students from the Troy Sports School who entered the Russian Ministry of Internal Affairs.

Год	Кол-во выпускников из секции	Кол-во воспитанников поступившие на службу	Сведения о службе в ОВД России
2016	4 человека	2 человека	СПбУ МВД России КУ МВД России
2017	3 человека	1 человека	НА МВД России
2018	3 человека	1 человек	УМВД России по Орловской области
2019	3 человека	2 человека	ССК МВД России УМВД России по Орловской области
2020	3 человека	2 человека	БЮИ МВД России
2021	8 человек	5 человек	ВИ МВД России-2 ч. БЮИ МВД России-2 ч.
2022	2 человека	1 человек	ОрЮИ МВД России
2023	1 человек	-	-
2024	2 человека	-	-
2025	3 человека	-	СПбУ МД России
Итог	32 человека	14 человек	43, 75% поступления на службу в ОВД России

*Сокращения: СПбУ МВД России – Санкт-Петербургский университет МВД России; КУ – Краснодарский университет МВД России. Самарский кадетский корпус МВД России, Белгородский юридический институт МВД России имени И.Д. Путилина, Воронежский институт МВД России, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова

На основании сведений из таблицы № 1 можно увидеть, что 43,75 % воспитанников после завершения тренировочного процесса в СШ «Троя» поступают в образовательные организации МВД России. Для такого количества обучающихся в секции рукопашного боя 43,75 % является высоким результатом. Такой положительный результат выбора воспитанниками службы в ОВД России обусловлен тем, что секционная работа может принести положительный результат в формировании любви к Родине, желания приносить благо народу и защищать государство от внутренних посягательств. За счет совместной работы тренера-преподавателя и сотрудниками профессиональной подготовки УМВД России по Орловской области с воспитанниками СШ «Троя» регулярно проводились занятия, мастер-классы, экскурсии, беседы, участие в

различных патриотических форумах, организовывались эстафеты, а также спортивные соревнования, приуроченные к памяти погибших сотрудников.

Кроме того, выбор службы в ОВД России позволил спортсменам СШ «Троя» продолжить заниматься избранным видом спорта, так как рукопашный бой является одной из прикладных дисциплин и проводятся спортивные соревнования в рамках спартакиады МВД России. С 2016 по 2025 гг. из 14 воспитанников 3 смогли выполнить высокое спортивное звание «Мастер спорта России», а 10 – выполнить и неоднократно подтвердить спортивный разряд «Кандидат в мастера спорта России» [10]. Это демонстрирует то, что воспитанники секции по рукопашному бою СШ «Троя» под руководством тренера-преподавателя Тодрика В.Н. мотивированы совершенствовать свои профессиональные навыки, что позволит им достигать больших высот в службе ОВД России.

Выводы

Профессиональная ориентационная работа в секционной работе представляет собой эффективный механизм формирования осознанного выбора службы в органах внутренних дел. В отличие от массовых, информационно-пассивных форм, секционная деятельность позволяет осуществить погружение в профессию через систему практико-ориентированных, регулярных, индивидуализированных занятий.

Главный результат секционной работы заключается не в количестве розданных буклетов или смонтированных видеороликов о службе в ОВД России, в качественной и всесторонней работе сотрудников по помощи самоопределения молодого человека. Осознанный выбор, подкрепленный реалистичным представлением о будущей профессии, сформированной мотивацией и первичными практическими навыками, является залогом успешности профессиональных навыков сотрудников, их психологической устойчивости, физической подготовленности и, в конечном счете, эффективности при задержании правонарушителя.

Столкнувшись с современными реалиями кадрового дефицита не только в ряде подразделений, но и в целом в системе органов внутренних дел, мы делаем задачу профессиональной ориентации особенно актуальной. Необходимо дальнейшее развитие и совершенствование секционных форм работы, их методическое, кадровое и материальное обеспечение. Только системный, долгосрочный подход к подготовке кадрового резерва, начинающийся со школьной скамьи, способен обеспечить приход в органы внутренних дел действительно мотивированных, компетентных и надежных специалистов, для которых служба станет не случайным выбором, а осознанной судьбой.

Примером положительной профориентации в секционной работе профессиональной подготовки УМВД России по Орловской области можно привести работу с воспитанниками МБУ ДО «Спортивная школа «Троя» г. Орла: 43,75 % из них после завершения обучения поступили в образовательные организации МВД России, а после окончания остались на службе в ОВД России в различных подразделениях.

Список источников

1. Мещерякова Е.И., Ендовицкая Е.А., Мазина Г.П. Правовое образование старшеклассников как условие профессионального самоопределения будущих сотрудников органов внутренних дел // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2022. № 4 (98). С. 222 – 229.
2. Алдошин А.В., Панов Е.В., Носов С.А. Физическая подготовка в системе профессионального образования сотрудников органов внутренних дел // Актуальные проблемы профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов: сборник материалов Международной научно-практической конференции, Орел, 16 ноября 2023 года. Орёл: Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Орловский юридический институт Министерства внутренних дел России имени В.В. Лукьянова», 2023. С. 11 – 18.
3. Баркалов С.Н., Алдошин А.В. Основные факторы эффективного выполнения оперативно-служебных задач сотрудниками Госавтоинспекции // Управление деятельностью по обеспечению безопасности дорожного движения: состояние, проблемы, пути совершенствования (к 50-летию со дня образования Орловского юридического института МВД России имени В.В. Лукьянова): сборник материалов XX Международной научно-практической конференции, Орёл, 24 апреля 2026 года. Орёл: Орловский юридический институт МВД РФ им. В.В. Лукьянова, 2026. С. 34 – 38.
4. Герасимов И.В. Совершенствование физической подготовки в органах внутренних дел с применением инновационных технологий // Наука-2020. 2025. № 3 (77). С. 34 – 38.

5. Ермаков И.Н., Носов С.А. Роль тренера в подготовке юных спортсменов, занимающихся рукопашным боем // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 26 июня 2025 года. Чебоксары: ООО "Издательский дом "Среда", 2025. С. 334 – 336.
6. Панов Е.В. Конкретизация и анализ данных об использовании различных видов цифрового контента в практике физического воспитания в вузах // Актуальные вопросы дополнительного профессионального образования в сфере физической культуры и спорта: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Краснодар, 19 ноября 2025 года. Краснодар: ООО Издательство "Эко-инвест", 2025. С. 156 – 160.
7. Носов С.А., Федоров В.В., Кузнецов С.В., Смирнов А.И., Таранин М.А. Коммуникация в системе «тренер - спортсмен» как форма взаимодействия в педагогическом процессе обучения рукопашному бою // Управленческий учет. 2026. № 2. С. 381 – 387.
8. Головина И.Ф. Система профессиональной ориентации молодежи на службу в ОВД и ее эффективность // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2013. № 4 (55). С. 30 – 34.
9. Носов С.А., Шиманович Е.В. Проблемные вопросы организации физической подготовки в Министерстве внутренних дел Российской Федерации // Физическая культура и спорт в профессиональной деятельности: современные направления и образовательные технологии: материалы XII международной научно-практической конференции, Хабаровск, 05–06 ноября 2025 года. Хабаровск: Дальневосточный юридический институт МВД РФ им. И.Ф. Шиловой, 2025. С. 132 – 137.
10. Носов С.А., Болох В.Е. Нормы и требования для присвоения спортивных разрядов и званий по служебно-прикладным видам спорта, профилируемым в МВД России // Автономия личности. 2025. № 2 (35). С. 85 – 90.

References

1. Meshcheryakova E.I., Endovitskaya E.A., Mazina G.P. Legal education of high school students as a condition for professional self-determination of future employees of internal affairs bodies. Bulletin of the Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2022. No. 4 (98). P. 222 – 229.
2. Aldoshin A.V., Panov E.V., Nosov S.A. Physical training in the system of professional education of employees of internal affairs bodies. Actual problems of professional training of law enforcement officers: collection of materials from the International scientific and practical conference, Orel, November 16, 2023. Orel: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "Oryol Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.V. Lukyanov", 2023. P. 11 – 18.
3. Barkalov S.N., Aldoshin A.V. Key Factors for the Effective Performance of Operational and Official Tasks by State Traffic Safety Inspectorate Employees. Management of Road Safety Activities: Status, Problems, and Ways to Improve (on the 50th Anniversary of the Foundation of the Oryol Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.V. Lukyanov): Collection of Materials of the XX International Scientific and Practical Conference, Oryol, April 24, 2026. Oryol: Oryol Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V.V. Lukyanov, 2026. P. 34 – 38.
4. Gerasimov I.V. Improving Physical Fitness in Internal Affairs Bodies Using Innovative Technologies. Science-2020. 2025. No. 3 (77). P. 34 – 38.
5. Ermakov I.N., Nosov S.A. The role of a coach in the preparation of young athletes engaged in hand-to-hand combat. Education, innovation, research as a resource for community development: materials of the II All-Russian scientific and practical conference, Cheboksary, June 26, 2025. Cheboksary: ООО "Izdatelskiy dom" Sreda", 2025. P. 334 – 336.
6. Panov E.V. Specification and analysis of data on the use of various types of digital content in the practice of physical education in universities. Current issues of additional professional education in the field of physical culture and sports: materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation, Krasnodar, November 19, 2025. Krasnodar: ООО "Izdatelstvo" Ecoinvest ", 2025. P. 156 – 160.
7. Nosov S.A., Fedorov V.V., Kuznetsov S.V., Smirnov A.I., Taranin M.A. Communication in the "coach - athlete" system as a form of interaction in the pedagogical process of teaching hand-to-hand combat. Management accounting. 2026. No. 2. P. 381 – 387.
8. Golovina I.F. The system of professional orientation of young people for service in the internal affairs bodies and its effectiveness. Psychopedagogy in law enforcement agencies. 2013. No. 4 (55). P. 30 – 34.

9. Nosov S.A., Shimanovich E.V. Problematic issues of organizing physical training in the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. Physical education and sports in professional activities: modern trends and educational technologies: materials of the XII international scientific and practical conference, Khabarovsk, November 5–6, 2025. Khabarovsk: Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after I.F. Shilov, 2025. P. 132 – 137.

10. Nosov S.A., Bolokh V.E. Norms and requirements for assigning sports categories and titles in service-applied sports, profiled by the Ministry of Internal Affairs of Russia. Autonomy of the individual. 2025. No. 2 (35). P. 85 – 90.

Информация об авторах

Носов С.А., кандидат педагогических наук, доцент, Сибирский юридический институт МВД России

Тодрик В.Н., заместитель начальника отдела, УМВД России по Орловской области

Иноземцев С.В., старший преподаватель, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова

Гамидуллаев Р.И., преподаватель, Санкт-Петербургский университет МВД России

Алисултанов И.Т., преподаватель, Донецкий филиал Волгоградской академии МВД России

© Носов С.А., Тодрик В.Н., Иноземцев С.В., Гамидуллаев Р.И., Алисултанов И.Т., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 378.4

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-207-214

Особенности реализации основной образовательной программы подготовки магистров, будущих педагогов нефтехимической и нефтеперерабатывающей направленности в вузе

¹ Павлютина Л.Ю.,

¹ Райковский Н.А.,

¹ Карabanова В.В.,

¹ Омский государственный технический университет

Аннотация: в статье рассматриваются особенности реализации основной образовательной программы подготовки магистров, будущих педагогов нефтехимической и нефтеперерабатывающей направленности в вузе. Проектируется содержание данной программы на основе теории современного содержания образования. Представлены рекомендации по формированию мотивации к профессиональной деятельности у магистрантов при освоении основной образовательной программы.

На современном этапе вузы страны ориентированы на реализацию задачи по формированию компетенций у обучающихся, соответствующих требованиям мобильности рынка труда. Социальные запросы общества обуславливают необходимость подготовки специалистов нефтехимической и нефтеперерабатывающей отрасли. Целью статьи является теоретическое обоснование особенностей реализации основной образовательной программы подготовки магистров, будущих педагогов нефтехимической и нефтеперерабатывающей направленности в вузе.

В статье отмечается важным выявление уровня мотивации к профессиональной деятельности у магистрантов, для эффективной реализации основной образовательной программы подготовки будущих педагогов нефтехимической и нефтеперерабатывающей направленности в вузе.

Для реализации цели применялись методы исследования: анализ научно-педагогической литературы, моделирование, диагностика, обобщение, методы математической статистики. В качестве эмпирического метода исследования применялась методика диагностики мотивации к профессиональной деятельности. Выборкой исследования являлись 15 магистрантов направления 44.04.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», направленности «Образовательные технологии в нефтехимии и нефтепереработке» Омского государственного технического университета (ОмГТУ).

Данные результаты могут быть полезны при создании оптимальных условий учебного процесса по осуществлению основной образовательной программы подготовки магистров в вузе. Также результаты исследования могут применяться для проектирования плана по саморазвитию и профессиональному росту магистрантов.

Представленные особенности данной программы раскрыты в современном содержании учебного процесса по профильным и педагогическим дисциплинам, практико – ориентированного обучения, специфики выпускной квалификационной работы, формирующих основных компетенциях у магистрантов, что оптимизирует квалифицированную подготовку педагогов профессионального образования нефтехимической и нефтеперерабатывающей направленности. Результаты диагностики мотивации к профессиональной деятельности у магистрантов позволили выявить высокий уровень, что свидетельствует о положительной тенденции к осознанному выбору ими профессии по данной направленности и повышению качества обучения.

Ключевые слова: основная образовательная программа, магистры, будущие педагоги, нефтехимическая и нефтегазовая направленность, вуз

Для цитирования: Павлютина Л.Ю., Райковский Н.А., Карабанова В.В. Особенности реализации основной образовательной программы подготовки магистров, будущих педагогов нефтехимической и нефтеперерабатывающей направленности в вузе // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 207 – 214. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-207-214

Поступила в редакцию: 7 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 6 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

The specifics of the implementation of the basic educational program for the preparation of masters, future teachers of petrochemical and oil refining orientation at the university

¹ Pavlyutina L.Yu.,

¹ Raikovsky N.A.,

¹ Karabanova V.V.,

¹ Omsk State Technical University

Abstract: the article discusses the specifics of the implementation of the basic educational program for the preparation of masters, future teachers of petrochemical and oil refining orientation at the university. The content of this program is designed based on the theory of modern educational content. Recommendations on the formation of motivation for professional activity among undergraduates when mastering the basic educational program are presented.

At the present stage, the country's universities are focused on the implementation of the task of developing competencies among students that meet the requirements of labor market mobility. The social demands of society necessitate the training of specialists in the petrochemical and oil refining industries. The purpose of the article is a theoretical substantiation of the specifics of the implementation of the basic educational program for the preparation of masters, future teachers of petrochemical and oil refining orientation at the university. The article notes that it is important to identify the level of motivation for professional activity among undergraduates for the effective implementation of the basic educational program for the training of future teachers of petrochemical and oil refining fields at the university.

To achieve this goal, research methods were used: analysis of scientific and pedagogical literature, modeling, diagnostics, generalization, methods of mathematical statistics. The method of diagnosing motivation for professional activity was used as an empirical research method. The study sample consisted of 15 undergraduates of the 44.04.04 direction "Vocational training (by industry)", the direction "Educational technologies in petrochemistry and oil refining" of Omsk State Technical University (OmSTU).

These results can be useful in creating optimal conditions for the educational process for the implementation of the basic master's degree program at the university. The research results can also be used to design a plan for the self-development and professional growth of undergraduates.

The presented features of this program are revealed in the modern content of the educational process in specialized and pedagogical disciplines, practice-oriented training, the specifics of final qualifying work, forming the core competencies of undergraduates, which optimizes the qualified training of teachers of vocational education in the petrochemical and oil refining fields. The results of the diagnosis of motivation for professional activity among undergraduates revealed a high level, which indicates a positive trend towards their conscious choice of a profession in this field and improving the quality of education.

Keywords: the main educational program, masters, future teachers, petrochemical and oil and gas orientation, university

For citation: Pavlyutina L.Yu., Raikovsky N.A., Karabanova V.V. The specifics of the implementation of the basic educational program for the preparation of masters, future teachers of petrochemical and oil refining orientation at the university. Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 207 – 214. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-207-214

The article was submitted: May 7, 2026; Approved after reviewing: June 6, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Реализация федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВО) третьего поколения, внедрение инновационных технологий в профессиональном образовании способствует возникновению социальной потребности в педагогах и мастерах производственного обучения в нефтехимической и нефтеперерабатывающих направлениях, владеющих высоким уровнем компетенций, способных быть оптимально конструктивными в современном профессиональном образовании [4, 7-10].

В 2025 году ОмГТУ получил лицензию на осуществление профессиональной подготовки магистров направления 44.04.04. «Профессиональное обучение (по отраслям)» по направленности «Образовательные технологии в нефтехимии и нефтепереработке». В настоящее время наблюдается необходимость в проектировании современного содержания основной образовательной программы профессиональной подготовки магистров данной направленности и его методическая обеспеченность.

Настоящее исследование направлено на изучение современного профессионального образования, проектирование и реализацию основной образовательной программы профессиональной подготовки магистров, будущих педагогов данной направленности.

Объект исследования – процесс профессионально-педагогической подготовки магистров в вузе.

Предмет исследования – процесс реализации основной образовательной программы профессиональной подготовки магистров, будущих педагогов нефтехимической и нефтегазовой направленности в вузе.

Цель исследования: теоретическое обоснование особенностей реализации основной образовательной программы подготовки магистров, будущих педагогов нефтехимической и нефтеперерабатывающей направленности в вузе.

Задачи исследования:

- 1) проанализировать нормативные документы по профессионально-педагогическому образованию магистров;
- 2) представить особенности реализации основной образовательной программы подготовки магистров, будущих педагогов нефтехимической и нефтеперерабатывающей направленности в вузе;
- 3) диагностировать уровень мотивации к профессиональной деятельности у магистрантов;
- 4) сформулировать рекомендации по формированию мотивации к профессиональной деятельности у магистрантов при освоении основной образовательной программы их подготовки.

Материалы и методы исследований

Для реализации цели применялись методы исследования: анализ научно-педагогической литературы, моделирование, диагностика, обобщение, методы математической статистики. В качестве эмпирического метода исследования применялась методика диагностики мотивации к профессиональной деятельности [5]. Методика диагностики состоит из 23 суждений, на которые необходимо выразить степень своего согласия. Интерпретация методики проводится по четырем шкалам: установка на профессию, внутренняя мотивация, внешняя положительная мотивация, внешняя отрицательная мотивация. Чем выше показатель, тем выше уровень мотивации.

Выборкой исследования являлись 15 магистрантов направления 44.04.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», направленности «Образовательные технологии в нефтехимии и нефтепереработке» Омского государственного технического университета (ОмГТУ).

Результаты и обсуждения

В связи с запросом партнеров ОмГТУ, Акционерного общества «Газпрофнефть – Омского нефтеперерабатывающего завода», БПОУ ОО Омского промышленно-экономического колледжа в педагогических кадрах нефтехимической и нефтеперерабатывающей области, появилась необходимость в профессиональной подготовке магистров соответствующего направления, что обуславливает моделирование основной образовательной программы их обучения в ОмГТУ.

Цель программы: полноценное кадровое обеспечение высококвалифицированными преподавателями профильных дисциплин при реализации образовательных программ высшего и дополнительного профессионального образования.

Задачи программы: развитие профессиональных педагогических навыков и компетенций у профильных специалистов в области нефтехимии и нефтепереработки.

Сроки обучения в магистратуре 2,5 года. Участниками основной образовательной программы являются группа магистрантов, представителей дочерних обществ ПАО «Газпром нефть», преподаватели и мастера

производственного обучения сетевых колледжей, не имеющие педагогического образования, выпускники-бакалавры базовой кафедры ОмГТУ, а также профессорско-преподавательский состав ОмГТУ.

Современное содержание подготовки магистров должно соответствовать его ценностям и необходимости для обеспечения общества в условиях непрерывного образования в специалистах нефтехимической области [2, 6]. Поэтому содержание дисциплин профессиональной подготовки магистрантов, базируется из смысловой связки «культура – образование – социальный заказ и заказ личности – педагогическое проектирование» [6].

Проектирование содержания образовательной программы подготовки магистров, будущих педагогов нефтехимической и нефтеперерабатывающей направленности осуществляется на основании ФГОС ВО, которые раскрывают перечень универсальных, общепрофессиональных компетенции, а также профессиональных компетенций, в соответствии с запросом заказчика, формирующиеся в рамках дисциплин профессиональных и педагогического вектора [1, 3, 8], (табл. 1).

Таблица 1

Содержание основной образовательной программы подготовки магистров.

Table 1

The content of the basic Master's degree program.

Компетенции образовательной программы Применение современных технологий, методов, подходов при реализации корпоративных образовательных программ при партнёрстве с АО «Газпромнефть-ОНПЗ», ОПЭК.	Универсальные компетенции (ФГОС ВО): системное и критическое мышление; коммуникативные навыки; командная работа и лидерство и др.	Дисциплины педагогического вектора: «Проектирование образовательной среды» «Психология профессионализма» «Психология воспитывающей образовательной среды и воспитательной деятельности» «Информационно-коммуникативные технологии в профессиональной деятельности»
	Общепрофессиональные компетенции (ФГОС ВО): психолого-педагогические технологии; построение воспитывающей образовательной среды; создание основных и дополнительных образовательных программ.	Профильные дисциплины: «Основы научных исследований»; «Монтаж, техническое обслуживание, эксплуатация и ремонт оборудования нефтегазового производства»; «Химия и технология нефтепереработки»; «Цифровые технологии проектирования технологического оборудования»; «Технологическое оборудование для переработки нефти и газа»; «Мониторинг, диагностика и автоматизация технологического оборудования»; «Надежность, обслуживание и ремонт технологического оборудования»; «Промышленная безопасность».
	Профессиональные компетенции: преподавание учебных курсов, дисциплин (модулей) по образовательным программам в области нефтехимии и нефтепереработки; проектирование учебно-методических материалов, обеспечивающих реализацию программ профессионального обучения.	

Представим пример реализации компетенций и индикаторов, общепрофессиональной компетенции (ОПК 1), профессиональной компетенции (ПК 1) по дисциплине «Проектирование образовательной среды», которая входит в обязательную часть первого блока данной программы (таб. 2).

В содержании основной образовательной программы для практической подготовки магистрантов отводится значительный объем – 28 недель (35% от общей нагрузки учебного плана), (таб. 3).

В рамках учебной практики осуществляется научно – исследовательская практика, которая характеризуется проведением исследований в педагогике при внедрении современных технологий и инструментов в учебный процесс, руководством выпускной квалифицированной работой магистрантов.

Таблица 2

Реализация ОПК 1, ПК 1. по дисциплине «Проектирование образовательной среды».

Table 2

Implementation of GPC 1, PC 1. in the discipline "Designing the educational environment".

Компетенция	Индикаторы
ОПК 1. Способен осуществлять и оптимизировать профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики.	Знание состава, содержания и области действия нормативных правовых актов в сфере образования; психолого-педагогические основы профессионального взаимодействия; знание структуры управления образовательной организацией. Умение выстраивать (корректировать) профессиональную деятельность в соответствии с нормативными, правовыми актами Российской Федерации и локальными нормативными актами образовательной организации; умение анализировать и оптимизировать процессы в сфере профессиональной деятельности. Владение методами поиска и анализа нормативных, правовых актов и локальных актов образовательной организации, регламентирующих различные аспекты профессиональной деятельности; владение основами анализа и планирования профессиональной деятельности.
ПК 1. Способен преподавать учебные курсы, дисциплины (модули), проводить отдельные виды учебных занятий в области нефтехимии.	Знание научно-методических основ организации учебно - профессиональной, проектной, научно-исследовательской деятельности; знание преподаваемой области профессиональной деятельности, актуальных проблем и тенденций её развития, современных методов (технологий); знание особенностей организационно-управленческих аспектов учебно - профессиональной, проектной, научно-исследовательской деятельности обучающихся. Умение применять педагогически обоснованные формы, методы организации деятельности обучающихся с учетом особенностей преподавания учебного предмета в области нефтехимии и нефтепереработке; умение выполнять деятельность и демонстрировать элементы деятельности, осваиваемой обучающимися, выполнять задания, предусмотренные программой учебного предмета; владение способами организации учебно-профессиональной, проектной, научно-исследовательской деятельностью обучающихся; владение способностью организовывать профессиональную деятельность.

Таблица 3

Практическая подготовка магистров.

Table 3

Practical training of masters.

Виды практик	Цели
Учебная практика: Научно-исследовательская практика	Проведение исследований в педагогике при внедрении современных технологий и инструментов в учебный процесс. Руководство выпускными квалифицированными работами магистров.
Производственная практика: Организационно-методическая практика Педагогическая практика Учебно-методическая практика Преддипломная практика	Анализ и разработка организационно-методических материалов образовательных программ Формирование навыков педагогической работы при проведении занятий. Разработка учебно-методических материалов к учебному занятию, дисциплине или программе обучения. Завершение работы над выпускной квалификационной работой, апробация результатов.

Производственная практика включает следующие виды практик: организационно-методическую, педагогическую, учебно – методическую, преддипломную практику. Место проведения практики является БПОУ ОО «Омский промышленно-экономический колледж», учебный центр ПАО «Газпром» города Омска, ОмГТУ.

Основным результатом обучения магистрантов считается написание и защита выпускной квалификационной работы. При этом тематика выпускной квалификационной работы может иметь научно-педагогический или научно-методический характер.

Для эффективного внедрения модели основной образовательной программы подготовки магистров, в начале учебного года была проведена диагностика мотивации к профессиональной деятельности у 15 магистрантов 1 курса данного направления ОмГТУ, с целью создания соответствующих условий для реализации данной программы.

Результаты мотивации установки на профессию показали достаточно высокий уровень – 18 баллов (среднее арифметическое значение) из 22 возможных, медиана - 18, σ (стандартное отклонение) – 0,89, при этом σ (стандартное отклонение) на основании несмещенной оценки дисперсии – 0,93 (табл. 4).

Таблица 4

Показатели диагностики мотивации к профессиональной деятельности магистрантов, n=15.

Table 4

Diagnostic indicators of motivation for professional activity of master students, n=15.

Шкала мотивации	Среднее арифметическое значение, М	Медиана	σ , стандартное отклонение	σ на основании несмещенной оценки дисперсии
Установка на профессию	18	18	0,89	0,93
Внутренняя мотивация	7,2	7	0,8	0,9
Внешняя положительная мотивация	4,67	4	1,4	1,4
Внешняя отрицательная мотивация	0,53	0	1,0	1,0

Показатели шкалы внутренняя мотивация свидетельствовали о наличии у магистрантов высокого уровня ее проявления, что составила 7,2 (среднее арифметическое значение) балла из 8 максимально возможных, медиана - 7, σ (стандартное отклонение) – 0,8 и σ на основании несмещенной оценки дисперсии – 0,9.

Внешняя положительная мотивация и внешняя отрицательная мотивация: среднее арифметическое значение – 4,67 и 0,53, медиана – 4 и 0, σ (стандартное отклонение) – 1,4 и 1,0, σ на основании несмещенной оценки дисперсии – 1,4 и 1,0.

Полученные данные по шкале внешней положительной мотивации составило выше среднего уровня, что имеет значение для магистрантов в благоприятной социальной поддержке и соответствующих условиях в выбранной профессии.

По результатам диагностики внешняя отрицательная мотивация у магистрантов имеет место быть на низком уровне, что является оптимистичным в предпочтении выбора данной профессиональной направленности.

В целом полученные результаты свидетельствуют о высоком уровне мотивации к профессиональной деятельности у магистрантов нефтехимической направленности ОмГТУ (табл. 5).

Таблица 5

Уровень мотивации к профессии магистрантов, n=15.

Table 5

The level of motivation for the profession of master students, n=15.

Шкала мотивации	Высокий уровень, %	Средний уровень, %	Низкий уровень, %
Установка на профессию	73,3%	26,7%	-
Внутренняя мотивация	86,7%	13,3%	-
Внешняя положительная мотивация	40%	40%	20%
Внешняя отрицательная мотивация	-	20%	80%

На начальном этапе обучения преобладает высокий уровень по шкалам: мотивация к профессии у 73,3 % магистрантов, внутренняя мотивация - 86,7%.

По шкале внешняя положительная мотивация у магистрантов выявлен высокий и средний уровни по 40%. Внешняя отрицательная мотивация находится на низком уровне у 80%, 20% магистрантов имеют средний уровень.

Выявленный высокий уровень мотивации к профессиональной деятельности магистрантов позволяет говорить об их положительном отношении, что способствует эффективности обучения.

Рекомендации по формированию мотивации к профессиональной деятельности у магистрантов при освоении основной образовательной программы:

- формирование положительного отношения к образу будущей профессии, в процессе учебных занятий, прохождения практик;
- реализация практико-ориентированного образования на практических занятиях, выполнения соответствующих заданий на практиках;

- использование в учебном процессе принципов андрагогики (обучения взрослых): принцип самостоятельного обучения, совместной деятельности, опоры на опыт магистранта, индивидуализации, системности, конкретности обучения, актуализации результатов обучения, развития образовательных потребностей, осознанности обучения;

- мониторинг развития нефтехимической и нефтеперерабатывающей отрасли и рынка труда по средствам изучения современных источников, проведения конференций, мастер классов;

- своевременная обратная связь на основе самоанализа магистрантами своего уровня мотивации к профессиональной деятельности;

- проектирование плана по саморазвитию и профессиональному росту на основе индивидуальных способностей, потребностей, уровня сформированности мотивации, опыта учебной деятельности магистрантов.

Выводы

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Проектирование основной образовательной программы подготовки магистров направления 44.04.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» по направленности «Образовательные технологии в нефтехимии и нефтепереработке» осуществляется на основе конкретно-исторических требований общества, ФГОС ВО и т.д.

2. Представленные особенности реализации основной образовательной программы программы раскрыты в современном содержании учебного процесса по профильным и педагогическим дисциплинам, практико – ориентированного обучения, специфики выпускной квалификационной работы, формирующих основных компетенциях у магистрантов, что оптимизирует квалифицированную подготовку педагогов профессионального образования нефтехимической и нефтеперерабатывающей направленности.

3. Результаты диагностики мотивации к профессиональной деятельности у магистрантов позволили выявить высокий уровень, что свидетельствует о положительной тенденции к осознанному выбору ими профессии по данной направленности и повышению качества обучения.

4. Сформулированные рекомендации по формированию мотивации к профессиональной деятельности магистрантов направлены на эффективную реализацию основной образовательной программы их подготовки.

Перспектива дальнейшего исследования обусловлена непрерывными социально-культурными изменениями в профессионально-педагогическом образовании.

Список источников

1. Веснинова Е.Н. Перспективы развития компетентностного профиля педагога профессионального образования // Технологическое и профессиональное образование: проблемы и перспективы: материалы Всерос. науч. – практ. конф. Иркутск, 2025. С. 14 – 16.

2. Гладких В.Г. Актуализация психолого-педагогической подготовки магистров нефтегазовой отрасли // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. 2021. № 3. С. 63 – 78.

3. Демидова Н.Н., Винокурова Н.Ф., Лощилова А.А., Зулхарнаева А.В. Проектирование образовательной среды вуза для подготовки будущего учителя естественно - научного профиля с инженерным мышлением // Перспективы науки и образования. 2025. № 6. С. 148 – 172.

4. Зырянова Н.И. Современное состояние подготовки профессионально-педагогических кадров // Инновации в профессионально-педагогическом образовании: материалы 25 –й Междунар. науч. - практ. конф. Екатеринбург, 2020. С. 51 – 54.

5. Крылова А.В., Игнаткова И.А. Методика исследования мотивации и установки на профессиональную деятельность у студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 1-2. С. 323 – 326. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=11192> (дата обращения 10.09.2025).

6. Павлютина Л.Ю. К вопросу о проектировании содержания элективной дисциплины «Прикладная физическая культура» в вузе // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2019. № 1. С. 124 – 129.

7. Плужникова Е.А. Проектирование компетентностно – ориентированной образовательной среды в соответствии с обновленными стандартами в современном вузе: сб. науч. трудов Междунар. науч. – практ. конференции «Современные тенденции развития системы образования». 2018. С. 187 – 190.

8. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям)» ред. с изменениями № 1456 от 26.11.2020. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440404_M_3_17062021.pdf (дата обращения 12.03.2026).

9. Роговая О.Г., Толетова М.К. Направления совершенствования подготовки бакалавров и магистров химического образования в условиях внедрения профессионального стандарта педагога: материалы Междунар. науч. конф. СПб., 2017. С. 217 – 220.

10. Харлашова Е.В. Профессиональная подготовка магистров педагогического образования: современные тенденции и перспективы // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 3 (80). С. 408 – 410. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-podgotovka-magistrov-pedagogicheskogo-obrazovaniya-sovremennyye-tendentsii-i-perspektivy> (дата обращения 14.03.2026).

References

1. Vesninova E.N. Prospects for the Development of the Competency Profile of a Teacher of Vocational Education. Technological and Vocational Education: Problems and Prospects: Proceedings of the All-Russian Scientific – Practical Conf. Irkutsk, 2025. P. 14 – 16.

2. Gladkikh V.G. Updating the Psychological and Pedagogical Training of Masters in the Oil and Gas Industry. Bulletin of Moscow University. Series 20. Pedagogical Education. 2021. No. 3. P. 63 – 78.

3. Demidova N.N., Vinokurova N.F., Loshilova A.A., Zulkharnaeva A.V. Designing the Educational Environment of a University for the Training of Future Teachers of the Natural Sciences with Engineering Thinking. Prospects of Science and Education. 2025. No. 6. P. 148 – 172.

4. Zyryanova N.I. Current State of Training Professional and Pedagogical Personnel. Innovations in Professional and Pedagogical Education: Proc. of the 25th International Scientific and Practical Conf. Ekaterinburg, 2020. P. 51 – 54.

5. Krylova A.V., Ignatkova I.A. Methodology for Studying Students' Motivation and Attitudes toward Professional Activity. International Journal of Applied and Fundamental Research. 2017. No. 1-2. P. 323 – 326. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=11192> (accessed 10.09.2025).

6. Pavlyutina L.Yu. On the Design of the Contents of the Elective Discipline "Applied Physical Education" in a University. Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 1. P. 124 – 129.

7. Pluzhnikova E.A. Designing a Competency-Oriented Educational Environment in Accordance with Updated Standards in a Modern University: Collection of Scientific Papers of the International Scientific and Practical Conference "Modern Trends in the Development of the Education System". 2018. P. 187 – 190.

8. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of February 22, 2018 "On Approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education - Master's Degree in the Field of Training 44.04.04 Professional Training (by Industry)", as amended No. 1456 of November 26, 2020. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440404_M_3_17062021.pdf (accessed 12.03.2026).

9. Rogovaya O.G., Toletova M.K. Directions for improving the training of bachelors and masters of chemistry education in the context of the implementation of the professional standard for a teacher: Proc. Int. scientific conf. St. Petersburg, 2017. P. 217 – 220.

10. Kharlashova E.V. Professional training of masters of pedagogical education: current trends and prospects. Scientific notes of Oryol State University. 2018. No. 3 (80). P. 408 – 410. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-podgotovka-magistrov-pedagogicheskogo-obrazovaniya-sovremennyye-tendentsii-i-perspektivy> (accessed: 14.03.2026).

Информация об авторах

Павлютина Л.Ю., кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания и спорта, Омский государственный технический университет, Мира пр-т, 11, Г-213А, guchina7lina@mail.ru

Райковский Н.А., кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой «Холодильная и компрессионная техника и технологии», Омский государственный технический университет, Мира пр-т, 11, к. 6. 206, paraikovskiy@omgtu.ru

Карабанова В.В., старший преподаватель кафедры «Холодильная и компрессионная техника и технологии», Омский государственный технический университет, Мира пр-т, 11, к. 6. 206, oor48@mail.ru

© Павлютина Л.Ю., Райковский Н.А., Карабанова В.В., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 378.016:81'221.24

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-215-220

Формирование компетенций в области РЖЯ: методические принципы и пути их воплощения в обучении

¹ Полонская О.Ю.,

¹ Кириченко Н.Р.,

¹ Сивцева Н.Г.,

¹ Иркутский национальный исследовательский технический университет

Аннотация: преодоление коммуникативного барьера между глухими и слышащими гражданами РФ напрямую зависит от распространения русского жестового языка (РЖЯ) и подготовки компетентных переводчиков. Поэтому особую актуальность приобретает разработка действенной методики обучения РЖЯ, учитывающей современные образовательные тенденции и потребности общества.

Проведённое исследование позволило сравнить учебно методические материалы по ASL (американскому языку жестов) и РЖЯ. Осмысление зарубежного опыта дало возможность отобрать наиболее перспективные педагогические приёмы и трансформировать их с учётом лингвистических и культурных особенностей русского жестового языка.

На основе полученных данных сформулированы ключевые принципы организации и планирования занятий:

- поэтапное развитие рецептивных (восприятие жестов) и выразительных (воспроизведение жестов) навыков;
- введение новой лексики и грамматических конструкций исключительно в содержательном контексте;
- активное использование визуальных материалов и практических ситуаций для закрепления знаний;
- включение парных и групповых упражнений для развития коммуникативных навыков.

С учётом этих методических рекомендаций разработан и успешно внедрён учебный модуль по РЖЯ в рамках дисциплины «Основы профессиональной служебной деятельности» для курсантов первого курса.

Эффективность обучения оценивалась через посттренинговый опрос и последующий анализ результатов. Данные показали, что все респонденты высоко оценили содержание, структуру и условия проведения занятий, подтвердив тем самым результативность предложенной методики.

Ключевые слова: коммуникативный барьер, русский жестовый язык, обучение РЖЯ, глухие и слабослышащие граждане, нарушения слуха, визуальная коммуникация

Для цитирования: Полонская О.Ю., Кириченко Н.Р., Сивцева Н.Г. Формирование компетенций в области РЖЯ: методические принципы и пути их воплощения в обучении // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 215 – 220. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-215-220

Поступила в редакцию: 7 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 6 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Developing competencies in the field of Russian Sign Language: methodological principles and ways of implementing them in training

¹ Polonskaya O.Yu.,

¹ Kirichenko N.R.,

¹ Sivtseva N.G.,

¹ Irkutsk National Research Technical University

Abstract: bridging the communication gap between deaf and hearing communities in Russia necessitates a concerted effort to promote Russian Sign Language (RSL) and establish a robust system for training professional interpreters. Consequently, there is an urgent need to create innovative teaching methodologies for RSL that align with contemporary educational standards.

The present study undertook a comparative examination of instructional resources for American Sign Language (ASL) and RSL. By analyzing global pedagogical practices, we identified promising instructional strategies and tailored them to the unique linguistic and cultural features of RSL.

Drawing on the findings, we formulated core principles for structuring and delivering RSL lessons:

- progressive development of receptive (gesture comprehension) and expressive (gesture production) competencies;
- introduction of new vocabulary and grammatical structures within meaningful communicative contexts;
- extensive use of visual aids and real life scenarios to consolidate learning;
- incorporation of pair and group activities to enhance interactive communication skills.

Using these guidelines, we designed and successfully integrated an RSL training module into the «Fundamentals of Professional Service Activity» course for first year students.

To evaluate the module's effectiveness, we conducted a post training survey followed by a thorough analysis of the feedback. The results revealed that participants provided high ratings for the content, structure, and delivery format, thus validating the efficacy of the proposed approach.

Keywords: communication barrier, Russian Sign Language, RSL training, deaf and hard of hearing citizens, hearing impairments, visual communication

For citation: Polonskaya O.Yu., Kirichenko N.R., Sivtseva N.G. Developing competencies in the field of Russian Sign Language: methodological principles and ways of implementing them in training. Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 215 – 220. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-215-220

The article was submitted: May 7, 2026; Approved after reviewing: June 6, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Для людей с нарушениями слуха основным способом общения служат национальные жестовые языки – самостоятельные лингвистические системы, без которых эффективная коммуникация в их среде невозможна. Важный шаг в признании их значимости был сделан в 2012 году: тогда русский жестовый язык (РЖЯ) получил официальный статус. Это позволило использовать его как полноценное средство коммуникации для глухих и слабослышащих граждан – в том числе в тех сферах, где обычно применяется государственный язык РФ.

Чтобы наладить эффективное взаимодействие между глухими и слышащими людьми в России, критически важно развивать преподавание РЖЯ. Обучение жестовому языку – сложная и многогранная задача, которая включает как офлайн, так и онлайн форматы. Жестовый язык неразрывно связан с культурной традицией, историей и самобытным наследием сообщества глухих. Поэтому слышащим людям необходимо понимать не только сам язык, но и этические нормы его преподавания, а также культурные особенности.

На текущий момент в России нет единых стандартов организации обучения РЖЯ, из-за чего методики в разных учебных заведениях существенно различаются. Потребность в создании эффективной программы преподавания обусловлена тем, что большинство существующих курсов и учебников ориентированы на «русский жестовый язык», подчинённый грамматике разговорного русского. Однако в реальности сообщество глухих использует РЖЯ с уникальными грамматическими и лексическими особенностями [2, с. 22]. В

результате обучающиеся зачастую запоминают отдельные жесты, но не могут полноценно понимать живую жестикуляцию носителей языка [2, с. 13].

Цель разработки современной методики обучения жестовому языку – наладить полноценное общение между глухими и слышащими людьми. Важнейшее звено в достижении этой цели – квалифицированные сурдопереводчики [6; 9].

За рубежом, в частности в США и ряде европейских стран, уже действуют продвинутое программы подготовки таких специалистов. В России ситуация иная: из-за отсутствия единых стандартов преподавания учебные пособия нередко сводят изучение РЖЯ к простому заучиванию жестов в паре «слово – знак». При этом игнорируется тот факт, что русский жестовый язык – это полноценная лингвистическая система со своей грамматикой и лексикой.

Чтобы исправить положение, требуется новая методика, которая будет опираться не на механическое запоминание, а на коммуникативный подход и погружение в языковую культуру носителей РЖЯ [4, с. 112].

Материалы и методы исследований

В работе использованы теоретические методы:

- критический анализ научно-методической литературы;
- сравнительное исследование учебников по американскому жестовому языку (ASL) и РЖЯ.

Эмпирическая база включает:

- опрос курсантов, изучающих РЖЯ в ВСИ МВД России;
- опрос преподавателей РЖЯ в том же вузе;
- анализ учебных занятий по РЖЯ;
- посттренинговый опрос курсантов.

Для обработки данных применялись качественный и количественный методы анализа.

Международный опыт и исторический контекст

Анализ литературы по истории и теории преподавания британского, американского и русского жестовых языков [2, 3, 5, 7] показал, что потребность в обучении жестовому языку чаще всего возникала из-за необходимости готовить переводчиков. В Великобритании эта работа началась в 1970 –х годах и привела к признанию профессии переводчика британского жестового языка (BSL). Значительный прогресс достигнут и в преподавании американского жестового языка (ASL).

В России и странах бывшего СССР проблема обучения РЖЯ долгое время оставалась на периферии внимания, отчасти из-за позднего официального признания языка (2012 год) [3]. Сегодня подготовку переводчиков РЖЯ ведут, например, в Российском государственном социальном университете им. Д.И. Зигирского (РГСУ).

Подходы к преподаванию

В РГСУ курс РЖЯ строится на концепции погружения: грамматика осваивается через живое общение, воспроизведение высказываний преподавателя, диалоги и монологи. Общение между педагогом и студентами ведётся исключительно на жестовом языке, а преподаватели должны свободно владеть РЖЯ. В штат входят как глухие специалисты, так и дети глухих родителей (CODA).

Между тем, практика привлечения глухих преподавателей в России пока не получила широкого распространения. При этом Всемирная федерация глухих (WFD) подчёркивает: глухие люди должны играть ведущую роль в развитии и преподавании национальных жестовых языков. Их жизненный опыт как носителей языка имеет первостепенное значение, особенно в новых и развивающихся образовательных программах.

Национальная ассоциация глухих (NAD) также настаивает на том, что преподавание жестового языка в социальных сетях и образовательных программах должно вестись носителями языка – глухими, слабослышащими и позднооглохшими людьми, чей опыт заслуживает уважения и приоритета.

Анализ зарубежных методик

Для изучения подходов к формированию навыков ASL был проанализирован учебник «Signing Naturally» [10]. Курс ориентирован на коммуникативные задачи в повседневном общении и включает упражнения, помогающие применять знания на практике [10, с. 9]. Структура занятий предусматривает:

- введение лексики и грамматики через диалоги;
- акцент на социокультурном поведении в языковых ситуациях [10, с. 12].

В отличие от этого, российские учебники по РЖЯ [1, 3] в основном опираются на устный/письменный русский язык и содержат много упражнений с текстовым материалом.

Результаты и обсуждения

Результаты проведённого исследования выявили ряд основополагающих принципов, необходимых для последовательного формирования компетенций в области русского жестового языка (РЖЯ):

1. Отказ от использования устной речи в ходе учебных занятий, что способствует целенаправленному развитию рецептивных и экспрессивных навыков у обучающихся.
2. Поэтапное освоение восприятия и воспроизведения жестов – от базовых элементов к сложным комбинациям.
3. Введение новой лексики исключительно в осмысленном коммуникативном контексте, обеспечивающем понимание значений и ситуаций применения.
4. Активное включение парных и групповых заданий, стимулирующих взаимодействие и практическое применение навыков.
5. Осмысленное изучение культурных норм и традиций сообщества глухих как неотъемлемой части языковой компетенции.
6. Целенаправленное развитие немануальных компонентов коммуникации (мимики, положения тела, направления взгляда), играющих ключевую роль в РЖЯ.
7. Организация регулярных контактов обучающихся с носителями РЖЯ и представителями сообщества глухих для погружения в языковую среду.
8. Постепенное введение дактилологии на этапе, следующем за освоением базовых жестов, – после формирования первичных коммуникативных навыков.

Если преподаватель использует голос, учащиеся склонны полагаться на слух, что мешает развитию восприятия жестов. Вместо этого обучающиеся должны задействовать язык тела, мимику и жесты даже при нехватке конкретных знаков [8, с. 34].

При непонимании преподаватель может:

1. Повторить фрагмент.
2. Перефразировать его.
3. Привлечь окружающие предметы или людей для объяснения.
4. Применить наглядные материалы (картинки и т.д.).

На начальном этапе допустимы письменные подсказки: учащиеся могут записывать вопросы и комментарии на доске [8, с. 35].

Обучение должно строиться на общении, где важно понимать, «когда, почему и с кем вы собираетесь говорить» [10, с. 9]. Новые жесты и грамматические модели лучше вводить через беседы, повествования и диалоги, сопровождая их визуальными материалами и инсценировками. Начинать стоит с личной и конкретной информации, постепенно переходя к абстрактным темам [10, с. 12].

Выводы

С учётом этих принципов был разработан обучающий модуль для курсантов, начинающих изучать РЖЯ. Он основан на коммуникативном подходе и погружении в культуру языка, с опорой на методику «Signing Naturally» для ASL.

В период пандемии модуль адаптировали для дистанционного обучения через видеоконференции. Курсанты освоили:

- специфические средства общения при нарушениях слуха;
- дактильную речь;
- базовые ситуации контакта и профессионального общения на РЖЯ;
- аппликутуру, диалоги, вопросы и ответы, монологи, описания людей и предметов.

По итогам опроса все обучающиеся отметили:

- интерес к процессу изучения РЖЯ;
- эффективность подхода без использования голоса;
- важность наглядных материалов, письменной речи и чёткой артикуляции;
- дружественную и мотивирующую атмосферу на занятиях;
- заметный прогресс в освоении РЖЯ.

Традиционные методики, фокусирующиеся лишь на словарном запасе без учёта грамматики и коммуникации, уступают подходу погружения, который активно применяют зарубежные специалисты [8; 10]. Последовательность и продуктивность занятий достигаются за счёт строгого соблюдения принципов организации: общения только на языке жестов, воссоздания культурной атмосферы, парных и групповых форм работы, развития немануального компонента.

Список источников

1. Афанасьева О.О., Камнева В.П., Харламенков А.Е. Учебное пособие для обучения переводчиков русского жестового языка в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования. Москва, 2016. 170 с.
2. Зайцева Г.Л. Жестовая речь. Дактилология Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 192 с.
3. Осокина Л.М. Жестовый язык как иностранный: Дактилология – ручная азбука. Учебное пособие. М.: «ЛиКа», УМЦ ВОГ, 2014. 46 с.
4. Минаева Е.С. Проблема подготовки переводчиков русского жестового языка / Русский жестовый язык: законодательство, исследования, образование. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. 2017. С. 110 – 115.
5. Brien D., Brown R., Collins J. The Organisation and Provision of British Sign Language. English Interpreters in England, Scotland and Wales. University of Durham. 2002. Режим доступа: <https://www.yumpu.com/en/document/read/4124016/the-organisation-and-provision-of-british-sign-language-english-> (дата обращения: 24.04.2026).
6. Chow Y.F., Omar H.C. Deaf Community's Expectations on the Roles of Sign Language Interpreters. The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. 2019. Vol. 68. P. 606 – 617. Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/335987832_Deaf_Community%27s_Expectations_On_The_Roles_Of_Sign_Language_Interpreters (дата обращения: 20.04.2026).
7. Cokely D. Curriculum Revision in the Twenty-First Century: Northeastern's Experience. Advances in Teaching Sign Language Interpreters. 2005. P. 1 – 22. Gallaudet University Press. Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/297384223_Advances_in_teaching_sign_language_interpreters (дата обращения: 12.04.2026).
8. Cokely D., Baker-Shenk C. American Sign Language. A Teacher's Resource Text on Curriculum, Methods, and Evaluation. Gallaudet University Press. 1991. Режим доступа: <https://theswissbay.ch/pdf/Books/Linguistics/Mega%20linguistics%20pack/Sign%20Languages/American%20Sign%20Language%20-%20A%20Teacher%27s%20Resource%20Text%20on%20Curriculum%20%28Cokely%20%26%20Baker-Shenk%29.pdf> (дата обращения: 18.04.2026).
9. Metzger M. Interpreted Discourse: Learning and Recognizing What Interpreters Do in Interaction. Advances in Teaching Sign Language Interpreters. Gallaudet University Press. 2005. Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/290553574_Interpreted_discourse_Learning_and_recognizing_what_inteprters_do_in_interaction (дата обращения: 10.04.2026).
10. Smith C., Lentz E.M., Mikos K. Signing naturally. Teacher's curriculum guide. Dawn Sign Press. 2008. Режим доступа: <https://www.dawnsign.com/dawnsign-series/signing-naturally/signing-naturally-units-1-6/> (дата обращения: 04.04.2026).

References

1. Afanasyeva O.O., Kamneva V.P., Kharlamenkov A.E. A textbook for training translators of Russian sign language in professional educational organizations and educational organizations of higher education. Moscow, 2016. 170 p.
2. Zaitseva G.L. Sign language. Dactylology Textbook. for students higher textbook establishments. M.: Humanite. ed. VLADOS center, 2000. 192 p.
3. Osokina L.M. Sign language as a foreign language: Dactylology - manual alphabet. Study guide. M.: "LiKa", UMC VOG, 2014. 46 p.
4. Minaeva E.S. The problem of training translators of Russian sign language. Russian sign language: legislation, research, education. Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. 2017. P. 110 – 115.
5. Brien D., Brown R., Collins J. The Organization and Provision of British Sign Language. English Interpreters in England, Scotland and Wales. University of Durham. 2002. Available at: <https://www.yumpu.com/en/document/read/4124016/the-organisation-and-provision-of-british-sign-language-english-> (accessed: 24.04.2026).

6. Chow Y.F., Omar H.C. Deaf Community's Expectations on the Roles of Sign Language Interpreters. The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences EpSBS. 2019. Vol. 68. P. 606 – 617. Access mode: https://www.researchgate.net/publication/335987832_Deaf_Community%27s_Expectations_On_The_Roles_Of_Sign_Language_Interpreters (accessed: 20.04.2026).
7. Cokely D. Curriculum Revision in the Twenty-First Century: Northeastern's Experience. Advances in Teaching Sign Language Interpreters. 2005. P. 1 – 22. Gallaudet University Press. Access mode: https://www.researchgate.net/publication/297384223_Advances_in_teaching_sign_language_interpreters (accessed: 12.04.2026).
8. Cokely D., Baker-Shenk C. American Sign Language. A Teacher's Resource Text on Curriculum, Methods, and Evaluation. Gallaudet University Press. 1991. Access mode: <https://theswissbay.ch/pdf/Books/Linguistics/Mega%20linguistics%20pack/Sign%20Languages/American%20Sign%20Language%20-%20A%20Teacher%27s%20Resource%20Text%20on%20Curriculum%20-%20Cokely%20-%20Baker-Shenk%29.pdf> (accessed: 18.04.2026).
9. Metzger M. Interpreted Discourse: Learning and Recognizing What Interpreters Do in Interaction. Advances in Teaching Sign Language Interpreters. Gallaudet University Press. 2005. Available at: https://www.researchgate.net/publication/290553574_Interpreted_discourse_Learning_and_recognizing_what_interpreters_do_in_interaction (accessed: 10.04.2026).
10. Smith C., Lentz E.M., Mikos K. Signing naturally. Teacher's curriculum guide. Dawn Sign Press. 2008. Available at: <https://www.dawnsign.com/dawnsign-series/signing-naturally/signing-naturally-units-1-6/> (accessed: 04.04.2026).

Информация об авторах

Полонская О.Ю., кандидат филологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Иркутский национальный исследовательский технический университет», г. Иркутск, apolon38@rambler.ru

Кириченко Н.Р., кандидат филологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Иркутский национальный исследовательский технический университет», г. Иркутск, nkirichenko@yandex.ru

Сивцева Н.Г., кандидат филологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Иркутский национальный исследовательский технический университет», г. Иркутск, s_nataly77@mail.ru

© Полонская О.Ю., Кириченко Н.Р., Сивцева Н.Г., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 378.016

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-221-226

Патриотизм как основа социальной ответственности студентов

¹Рябова Е.В.,

¹Московский университет «Синергия»

Аннотация: в статье исследуется взаимосвязь между патриотизмом и социальной ответственностью студентов. Цель исследования состояла в установлении взаимосвязи между представлениями студентов о патриотизме и уровнем их социальной ответственности, а также определении оптимальных путей развития этих качеств в современном образовательном процессе. Для достижения цели исследования был проведен опрос среди студентов университета «Синергия» с использованием специально разработанной анкеты, которая включала как открытые, так и закрытые вопросы. Опрос выявил представления обучающихся о патриотизме, уровень социальной ответственности и ключевые приоритеты участия в общественной жизни. Анализ полученных данных показал, что большинство студентов рассматривают патриотизм как важное, но не единственное условие построения справедливого общества, способствующее развитию гражданской активности. Определены факторы, которые препятствуют формированию социальной ответственности студентов: отсутствие мотивации, плотный учебный график и стресс, а также негативное влияние онлайн-контента. Предлагаются пути формирования патриотизма и социальной ответственности такие как, включение в учебные программы тем для обсуждения, касающихся важных вопросов развития страны, её истории, культуры и того, как студенческая молодежь может участвовать в жизни общества; создание клубов, студенческих советов и волонтерских центров; поощрение студентов к участию в волонтерских движениях, экологических инициативах, краеведческих исследованиях.

Ключевые слова: патриотизм, социальная ответственность, студенческая молодежь, формирование личности, образовательная среда, гражданская позиция

Для цитирования: Рябова Е.В. Патриотизм как основа социальной ответственности студентов // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 221 – 226. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-221-226

Поступила в редакцию: 7 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 6 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Patriotism as the basis of students' social responsibility

¹Ryabova E.V.,

¹Moscow Synergy University

Abstract: the article explores the relationship between patriotism and social responsibility of students. The purpose of the study was to establish the relationship between students' ideas about patriotism and their level of social responsibility, as well as to determine the optimal ways to develop these qualities in the modern educational process. To achieve the purpose of the study, a survey was conducted among students of the University of Synergy using a specially designed questionnaire that included both open and closed questions. The survey revealed students' ideas about patriotism, the level of social responsibility and key priorities of participation in public life. An analysis of the data obtained showed that the majority of students consider patriotism as an important, but not the only condition for building a just society that promotes the development of civic engagement. The factors that hinder the formation of students' social responsibility are identified: lack of motivation, busy academic schedule and stress, as well as the negative impact of online content. Ways of forming patriotism and social responsibility are

proposed, such as the inclusion in curricula of topics for discussion related to important issues of the country's development, its history, culture and how students can participate in society; the creation of clubs, student councils and volunteer centers; encouraging students to participate in volunteer movements, environmental initiatives, local history studies.

Keywords: patriotism, social responsibility, student youth, personality formation, educational environment, civic position

For citation: Ryabova E.V. Patriotism as the basis of students' social responsibility. Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 221 – 226. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-221-226

The article was submitted: May 7, 2026; Approved after reviewing: June 6, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Актуальной задачей в области образования становится воспитание у молодого поколения чувства патриотизма. Патриотизм определяется чувством гордости за свою страну, а также инструментом, способствующий развитию активного гражданского мышления у молодежи.

Автор рассматривает патриотизм как глубоко устоявшуюся привязанность к истории и культуре страны, а также к ее ценностям. Важнейшую роль патриотизм играет в воспитании социальной ответственности у молодежи. Данная тема представляет особую значимость в контексте образования, в котором закладываются основы мировоззрения и гражданской идентичности будущих специалистов и инициативных граждан России. Для студентов, которые находятся в процессе развития личностной самоидентификации, патриотизм может стать мощной движущей силой в формировании активной гражданской позиции.

Актуальность данного исследования продиктована необходимостью изучения патриотических идей и настроений среди студенческой молодежи и их трансформирования в действенные формы общественного блага, а также определение факторов, влияющих на это преобразование.

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных патриотическому воспитанию студенческой молодежи в вузах (А.К. Быков [3]), (В.Л. Крайник, М.А. Прищепа [6]) формированию гражданской идентичности студентов (Е.А. Казаева, Л.И. Пономарева, Н.С. Чхетиани [5]), изучению социальной ответственности (Ю.В. Баурова [1]), (Т.П. Гордиенко, А.С. Хоменко [4]), остается недостаточно изученным вопрос о механизмах их взаимосвязи в студенческой среде. В первую очередь, не всегда очевидно, как абстрактное понятие патриотизма соотносится с конкретными проявлениями социальной ответственности в современном контексте. Отсутствует четкое понимание того, какие именно аспекты патриотизма (эмоциональные, идеологические, поведенческие) наиболее эффективно стимулируют социальную активность студентов. Кроме того, не всегда ясно, какие факторы (личностные, социальные, информационные) препятствуют молодежи реализовывать свой потенциал в этой сфере.

Цель исследования: выявить взаимосвязь между представлениями о патриотизме и уровнем социальной ответственности студентов, а также определить основные пути формирования этих качеств в современном образовательном пространстве.

Материалы и методы исследований

В исследовании использовался комплекс методов, включающий теоретический анализ научной литературы, анкетирование студентов Университета «Синергия» (n=151) по специально разработанной анкете, включающей вопросы как открытого, так и закрытого типа, а также анализ полученных эмпирических данных в количественном выражении.

Результаты и обсуждения

Патриотизм, в качестве многогранного явления, рассматривается в отечественной науке как любовь к своему Отечеству, народу, культуре и готовность к его защите и служению [7]; как фундаментальной характеристикой личности, возникает из глубокого, диалектического взаимодействия множества составляющих, чья неразрывная связь и порождает это основополагающее гражданское качество [14]. В зарубежной литературе существуют подходы, акцентирующие внимание на гражданской лояльности, идентификации с нацией или государством [9, 11].

Исторические и культурные особенности патриотизма указывают на его связь с коллективной памятью, национальным самосознанием и духовными традициями. Психологические и социологические основы патриотизма рассматривают формирование ценностных ориентаций, привязанности, коллективной идентичности.

Формирование у студентов патриотического самовыражения обусловлено их возрастом (в этот период происходит активное формирование мировоззрения и ценностных установок), влиянием образовательной среды (освоение образовательных программ, участие в воспитательных мероприятиях) и воздействием современных информационных ресурсов, СМИ, которые могут как укоренять, так и искажать представления о патриотизме [10].

При этом, социальная ответственность понимается как готовность личности, группы или организации отвечать за свои поступки и их последствия перед обществом [2, 15]; а также рассматривается как комплексное свойство личности, характеризующееся способностью к осознанному принятию социальных ролей и осуществлению общественных функций, соблюдению этических норм и проявлению социальной активности [8].

Выделяют различные виды ответственности: гражданскую (участие в жизни общества), профессиональную (ответственность за качество труда), экологическую (природоохранная деятельность), нравственную (соответствие действий моральным нормам). Факторами, определяющие формирование социальной ответственности, являются воспитание, образование, социальное окружение, личные убеждения. Критериями оценки социальной ответственности студентов могут служить их участие в волонтерских программах, общественной деятельности, экологических инициативах, а также осознанность принимаемых решений и их влияние на окружающих.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» одним из главных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования является «<...> воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования» [12].

Согласно утвержденной Правительством РФ Стратегии реализации молодежной политики до 2030 года (распоряжение №2233-р от 17.08.2024) [13], формирование патриотизма и чувства социальной ответственности у молодого поколения выделено в качестве главных приоритетов.

Патриотизм в Стратегии трактуется как фундаментальная ценность молодежной политики, требующая целенаправленного развития. Один из ожидаемых результатов её реализации – воспитание поколения с устойчивыми моральными ориентирами и ответственным отношением к жизни, способного, по логике документа, поддержать суверенитет страны и обеспечить её дальнейшее развитие.

Само понятие патриотизма раскрывается в документе через несколько содержательных граней. Это и гордость за достижения, историю и культуру России, и осознание собственной связи с Родиной вместе с готовностью отвечать за её будущее, и уважение к национальным символам, памятным датам и значимым историческим событиям, и, наконец, деятельное стремление защищать интересы страны и работать на её благополучие.

Параллельно Стратегия описывает социальную ответственность молодежи: понимание обязательств перед обществом, семьей и государством; готовность инициировать и доводить до конца социально значимые проекты; участие в волонтерской и общественной работе ради поддержки других людей. Подчеркивается и более тонкое – представление о том, что повседневные поступки отдельного человека постепенно складываются в общее благо страны.

Особое внимание в Стратегии уделяется понятию «духовно-нравственное воспитание молодежи». Оно определяется как комплекс целенаправленных действий государственных органов и общественных организаций, направленных на защиту молодежи от негативного влияния и укрепление традиционных ценностей. Эти ценности включают, среди прочего, гражданскую активность, служение Родине и ответственность за ее будущее.

Исследование проводилось среди 151 студента первого-четвертого курсов Университета «Синергия». Выборка была разнообразной с точки зрения направлений подготовки (44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, 45.03.02 Лингвистика, 37.03.01 Психология), что позволило получить относительно репрезентативные данные. В качестве основного инструмента был использован анкетный опрос. Анкета состояла из 12 вопросов, охватывающих представления обучающихся о патриотизме, их самооценку социальной ответственности, предпочитаемые ими сферы деятельности в обществе и их понимание взаимосвязи между патриотизмом и гражданской активностью. В анкете сочетались закрытые вопросы с готовыми вариантами и открытые формулировки – последние позволяли студентам излагать собственную позицию своими словами, без подсказок.

При определении патриотизма почти половина опрошенных (49%) выбрала формулировку «Любовь к Родине». Это самая массовая позиция, и она показывает, что у студентов на первый план выходит эмоциональная привязанность к стране. Подобная установка – не просто чувство, а потенциальная основа для дальнейших действий в её интересах.

Защиту национальных интересов в качестве ключевой характеристики патриотизма выделили 28% опрошенных, поддержку государственных инициатив – 11%, а активное участие в жизни общества – всего 9%. Невысокая доля «лояльных» ответов может объясняться по-разному: от критичности к конкретным решениям власти до того, что подобный ракурс патриотизма попросту не приходит студентам в голову первым. Так или иначе, эмоциональный и ценностный компонент в их картине заметно перевешивает поведенческий.

На вопрос о собственной социальной ответственности 31% ответили, что уже включены в социальные инициативы, ещё 35% – что хотели бы, но не нашли подходящих возможностей. Социально неответственными считают себя 16%, затруднились с самооценкой 18%. Иными словами, потенциал у выборки заметный; вопрос в среде, в которой он мог бы реализоваться.

Среди направлений социальной ответственности студенты на первое место ставят социальные проекты (34%), затем – культурные мероприятия (32%) и экологические инициативы (26%). Патриотические акции замыкают список с показателем 16%. Несмотря на скромную долю, эта цифра всё-таки говорит о том, что часть аудитории видит в подобных проектах реальное приложение собственных сил и готова в них включаться.

Связь патриотизма с социальной ответственностью студенты в целом признают: «безусловно» отвечают 33%, «в какой-то степени» – 47%. Лишь 18% выбирают «нет». Сам разрыв между «безусловно» и «в какой-то степени» показателен: похоже, патриотизм воспринимается скорее как один из стимулов гражданской активности, а не как её единственный или достаточный источник. Часть студентов, очевидно, оставляет это чувство в личной, эмоциональной плоскости, не связывая его автоматически с действиями на благо общества.

Силу влияния патриотизма на собственную гражданскую активность 57% оценили как «умеренную»; 18% назвали её «сильной» и столько же – нулевой. Картина распределяется довольно чётко: для меньшинства патриотизм работает мощным внутренним мотиватором, для большинства – одним из факторов наряду с другими, а ещё для одной шестой части выборки он в систему стимулов гражданского поведения вовсе не входит. У последних, по всей видимости, есть иные, более значимые для них основания участвовать в общественной жизни.

По вопросу важности экологической осознанности для патриотизма, 53% респондентов считают её «Важной», а 29% – «Крайне важной», что указывает на интегрированный подход к патриотизму, включающий заботу об окружающей среде.

Участие в волонтерских проектах демонстрирует низкие показатели: «Активно» – 8%, «Иногда» – 33%, «Редко» – 29%. «Никогда» – 25%. Это коррелирует с ответами о нехватке возможностей и мотивации.

При ответе на вопрос «Какие патриотические ценности, по Вашему мнению, должны быть воспитаны в образовательной среде?» лидируют «Любовь к Родине и к семье» (32%) и «Уважение к культуре и традициям» (28%), за ними следуют «Гражданская ответственность» (21%) и «Экологическая осознанность» (18%).

Чувство принадлежности к своей стране выражено очень высоко: «Да, всегда» – 53%, «Иногда» – 35%.

Действия, способствующие формированию активной гражданской позиции, студенты видят в первую очередь в «Социальных проектах» (34%), «Культурных мероприятиях» (32%) и «Образовательных программах» (30%).

Среди препятствий для проявления патриотизма и социальной ответственности выделяются «Занятость и стресс» (37%), «Недостаточная мотивация к участию в гражданской жизни» (24%) и «Ориентация на личные интересы» (22%). Существенно также «Влияние деструктивного контента в интернете» (14%).

Отвечая на вопрос о роли патриотизма в построении справедливого и устойчивого общества, три четверти студентов (75%) выбрали вариант «Важную, но не единственную». Установка скорее трезвая, чем абсолютистская: патриотизм рассматривается как опора, но не как самодостаточный механизм. Без образования, социальной справедливости, экономического развития и соблюдения прав человека одного только чувства к стране, по мнению респондентов, недостаточно, чтобы говорить об устойчивости общественной системы.

Полученные ответы подтверждают: связь патриотизма и социальной ответственности есть, но она опосредованная, а не прямая. Патриотизм для студентов – прежде всего любовь к Родине; гражданская ответственность и реальное участие в делах общества занимают в их понятийном ряду заметно более низкие по-

зации. Отсюда практический вывод: работать предстоит именно над поведенческим компонентом патриотизма, который пока отстаёт от ценностного.

Выводы

Результаты опроса позволяют выделить несколько ключевых положений о том, как у студентов соотносятся патриотизм и социальная ответственность.

Во-первых, патриотизм воспринимается студентами как значимый, но далеко не единственный ресурс справедливого и устойчивого общества. Это диктует комплексный подход: рядом с патриотизмом должны работать терпимость, уважение прав человека, социальная справедливость – иначе сама идея патриотизма рискует превратиться в декларацию без практического выхода.

Во-вторых, гражданскую активность студентов ощутимо тормозят учебная загруженность и эмоциональное напряжение, отсутствие внятной мотивации, а также деструктивные потоки контента в сети. Отсюда двойная задача: создавать благоприятную для участия среду и предлагать форматы, в которые молодёжь действительно может встроиться без избыточных затрат времени и сил.

В-третьих, основной площадкой для одновременного развития патриотизма и социальной ответственности остаётся именно вуз. Социальные проекты и культурные события, встроенные в учебный и воспитательный процесс, дают студенту и осмысление собственной роли в обществе, и практическое поле для её реализации. Приоритетной задачей видится не «добавление» патриотических тем поверх программы, а сквозная интеграция этих ценностей в учебную и внеучебную деятельность с одновременным расширением реальных площадок для гражданского действия – от волонтерских центров и студенческих советов до краеведческих и экологических инициатив.

Список источников

1. Баурова Ю.В. Основы формирования социальной ответственности студента современного вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2016. № 3. С. 338 – 343.
2. Белоусов Д.Н. Анализ основных теоретических подходов к пониманию механизмов становления социальной ответственности личности // Современные наукоемкие технологии. 2025. № 10. С. 259 – 265.
3. Быков А.К. Актуальные проблемы теории и практики патриотического воспитания студентов вузов // Образовательные ресурсы и технологии. 2024. № 1 (46). С. 41 – 47.
4. Гордиенко Т.П., Хоменко А.С. Формирование социальной ответственности студенческой молодежи средствами социальной активности: деятельностный подход // Современные проблемы науки и образования. 2025. № 3. С. 1 – 10.
5. Казаева Е.А., Чхетиани Н.С., Пономарева Л.И. Патриотизм как инструмент формирования гражданской идентичности: анализ представлений студентов // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. № 2. С. 1 – 12.
6. Крайник В.Л., Прищепа М.А. К вопросу о патриотическом воспитании студентов в современном вузе // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2 (75). С. 210 – 212.
7. Лутовинов В.И. Современный Российский патриотизм: сущность, особенности, основные направления // Studia Humanitatis. 2013. № 2. С. 1 – 14.
8. Магомедов А.А., Магомедова З.Ш. Формирование социальной ответственности у студентов современных вузов // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 2 (111). С. 145 – 148.
9. Мельников А.В. Проблема гражданской идентичности в зарубежной педагогике // Мир педагогики и психологии. 2024. № 7 (96). С. 12 – 20.
10. Мунгиева Н.З. Социальные и медиафакторы в становлении патриотического сознания молодого поколения России // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13. № 5. С. 1 – 11.
11. Панов М.В., Токарев В.Н. Ценности служения обществу и профессиональная этика, как взаимосвязанные детерминанты гражданского становления и патриотической мотивации студентов // Управление образованием: теория и практика. 2025. Т. 15. № 12-1. С. 50 – 60.
12. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
13. Об утверждении Стратегии реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 17.08.2024 № 2233-р.

14. Харитонов Е.М., Попов М.Ю. Трансформация представлений о патриотизме в новейшей истории России // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2023. № 4. С. 215 – 218.
15. Щукина И.Г. Формирование социальной ответственности у студентов через вовлечение в проблематизацию социально значимых ситуаций // Обзор педагогических исследований. 2025. Т. 7. № 1. С. 6 – 11.

References

1. Baurova Yu.V. Fundamentals of Forming Social Responsibility of Students of a Modern University. Bulletin of Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy. 2016. No. 3. P. 338 – 343.
2. Belousov D.N. Analysis of the Main Theoretical Approaches to Understanding the Mechanisms of Formation of Individual Social Responsibility. Modern Science-Intensive Technologies. 2025. No. 10. P. 259 – 265.
3. Bykov A.K. Actual Problems of Theory and Practice of Patriotic Education of University Students. Educational Resources and Technologies. 2024. No. 1 (46). P. 41 – 47.
4. Gordienko T.P., Khomenko A.S. Formation of Social Responsibility of Student Youth by Means of Social Activity: An Activity-Based Approach. Modern Problems of Science and Education. 2025. No. 3. P. 1 – 10.
5. Kazaeva E.A., Chkhetiani N.S., Ponomareva L.I. Patriotism as a Tool for Forming Civic Identity: Analysis of Students' Perceptions. The World of Science. Pedagogy and Psychology. 2023. No. 2. P. 1 – 12.
6. Kraynik V.L., Prishchepa M.A. On the Issue of Patriotic Education of Students in a Modern University. The World of Science, Culture, Education. 2019. No. 2 (75). P. 210 – 212.
7. Lutovinov V.I. Modern Russian Patriotism: Essence, Features, Main Directions. Studia Humanitatis. 2013. No. 2. P. 1 – 14.
8. Magomedov A.A., Magomedova Z.Sh. Formation of Social Responsibility in Students of Modern Universities. The World of Science, Culture, Education. 2025. No. 2 (111). P. 145 – 148.
9. Melnikov A.V. The Problem of Civic Identity in Foreign Pedagogy. The World of Pedagogy and Psychology. 2024. No. 7 (96). P. 12 – 20.
10. Mungieva N.Z. Social and Media Factors in the Development of Patriotic Consciousness of the Younger Generation of Russia. The World of Science. Pedagogy and Psychology. 2025. Vol. 13. No. 5. P. 1 – 11.
11. Panov M.V., Tokarev V.N. Values of Service to Society and Professional Ethics as Interrelated Determinants of Civic Development and Patriotic Motivation of Students. Education Management: Theory and Practice. 2025. Vol. 15. No. 12-1. P. 50 – 60.
12. On Education in the Russian Federation: Federal Law of 29.12.2012 No. 273-FZ.
13. On Approval of the Strategy for the Implementation of Youth Policy in the Russian Federation through 2030: Order of the Government of the Russian Federation of 17.08.2024 No. 2233-р.
14. Kharitonov E.M., Popov M.Yu. Transformation of Ideas about Patriotism in the Modern History of Russia. Humanitarian, Socio-Economic and Social Sciences. 2023. No. 4. P. 215 – 218.
15. Shchukina I.G. Formation of social responsibility in students through involvement in the problematization of socially significant situations. Review of pedagogical research. 2025. Vol. 7. No. 1. P. 6 – 11.

Информация об авторах

Рябова Е.В., кандидат педагогических наук, АНО ВО «Московский университет «Синергия», Москва, Россия, elena5080@yandex.ru

© Рябова Е.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 372.881.111.1.

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-227-231

Реализация интегративного подхода с применением ИКТ в обучении английскому языку в основной школе

¹ Сакидибиров П.О.,

¹ Агаларова Р.И.,

¹ Дагестанский государственный университет

Аннотация: данная статья посвящена оценке эффективности реализации интегративного подхода с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении английскому языку в основной школе. Рассматриваются цели и структура интегративного подхода, возможности его реализации посредством инновационных технологий и междисциплинарных проектов. Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения эффективности образовательного процесса, формирования коммуникативной и цифровой компетенций учащихся в условиях ограниченного учебного времени и разноуровневой подготовки. В фокусе исследования – опытно-экспериментальная работа по внедрению интегративного подхода с использованием ИКТ в 8 классе (N=30, экспериментальная и контрольная группы), результаты предварительного и контрольного срезов, качественные изменения в учебной деятельности.

Ключевые слова: интегративный подход, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), междисциплинарные проекты, коммуникативная компетенция, основная школа, обучение английскому языку

Для цитирования: Сакидибиров П.О., Агаларова Р.И. Реализация интегративного подхода с применением ИКТ в обучении английскому языку в основной школе // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 227 – 231. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-227-231

Поступила в редакцию: 8 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 6 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Implementation of an integrative approach using information and communication technologies in teaching English in secondary school

¹ Sakidibirova P.O.,

¹ Agalarova R.I.,

¹ Dagestan State University

Abstract: this article analyzes the effectiveness of implementing an integrative approach using information and communication technologies (ICT) in teaching English in secondary school. It examines the goals and structure of the integrative approach, the possibilities of its implementation through innovative technologies and interdisciplinary projects. The relevance of the research is determined by the need to improve the efficiency of the educational process and to develop students' communicative and digital competencies under conditions of limited academic time and mixed-ability classes. The focus of the study is experimental work on implementing the integrative approach using ICT in the 8th grade (N=30, experimental and control groups), an analysis of pre-test and post-test results, as well as qualitative changes in learning activities.

Keywords: integrative approach, information and communication technologies (ICT), interdisciplinary projects, communicative competence, secondary school, teaching English

For citation: Sakidibirova P.O., Agalarova R.I. Implementation of an integrative approach using information and communication technologies in teaching English in secondary school. Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 227 – 231. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-227-231

The article was submitted: May 8, 2026; Approved after reviewing: June 6, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Структура актуального образовательного процесса в основной школе представляет собой систему, в которой цели, содержание и методы обучения находятся в стабильной взаимосвязи. В составе целевого компонента обучения иностранному языку Н.Д. Гальскова выделяет следующие компоненты:

- практический – формирование коммуникативной компетенции в единстве речевой, языковой, социокультурной и компенсаторной составляющих,
- общеобразовательный – направлен на расширение когнитивного опыта учащихся,
- развивающий, который подразумевает развитие критического мышления и учебной автономии,
- воспитательный вектор ориентирован на приобщение к культуре стран изучаемого языка [7].

Интегративный подход рассматривается как системно согласованная модель, в которой принципы, цели и ожидаемые результаты образуют единую направленность на формирование языковой компетенции как нового качества личности. Как отмечает О.А. Алмабекова, процесс интегрирования «требует внимательной методической координации, учета культурных и нормативных различий» [2]. По мнению Д.А. Богдановой, в структуре интегративного подхода выделяют методический, организационно-деятельностный и содержательный факторы [4].

Технологический инструментарий выступает главным средством реализации интегративного подхода на практике. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – совокупность методов, программных и аппаратных средств, сетевой инфраструктуры, предназначенных для сбора, создания, хранения, обработки, передачи и представления данных в цифровой форме [1]. К числу инновационных педагогических технологий, наиболее релевантных для реализации интегративного подхода, относятся:

- технология проектной деятельности,
- игровые технологии,
- технологии сотрудничества,
- проблемное обучение,
- ИКТ,
- технология контентно-языкового интегрированного обучения [5].

Основу реализации интегративного подхода составляет деятельностный принцип. Учащиеся выходят из статуса пассивных получателей информации и становятся субъектами интегративной учебной деятельности. Как подчеркивает М.А. Бочарникова, «интеграция дисциплин, методов и организационных форм обучения обеспечивает единство образовательного процесса, способствуя формированию необходимых компетенций и целостного мировоззрения школьника» [6]. Эффективная реализация данного подхода опирается на применение инновационных педагогических технологий, которые обеспечивают деятельностный характер обучения, активизируют познавательную самостоятельность школьников и создают условия для межпредметного взаимодействия. Е.С. Полат предлагает взгляд на проектную деятельность как на «синтез исследовательской и практико-ориентированной работы, выступающей средством формирования исследовательского стиля мышления и мировоззрения учащихся» [10]. Проект подразумевает законченность и практическое применение – от идеи до воплощения ее в реальность с учетом потребностей, традиций и возможностей учащихся.

Материалы и методы исследований

Материалом исследования послужили результаты опытно-экспериментальной работы, проведенной на базе МБОУ «Лицей №22» г. Махачкалы в период педагогической практики. В эксперименте принимали участие учащиеся 8 «а» класса в возрасте 13–14 лет (30 человек). Класс был разделен на 2 группы:

- экспериментальную (ЭГ) в составе 15 человек,
- контрольную (КГ) в составе 15 человек.

Обе группы занимались по стандартному УМК («Spotlight-8»). Экспериментальная группа дополнительно обучалась по разработанным сценариям, реализующим интегративный подход посредством ИКТ.

Методами исследования являются – педагогический эксперимент, сравнительно-сопоставительный анализ результатов, метод педагогического наблюдения, метод количественного подсчета (статистическая обработка данных тестирования), метод лингводидактического описания.

Для оценки уровня сформированности лексико-грамматического компонента коммуникативной компетенции использовался тест из 10 заданий (1 балл за верный ответ, максимальный балл – 10). На основе набранных баллов определялся уровень:

- высокий (9–10 баллов),
- средний (6–8 баллов),
- низкий (0–5 баллов).

Результаты и обсуждения

В интерпретации реализации интегративного подхода с применением ИКТ выделяются несколько компонентов:

- содержательный (межпредметное наполнение),
- технологический (использование цифровых инструментов),
- результативный (сформированность коммуникативной компетенции).

В ходе исследования были спроектированы и апробированы сценарии уроков с интеграцией содержания биологии, географии, химии, обществознания и информатики при изучении темы «Environment» («Экологические проблемы родного края»). Формирующий этап показал, что интегративный подход реализуется в нескольких направлениях:

1) интеграция с естественно-научными дисциплинами. Учащиеся привлекли знания о видах загрязнений из курса биологии, рассматривали климатические изменения и локальные проблемы региона из курса географии, объясняли природу парниковых газов и механизм образования кислотных дождей с опорой на химию;

2) интеграция с гуманитарными и социальными дисциплинами. Формирование гражданской позиции и экологической ответственности через обществоведческий аспект. Кульминацией стало составление мини-проекта «Что я могу сделать для экологии»;

3) интеграция с информатикой – обеспечение инструментальной поддержки проекта. Учащиеся осваивали стратегии поиска информации в англоязычном интернете, создавали мультимедийные презентации в «PowerPoint» и «Google Slides», монтировали учебные фильмы в программе «Clipchamp», разрабатывали инфографику в «Canva».

Обратим внимание на то, что некоторые технологические решения не обладают заранее заданной эффективностью вне контекста. Их результативность формируется под влиянием методически корректного применения. В частности, на формирующем этапе использовался мессенджер МАХ для создания виртуальной среды общения на английском языке. Что касается традиционного (неинтегративного) обучения, которое сохраняет свою значимость вне зависимости от внедрения проектной деятельности, то к нему относятся:

- выполнение лексико-грамматических упражнений по УМК «Spotlight-8»,
- чтение и перевод адаптированных текстов,
- заучивание диалогов по образцу.

Данные методы, как показал эксперимент, обеспечивают минимальный прирост коммуникативной компетенции (с 4,0 до 4,1 по 5-балльной шкале). В связи с тем, что коммуникативная компетенция формируется эффективнее в деятельностных условиях, интегративный подход с применением ИКТ становится определяющим в повышении качества обучения. В подавляющем большинстве случаев мы выявили положительную динамику в экспериментальной группе:

1) Рост лексико-грамматических показателей:

- средний балл повысился с 7,7 до 8,8 из 10 (с 4,1 до 4,6 по 5-балльной шкале);
- доля высокого уровня (9–10 баллов) выросла с 22% до 56%;
- низкий уровень полностью отсутствует в экспериментальной группе после эксперимента.

2) Учащиеся экспериментальной группы применяют изученную экологическую лексику в устной речи («carbon footprint», «renewable energy», «sustainable development», «waste sorting»), не прибегая к помощи словаря, тогда как в контрольной группе большинство затруднялись в воспроизведении базовых слов («pollution», «deforestation») вне контекста тестового задания.

3) Все учащиеся экспериментальной группы освоили создание мультимедийной презентации с анимацией, разработку инфографики в «Canva», видеомонтаж с наложением субтитров на английском языке, поиск и критическую оценку информации на англоязычных сайтах.

Выводы

В ходе проведенного исследования было выявлено, что усвоение лексико-грамматического материала в экспериментальной группе составило 82% (79 из 90 возможных баллов) против 60% в контрольной группе. Эффективность интегративного подхода с использованием ИКТ по данному показателю оказалась на 22% выше по сравнению с традиционной методикой. Среди 15 учащихся экспериментальной группы не было зафиксировано ни одного случая с низким уровнем сформированности компетенции. К среднему уровню (6-8 баллов) относятся 44% (7 человек), к высокому (9-10 баллов) – 56% (8 человек). В контрольной группе, напротив, высокий уровень сохранился на уровне 23% (3 человека), средний – 58% (9 человек), низкий – 19% (3 человека), что сопоставимо с предэкспериментальными данными.

Таким образом, в экспериментальной группе зафиксирован устойчивый рост коммуникативной компетенции по всем компонентам. В контрольной группе, обучавшейся по традиционной методике, подобные изменения отсутствуют. Зафиксирован рост мотивации к изучению английского языка в экспериментальной группе. Данные педагогического эксперимента подтверждают более выраженную аксиологическую и методическую эффективность интегративного подхода с применением ИКТ в англоязычном образовательном пространстве основной школы.

Список источников

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. 2-е изд., переработанное и дополненное. Москва: АРКТИ, 2003. 192 с.
2. Алмабекова О.А. Интегрированный подход к обучению профессионально-ориентированным иностранным языкам. Красноярск: Логос, 2012. 306 с.
3. Богданова Д.А. Телекоммуникации в школе. Информатика и образование. Москва: Просвещение, 1997. 221 с.
4. Абалян Ж.А. Электронная платформа знания, виртуальная реальность и Chat GPT как средства реализации персонализированного подхода в процессе изучения иностранного языка в профессиональной сфере в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 2 (105). С. 5 – 8.
5. Борщева О.В. Структура интегративного подхода к обучению иностранному языку // Педагогика и психология образования. 2011. № 1. С. 5 – 8.
6. Бочарникова М.А. Интегрированные уроки в рамках раннего иноязычного образования // Педагогика: традиции и инновации: материалы II Международной научной конференции. (Челябинск, октябрь 2012 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2012. С. 76 – 79.
7. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва: Академия, 2012. 287 с.
8. Ариян М.А. Педагогические технологии обучения иностранным языкам в школе: учебное пособие. 3-е издание. Москва: ФЛИНТА, 2021. 112 с.
9. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва: Русский язык, 1989. 276 с.
10. Евстигнеев М.Н. Методика формирования компетентности учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук. Москва, 2012. 117 с.

References

1. Gal'skova N.D. Modern Methods of Teaching Foreign Languages: A Teacher's Manual. 2nd edition, revised and supplemented. Moscow: ARCTI, 2003. 192 p.
2. Almabekova O.A. An Integrated Approach to Teaching Professionally Oriented Foreign Languages. Krasnoyarsk: Logos, 2012. 306 p.
3. Bogdanova D.A. Telecommunications at School. Informatics and Education. Moscow: Prosveshchenie, 1997. 221 p.
4. Abalyan Zh.A. Electronic Knowledge Platform, Virtual Reality, and Chat GPT as Means of Implementing a Personalized Approach in Learning a Foreign Language in the Professional Sphere at a University. World of Science, Culture, Education. 2024. No. 2 (105). P. 5 – 8.
5. Borshcheva O.V. The Structure of an Integrative Approach to Teaching a Foreign Language. Pedagogy and Psychology of Education. 2011. No. 1. P. 5 – 8.

6. Bocharnikova M.A. Integrated Lessons in the Framework of Early Foreign Language Education. *Pedagogy: Traditions and Innovations: Proceedings of the II International Scientific Conference. (Chelyabinsk, October 2012).* Chelyabinsk: Dva Komsomolets, 2012. P. 76 – 79.
7. Polat E.S. *New Pedagogical and Information Technologies in the Education System.* Moscow: Academy, 2012. 287 p.
8. Ariyan M.A. *Pedagogical Technologies for Teaching Foreign Languages at School: A Manual.* 3rd edition. Moscow: FLINTA, 2021. 112 p.
9. Passov E.I. *Fundamentals of Communicative Methods of Teaching Foreign Language Communication.* Moscow: Russkiy Yazyk, 1989. 276 p.
10. Evstigneev M.N. *Methodology for Developing Foreign Language Teacher Competence in the Use of Information and Communication Technologies.* Abstract of a Candidate of Pedagogical Sciences dissertation. Moscow, 2012. 117 p.

Информация об авторах

Сакидибирова П.О., факультет иностранных языков, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, Sakidibirova.11p@gmail.com

Агаларова Р.И., кандидат педагогических наук, доцент, кафедра английского языка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала

© Сакидибирова П.О., Агаларова Р.И., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 371.313:37.013.77

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-232-242

Профессиональная готовность педагога к эффективному взаимодействию: противоречия и ресурсная база формирования медиативной культуры

¹ Султанова М.Р.,

² Мухаметзянова Ф.Г.,

¹ Институт развития образования Республики Татарстан

² Казанский государственный энергетический университет

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования профессиональной готовности педагога к эффективному педагогическому взаимодействию средствами медиативных практик в контексте требований специальности 5.8.1 «Общая педагогика, история педагогики и образования». На основе анализа современных исследований выявлены ключевые противоречия, препятствующие внедрению медиативного подхода в образовательную среду. Определена ресурсная база формирования профессиональной готовности, включающая нормативно-правовые, теоретико-методологические, технологические и личностно-развивающие ресурсы. Представлены результаты эмпирического исследования (N=689), проведённого на курсах повышения квалификации, и разработанная структурно-функциональная модель. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования модели при проектировании программ ДПО.

В современной педагогической науке наблюдается возрастающий интерес к медиативным практикам как инструменту конструктивного разрешения конфликтов в образовательной среде. Феномен медиации в образовании имеет длительную предысторию и короткую институциональную историю. Целью статьи является выявление противоречий и определение ресурсной базы формирования профессиональной готовности педагогов к использованию медиативных практик в образовательной среде.

Методологическую основу исследования составили компетентностный и системно-деятельностный подходы. Эмпирическая база исследования – данные анкетирования, интервьюирования и супервизии 689 педагогов общеобразовательных организаций Республики Татарстан (октябрь 2025 – март 2026 гг.). Используются методы теоретического анализа, моделирования, эмпирического сбора и обработки данных.

Выявлены шесть ключевых противоречий, определяющих проблемное поле формирования профессиональной готовности: между инструментальным и ценностным пониманием медиации; между административно-карательными методами и необходимостью формирования внутренней ответственности; между высокой конфликтogenностью среды и недостаточной готовностью педагогов; между необходимостью интегративных стратегий и распространённостью стратегий конкуренции; между наличием успешного опыта и недостаточным распространением практик; между законодательной целью медиации и реальным содержанием образовательных программ. Разработана структурно-функциональная модель, включающая нормативно-концептуальный, программно-целевой, операционально-деятельностный и контрольно-оценочный компоненты.

Результаты исследования подтверждают актуальность системного подхода к формированию медиативной культуры педагога. Разработанная модель позволяет преодолеть выявленные противоречия и может быть использована при проектировании программ повышения квалификации. Перспективным направлением является лонгитюдная апробация модели в условиях реального образовательного процесса.

Ключевые слова: профессиональная готовность педагога, педагогическое взаимодействие, медиативная культура, медиация в образовании, противоречия, ресурсная база, нормативно-правовое обеспечение, структурно-функциональная модель

Для цитирования: Султанова М.Р., Мухаметзянова Ф.Г. Профессиональная готовность педагога к эффективному взаимодействию: противоречия и ресурсная база формирования медиативной культуры // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 232 – 242. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-232-242

Поступила в редакцию: 8 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 6 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Teacher's professional readiness for effective interaction: contradictions and the resource base for the formation of a mediative culture

¹ Sultanova M.R.,

² Mukhametzyanova F.G.,

¹ Institute for Educational Development of the Republic of Tatarstan

² Kazan State Power Engineering University

Abstract: the article discusses the problem of forming a teacher's professional readiness for effective pedagogical interaction through mediation practices in the context of the requirements of specialty 5.8.1 "General Pedagogy, history of pedagogy and education". Based on the analysis of modern research, key contradictions have been identified that hinder the introduction of a mediation approach into the educational environment. The resource base for the formation of professional readiness has been determined, including regulatory, theoretical, methodological, technological, and personality-developing resources. The results of an empirical study (N=689) conducted at advanced training courses and a developed structural and functional model are presented. The practical significance of the research lies in the possibility of using the model in the design of vocational training programs.

In modern pedagogical science, there is an increasing interest in mediation practices as a tool for constructive conflict resolution in the educational environment. The phenomenon of mediation in education has a long history and a short institutional history. The purpose of the article is to identify contradictions and determine the resource base for the formation of teachers' professional readiness to use mediation practices in the educational environment.

The methodological basis of the study was competence-based and system-activity-based approaches. The empirical base of the study is data from questionnaires, interviews and supervision of 689 teachers of educational institutions of the Republic of Tatarstan (October 2025 – March 2026). Methods of theoretical analysis, modeling, empirical data collection and processing were used.

Six key contradictions have been identified that define the problematic field of professional readiness formation: between instrumental and value-based understanding of mediation; between administrative and punitive methods and the need to form internal responsibility; between high conflict environment and insufficient willingness of teachers; between the need for integrative strategies and the prevalence of competition strategies; between successful experience and insufficient dissemination of practices; the difference between the legislative purpose of mediation and the actual content of educational programs. A structural and functional model has been developed that includes normative-conceptual, program-targeted, operational-activity, and control-evaluation components.

The results of the study confirm the relevance of a systematic approach to the formation of a teacher's mediation culture. The developed model makes it possible to overcome the identified contradictions and can be used in the design of professional development programs. A promising direction is the longitudinal testing of the model in the context of a real educational process.

Keywords: teacher's professional readiness, pedagogical interaction, mediation culture, mediation in education, contradictions, resource base, regulatory and legal support, structural and functional model

For citation: Sultanova M.R., Mukhametzyanova F.G. Teacher's professional readiness for effective interaction: contradictions and the resource base for the formation of a mediative culture. Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 232 – 242. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-232-242

The article was submitted: May 8, 2026; Approved after reviewing: June 6, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Феномен медиации в образовании имеет длительную предысторию и короткую институциональную историю. Историогенез медиации как педагогической технологии начинается с момента, когда её применение стало рассматриваться как предиктор урегулирования и профилактики конфликта в образовательной среде [1]. В современной педагогической науке и практике наблюдается возрастающий интерес к медиативным практикам как инструменту конструктивного разрешения конфликтов. Однако, несмотря на феноменальность явления медиации, следует определиться с основными парадигмами, концептами, принципами, теориями и дефинициями, на которые мы будем опираться в исследовании образовательного процесса. Мы полностью разделяем взгляд Н.И. Башмаковой, В.Г. Бондарева и других исследователей о том, что феномен медиации необходимо рассматривать через призму ценностного подхода [1]. Действительно, постулаты ценностного подхода позволяют рассматривать деяния человека через те ценности, на которых формируются его паттерны поведения и сознания, его ориентации в социуме. Как справедливо отмечают авторы, «ценностный подход к содержанию понятия «медиации» выступает как механизм познания медиации. Базисным ядром медиации в данном случае служит некое ценностное восприятие социально-правовой действительности, а критерием истинности – общечеловеческие начала, служащие личностным соизмерением медиации» [1]. Дефицит у педагогов заключается не только в недостатке знаний о медиации как процедуре, но и, что более существенно, в отсутствии сформированной ценностно-смысловой основы медиативной деятельности, а также в неразвитости рефлексивной позиции и навыков эмоциональной саморегуляции в конфликтных ситуациях. Это определяет актуальность исследования профессиональной готовности педагога к эффективному взаимодействию средствами медиативных практик. Приоритетной целью исследования мы считаем выявление противоречий и определение ресурсной базы формирования профессиональной готовности педагогов к использованию медиативных практик в образовательной среде. Данную цель мы реализовали с помощью выполнения следующих задач: проанализировали теоретико-методологические основания исследования медиативной культуры педагога; выявили ключевые противоречия, определяющие проблемное поле формирования профессиональной готовности педагога к педагогическому взаимодействию средствами медиативных практик; определили ресурсную базу формирования профессиональной готовности педагогов и представили результаты эмпирического исследования профессиональных дефицитов педагогов и разработанную структурно-функциональную модель формирования профессиональной готовности.

Материалы и методы исследований

Теоретико-методологические основания исследования медиативной культуры педагога опираются на полипарадигмальный подход, ибо на основе эмпирического симбиоза системного и ценностного подходов формируется новый взгляд на изучаемую проблему. Однако следует выделить пять доминирующих парадигм в историогенезе этого вопроса. Прежде всего, надо выделить психологическую парадигму в медиации как механизма решения конфликта на основе ценностного переосмысления конфликта, переживаний по поводу устранения первопричин. Как отмечает Д. Дэна, в рамках этой парадигмы сущность медиации сводится к разрешению конфликта, в ходе которого происходит его переосмысление и устранение причин его возникновения [1]. Коммуникационная парадигма в медиации, представленная в работах Д.В. Калашникова, ориентирует на проведение трехсторонних переговоров и поиск выгодного компромисса. Согласно этой парадигме, медиация представляет собой процесс обмена информацией, ведущий к выгодному для сторон соглашению. Функциональная парадигма, разработанная Ю.Г. Запрудским, связана с поиском оптимального сочетания приемов и техник нивелирования конфликта и его приемлемого для всех решения. Здесь медиация понимается как комбинация тактических приемов, деятельности, направленной на достижение взаимоприемлемого решения конфликта. Нормативная парадигма (А.Я. Сухарев и др.) связана с реализацией в медиации норм и правил поведения в разрешении конфликта на основе урегулирования. В рамках этой парадигмы медиация рассматривается как мирное средство разрешения споров и конфликтов. Гарвардская парадигма, разработанная Р. Фишером, предполагает решение конфликтов в процессе консультаций и тренингов. Эта парадигма акцентирует внимание на консультативном варианте разрешения конфликта, где медиатор выступает в роли фасилитатора, помогающего сторонам найти взаимовыгодное решение [4].

Методологическую основу разработанной нами модели составляют компетентностный и системно-деятельностный подходы, которые в совокупности обеспечивают концептуально-ориентирующую функцию процесса формирования профессиональной готовности педагогов к использованию медиативных практик. Компетентностный подход (А.В. Хуторской) рассматривается как приоритетная ориентация образования на формирование общекультурных и профессиональных компетенций, обеспечивающих самоопре-

деление, самореализацию и развитие индивидуальности личности педагога [11]. В контексте настоящего исследования компетентностный подход позволяет определить готовность педагога к использованию медиативных практик как интегративную компетенцию, включающую мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивный компоненты [12]. При этом реализуется ключевая формула: «компетенция – деятельность – компетентность», где компетенция как объективная характеристика педагогической реальности проходит через профессиональную деятельность, чтобы стать компетентностью как личностной характеристикой педагога.

Системно-деятельностный подход, введённый в научный оборот в 1985 г. как интеграция системного (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов) и деятельностного (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин) подходов, рассматривается в работе А.Г. Асмолова как развившийся в истории отечественной психолого-педагогической науки подход, нацеленный на результат как системообразующий фактор деятельности. В структуре системно-деятельностного подхода выделяются следующие компоненты: мотивационно-ценностный, целевой и операционально-технологический. Принципиальное значение для нашего исследования имеют следующие принципы системно-деятельностного подхода: принцип субъектности, принцип обязательной результативности каждого вида деятельности, принцип обязательной рефлексивности всякой деятельности, принцип учёта ведущих видов деятельности и законов их смены [13]. Системно-деятельностный подход позволяет: рассматривать процесс формирования профессиональной готовности как целостную систему, наполнять компоненты системы через призму профессиональной деятельности педагога, обеспечивать развитие педагогического взаимодействия в информационно-образовательной среде через рефлексивную организацию медиативных практик.

Интеграция компетентностного и системно-деятельностного подходов в разработанной модели обеспечивает переход от формального освоения медиативных техник к формированию устойчивой профессиональной позиции педагога, основанной на ценностях диалога, ответственности и гуманистического взаимодействия, что соответствует воспитательному потенциалу медиации в образовательной среде [14].

В период с октября 2025 по март 2026 года на базе курсов повышения квалификации, реализуемых Институтом развития образования Республики Татарстан, было проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление актуальных профессиональных дефицитов педагогов в сфере медиативных практик. В исследовании приняли участие 689 педагогов общеобразовательных организаций, организаций среднего профессионального образования и дополнительного образования. Выборка носила целевой характер: все респонденты имели педагогический стаж от 3 до 25 лет. Методика исследования включала комплекс взаимодополняющих методов: анкетирование для выявления самооценки педагогами уровня владения медиативными техниками; интервьюирование (групповые и индивидуальные структурированные интервью) для углублённого анализа конкретных профессиональных ситуаций; супервизия с разбором кейс-методов в рамках учебных занятий.

Результаты и обсуждения

На основе анализа современных исследований Н.И. Башмаковой, В.Г. Бондарева, А.С. Чуприс, Е.М. Зайко, И.И. Карташовой, О.П. Мачехиной, Н.Ю. Кузьменковой и др. можно выделить следующие ключевые противоречия, определяющие проблемное поле формирования профессиональной готовности педагога к педагогическому взаимодействию средствами медиативных практик:

➤ между инструментальным и ценностным пониманием медиации. Как отмечают Н.И. Башмакова и В.Г. Бондарев, в большинстве существующих трактовок медиации (психологической, коммуникативной, функциональной, нормативной) её ценностная составляющая остаётся недостаточно раскрытой. Медиация трактуется главным образом с учётом лишь её конфликтологической составляющей, тогда как её ценностная составляющая упускается из виду [1].

➤ между традиционными административно-карательными методами реагирования на конфликты и необходимостью формирования у обучающихся внутренней ответственности. Как показывают Е.М. Зайко и И.И. Карташова, традиционные способы реагирования (разбор случая администрацией, постановка на учёт в комиссию по делам несовершеннолетних, направление к психологу) «исходят из принципа воздействия внешней силы на провинившихся» [5]. Медиативный подход, в отличие от внешнего воздействия, направлен на актуализацию ответственности самих участников конфликта.

➤ между высокой конфликтогенностью образовательной среды и недостаточной готовностью педагогов к конструктивному разрешению конфликтов. О.П. Мачехина и Н.Ю. Кузьменкова выделяют семь особенностей педагогических конфликтов: асимметричность статусов, контекстуальную встроенность, высокую эмоциональную насыщенность, публичность и воспитательный аспект,

полисубъектность, двойственность восприятия, инициативу и ответственность педагога [4]. Эти особенности требуют от педагога особых компетенций, которые в существующей системе подготовки и повышения квалификации формируются недостаточно.

➤ между необходимостью использования интегративных стратегий (сотрудничество, медиация) и распространённостью в педагогической практике стратегий конкуренции, уступки и избегания, которые не способствуют укреплению отношений и формированию культуры диалога [4].

➤ между наличием богатого практического опыта внедрения медиации в отдельных образовательных организациях и недостаточным распространением этих практик в системе подготовки и повышения квалификации педагогов. Как показывают данные Е.М. Зайко и И.И. Карташовой, системная медиативная работа в ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж № 2» привела к снижению количества обращений с 70 в 2021/22 учебном году до 27 в 2024/25 учебном году [5], что свидетельствует о её эффективности, однако подобные практики не получили широкого распространения.

➤ между законодательно закреплённой целью медиации – «содействие развитию партнерских деловых отношений и формированию этики делового оборота, гармонизации социальных отношений» (ст. 1 Федерального закона № 193-ФЗ) – и реальным содержанием образовательных программ, где медиация изучается преимущественно как инструментальная технология.

Формирование профессиональной готовности педагога к педагогическому взаимодействию средствами медиативных практик представляет собой многокомпонентный процесс, эффективность которого определяется наличием и системной интеграцией различных ресурсов. В рамках компетентностного и системно-деятельностного подходов [2, 13] ресурсная база данного процесса может быть систематизирована по четырём основаниям: нормативно-правовые, теоретико-методологические, технологические и личностно-развивающие ресурсы. Каждый из указанных блоков выполняет специфические функции, обеспечивая целостность и динамизм становления медиативной культуры педагога.

Нормативно-правовые ресурсы создают законодательный фундамент для внедрения медиативных практик в образовательную среду и определяют правовые рамки профессиональной деятельности педагога. На федеральном уровне ключевое значение имеют: Федеральный закон от 27.07.2010 № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)», устанавливающий базовые принципы организации медиативных процедур; Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», статья 45 которого закрепляет право участников образовательных отношений обращаться в комиссию по урегулированию споров; Национальная стратегия действий в интересах детей, определяющая организацию школьных служб примирения как приоритетное направление профилактики правонарушений; Письмо Минобрнауки России от 18.11.2013 № ВК-844/07, содержащее методические рекомендации по организации служб школьной медиации. Кроме того, федеральные государственные образовательные стандарты общего образования в качестве метапредметных результатов закрепляют умения конструктивно разрешать конфликты, а Профессиональный стандарт «Педагог» формулирует требования к трудовым действиям педагога в области воспитания и развития обучающихся.

На региональном и локальном уровнях нормативно-правовое обеспечение реализуется через программы развития образования субъектов Российской Федерации и локальные нормативные акты образовательных организаций (положения о службах медиации, регламенты урегулирования конфликтов). Освоение данной нормативной базы является необходимым, но недостаточным условием формирования профессиональной готовности: требуется интеграция правовых знаний с ценностно-смысловыми ориентирами и практическими навыками медиативного взаимодействия.

Теоретико-методологические ресурсы обеспечивают концептуальное обоснование процесса формирования профессиональной готовности. Ценностный подход [1] позволяет рассматривать медиацию не как инструментальную технологию, а как ценностное взаимодействие субъектов, основанное на принципах гуманизма, диалога и взаимного уважения. Системный подход [5] обеспечивает целостность модели формирования профессиональной готовности, позволяя представить её как динамическую систему взаимосвязанных компонентов. Компетентностный подход [2] задаёт ориентацию на формирование конкретных профессиональных компетенций, включающих мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивный компоненты. Личностно-деятельностный подход [4] ориентирует на активность педагога как субъекта профессионального развития, способного к рефлексии и самокоррекции коммуникативного поведения. Структурно-функциональный подход [2] позволяет представить готовность к медиации как систему взаимосвязанных компонентов, каждый из которых выполняет специфические функции в обеспечении эффективного педагогического взаимодействия.

Технологические ресурсы отражают практический инструментарий формирования профессиональной готовности. В данном блоке целесообразно выделить три уровня. Первый уровень представлен моделями медиации: многоступенчатая модель К. Мура, ориентированная на поэтапное согласование позиций сторон; рефлексивная модель И.А. Куприянчук, акцентирующая внимание на осмыслении участниками конфликта собственных позиций; структурно-функциональная модель А.С. Чуприс [2], позволяющая представить готовность к медиации как систему взаимосвязанных компонентов; интегративная модель переговорного процесса О.П. Мачехиной и Н.Ю. Кузьменковой [4], объединяющая коммуникативные и когнитивные аспекты разрешения конфликтов.

Второй уровень технологических ресурсов включает техники и методы медиативной работы: техники активного слушания (парафраз, резюмирование, уточнение, вербализация эмоций); «Я-высказывания» как способ выражения чувств без обвинения партнёра; техники саморегуляции педагога в эмоционально напряжённых ситуациях; символические жесты, способствующие установлению доверительного контакта [4]. Третий уровень представлен формами организации медиативной работы: классные часы с элементами самодиагностики, круглые столы, «Коробка идей», квест-игры и квиз-игры, театральные практики [5]. Данные формы позволяют интегрировать медиативные технологии в образовательный процесс, обеспечивая их естественное восприятие участниками образовательных отношений.

Личностно-развивающие ресурсы определяют внутренние предпосылки формирования профессиональной готовности педагога. Гуманистическое мировоззрение, представляющее человека как высшую ценность [2], выступает фундаментальной ценностной основой медиативной деятельности. Эмпатия и толерантность обеспечивают способность педагога понимать чувства другого человека и принимать его позицию без утраты профессиональной дистанции. Эмоциональный интеллект включает способность распознавать, понимать и управлять собственными эмоциями и эмоциями других людей, что особенно значимо в ситуациях конфликтного взаимодействия. Рефлексивная позиция предполагает способность к самоанализу, распознаванию собственных искажений восприятия и коррекции коммуникативного поведения. Коммуникативная компетентность [4] отражает владение техниками эффективного общения, включая вербальные и невербальные средства взаимодействия.

Системная интеграция указанных ресурсов позволяет преодолеть выявленные в исследовании противоречия между инструментальным и ценностным пониманием медиации, между традиционными административно-карательными методами реагирования на конфликты и необходимостью формирования внутренней ответственности участников. Эмпирические данные, полученные в ходе исследования (N=689), подтверждают, что наиболее востребованными для педагогов являются практико-ориентированные формы освоения технологических ресурсов (тренинги, мастер-классы, супервизия) в сочетании с методическим сопровождением (кейсы, памятки, алгоритмы действий).

Таким образом, ресурсная база формирования профессиональной готовности педагога к педагогическому взаимодействию средствами медиативных практик представляет собой многоуровневую систему, обеспечивающую переход от нормативного регулирования к ценностному принятию, от теоретического осмысления к практическому освоению, от внешнего контроля к внутренней мотивации профессионального развития. Реализация данной ресурсной базы в системе повышения квалификации педагогических работников способствует трансформации профессиональной позиции педагога от авторитарной к партнёрской, диалогической, что соответствует современным требованиям ФГОС.

Анкетирование подтвердило, что большинство педагогов осознают важность медиативных компетенций, однако испытывают существенные затруднения в их практической реализации. Наиболее значимые результаты представлены в таблице «Результаты анкетирования педагогов».

Полученные данные коррелируют с результатами предыдущих исследований и подтверждают наличие устойчивых профессиональных дефицитов: более двух третей педагогов испытывают затруднения при взаимодействии с подростками, проявляющими признаки девиантного поведения, и в коммуникации с родителями; почти половина респондентов недостаточно владеют даже базовыми техниками активного слушания; подавляющее большинство не знакомо со специализированными медиативными техниками (парафраз, «петля понимания», рефрейминг). В ходе групповых интервью и супервизионных разборов кейсов педагоги выделили ряд ключевых профессиональных задач, решение которых они считают приоритетным для курсов повышения квалификации. Эти задачи можно сгруппировать по нескольким направлениям: освоение конкретных медиативных техник и алгоритмов; развитие эмоциональной компетентности; специфика работы с особыми категориями участников; организационно-методическая поддержка; рефлексия профессиональной позиции.

Таблица 1

«Результаты анкетирования педагогов» (N=689).

Table 1

«Teacher survey results» (N=689).

Показатель	Доля респондентов, %
Считают необходимым освоение медиативных техник для профессиональной деятельности	78,4
Испытывают трудности при взаимодействии с «трудными» подростками	69,2
Отмечают сложности в общении с родителями в конфликтных ситуациях	64,7
Испытывают потребность в развитии навыков эмоциональной саморегуляции	61,5
Недостаточно владеют техниками активного слушания	48,3
Не знакомы с техникой «петля понимания»	71,2
Считают, что школьная администрация недостаточно поддерживает в разрешении конфликтов	39,6

Разработанная структурно-функциональная модель (см. рис.1) формирования профессиональной готовности педагогов к использованию медиативных практик представляет собой динамическую систему, состоящую из четырех взаимосвязанных компонентов: нормативно-концептуального, программно-целевого, операционально-деятельностного и контрольно-оценочного. Каждый компонент выполняет специфические функции, обеспечивающие целостность процесса становления медиативной культуры педагога.

Нормативно-концептуальный компонент выступает фундаментальным основанием модели, обеспечивая теоретическое и правовое обоснование формирования профессиональной готовности. Его ключевой функцией является ценностно-смысловая ориентация педагогического процесса. Содержание компонента интегрирует нормативно-правовую базу и научно-теоретические подходы, в частности концепцию восстановительной медиации (Х. Зер, А.Ю. Коновалов), теорию педагогического взаимодействия (В.А. Сластенин) и ценностный подход к безопасности образовательной среды.

Программно-целевой компонент определяет стратегические ориентиры подготовки и реализует принцип дифференциации. Важной характеристикой компонента является уровневая дифференциация содержания обучения: базовый уровень ориентирован на освоение основ педагогической конфликтологии; продвинутый уровень предполагает углубленное изучение технологий восстановительной медиации; экспертный уровень направлен на подготовку педагогов-медиаторов.

Операционально-деятельностный компонент отражает технологическую архитектуру модели и обеспечивает трансляцию теоретических знаний в практическую плоскость. Компонент включает комплекс форм, методов и средств обучения, доминирующими среди которых являются интерактивные и практико-ориентированные технологии.

Контрольно-оценочный компонент обеспечивает диагностику и мониторинг результативности формирования профессиональной готовности. Система оценки базируется на четырех группах критериев: мотивационно-ценностном, когнитивном, операционально-деятельностном и рефлексивном.

Интеграция всех компонентов модели в единый педагогический процесс позволяет обеспечить системное формирование медиативной культуры педагога. Апробация модели в рамках программ дополнительного профессионального образования подтвердила её эффективность: у участников экспериментальной группы зафиксирован достоверный рост показателей профессиональной готовности ($p \leq 0,01$), снижение уровня конфликтности в образовательных организациях и повышение субъектной позиции педагогов в обеспечении безопасной образовательной среды.

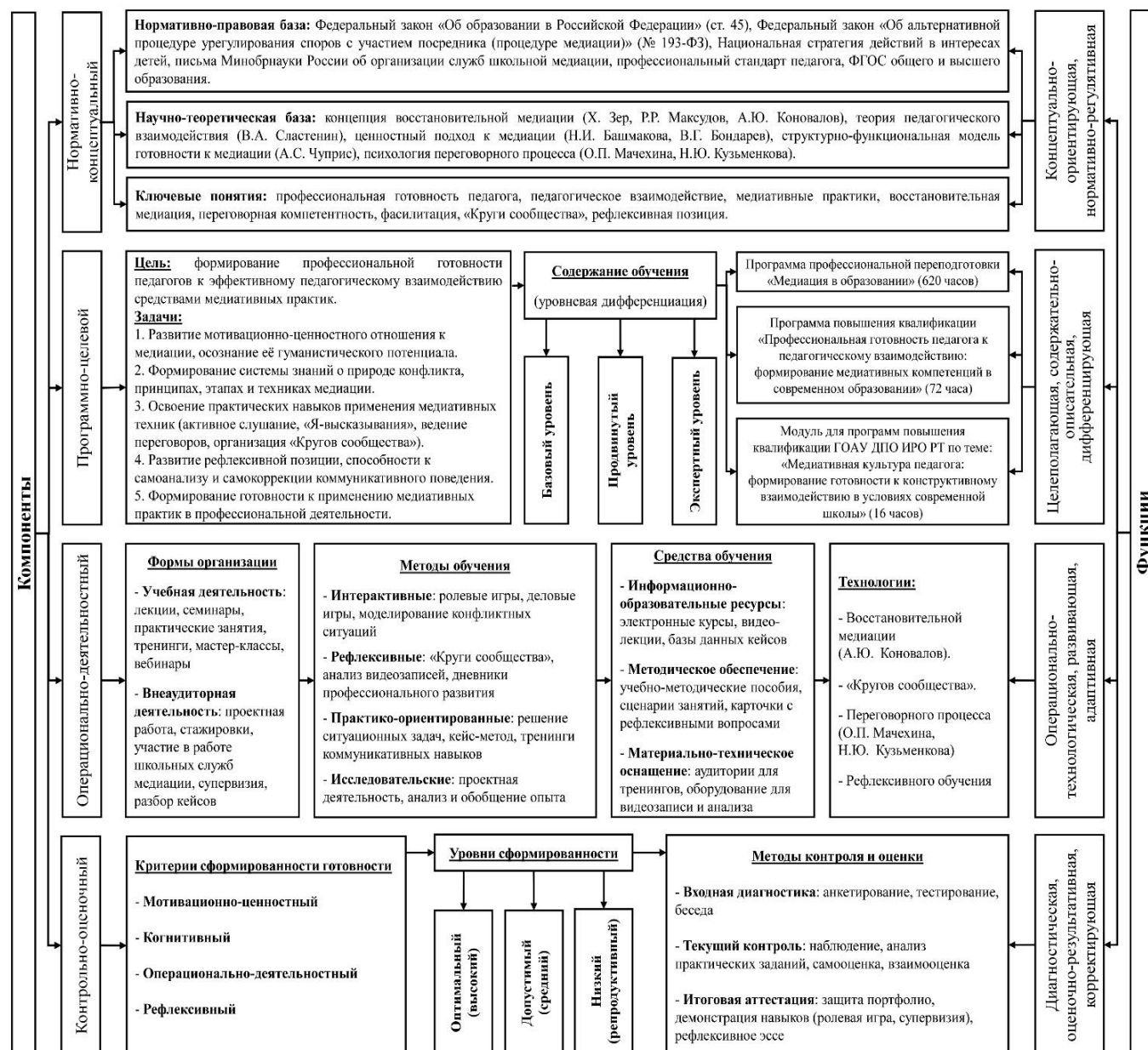


Рис. 1. Структурно-функциональная модель формирования профессиональной готовности педагогов к использованию медиативных практик.

Fig. 1. Structural and functional model of formation of teachers' professional readiness to use mediation practices.

Выводы

Проведённое исследование позволило сделать следующие выводы: формирование профессиональной готовности педагога к педагогическому взаимодействию средствами медиативных практик представляет собой сложный многокомпонентный процесс, требующий системного преодоления ряда фундаментальных противоречий. К числу ключевых относятся: противоречие между инструментальным и ценностным пониманием медиации, когда технология воспринимается преимущественно как способ урегулирования спора, тогда как её воспитательный и гуманистический потенциал остаётся невостребованным; противоречие между традиционными административно-карательными методами реагирования на конфликты и объективной необходимостью формирования у участников образовательных отношений внутренней ответственности за восстановление отношений; противоречие между высокой конфликтогенностью современной образовательной среды и недостаточной готовностью педагогов к конструктивному разрешению ситуаций напряжённости; противоречие между потребностью в использовании интегративных стратегий сотрудничества и медиации и устойчивой распространённостью в педагогической практике стратегий конкуренции, уступки и избегания, не способствующих укреплению доверия и диалога

Ресурсная база формирования профессиональной готовности педагогов включает нормативно-правовые, теоретико-методологические, технологические и личностно-развивающие ресурсы. Результаты эмпирического исследования (N=689) подтвердили, что наиболее востребованными для педагогов являются практико-ориентированные формы обучения – тренинги, мастер-классы, супервизия реальных кейсов – а также качественное методическое сопровождение в виде памяток, алгоритмов действий и банков практических ситуаций. Это свидетельствует о запросе педагогического сообщества на прикладной, а не декларативный характер подготовки.

Нормативно-правовое обеспечение медиации в образовательной среде представлено на федеральном уровне (ФЗ № 193-ФЗ, ФЗ № 273-ФЗ, Профессиональный стандарт «Педагог», ФГОС) и на регионально-локальном уровне (региональные программы, локальные акты образовательных организаций). Освоение данной нормативной базы является необходимым, но недостаточным условием формирования профессиональной готовности: требуется интеграция правовых знаний с ценностно-смысловыми ориентирами и практическими навыками.

Структура профессиональной готовности педагога к медиативным практикам включает четыре взаимосвязанных компонента: мотивационно-ценностный (осознание ценности диалога, эмпатия, гуманистические установки), когнитивный (знание принципов, этапов и нормативной базы медиации), операционно-деятельностный (владение техниками активного слушания, «Я-высказываниями», организацией «Кругов сообщества») и рефлексивный (способность к самоанализу, коррекции коммуникативного поведения). Эмпирическое исследование позволило конкретизировать содержание данных компонентов на основе реальных профессиональных дефицитов и запросов педагогов, что повышает практическую значимость разработанной модели.

Разработанная структурно-функциональная модель формирования профессиональной готовности педагогов базируется на компетентностном и системно-деятельностном подходах и учитывает результаты эмпирического исследования. Модель включает нормативно-концептуальный, программно-целевой, операционно-деятельностный и контрольно-оценочный компоненты, обеспечивающие целостность и динамизм процесса подготовки. Реализация модели в системе повышения квалификации позволит сформировать у педагогов ценностно-смысловое отношение к медиативным практикам, обеспечить освоение теоретических основ и практических навыков медиации, развить рефлексивную позицию и создать условия для трансформации профессиональной позиции педагога от авторитарной к партнёрской, диалогической, что соответствует направлениям исследований связанных с формированием профессиональной готовности педагогов к использованию медиативных практик.

Перспективным направлением дальнейших исследований является лонгитюдная апробация разработанной модели в условиях реального образовательного процесса различных типов образовательных организаций, оценка её эффективности с использованием выделенных критериев и показателей (снижение уровня конфликтности, рост доверия к педагогу, сформированность медиативных навыков), а также создание на её основе модульной программы повышения квалификации, учитывающей выделенные педагогами задачи и обеспечивающей преемственность между базовым, продвинутым и экспертным уровнями подготовки.

Список источников

1. Башмакова Н.И., Бондарев В.Г. Феномен медиации через призму ценностного подхода // Высшее образование сегодня. 2018. № 11. С. 1 – 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-mediatsii-cherez-prizmu-tsennostnogo-podhoda> (дата обращения: 19.05.2026).
2. Чуприс А.С. Готовность к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки: структурно-функциональная модель // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2018. № 4. С. 110 – 118. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-k-mediatsii-bakalavrov-gumanitarnyh-napravleniy-podgotovki-strukturno-funktsionalnaya-model> (дата обращения: 19.05.2026).
3. Куприянчук И.А. Психология конфликта в образовании: учебно-методическое пособие. Саратов: СГУ, 2015. 87 с.
4. Мачехина О.П., Кузьменкова Н.Ю. Психология переговорного процесса при разрешении педагогических конфликтов // Управление образованием: теория и практика. 2025. Т. 15. № 5-2. С. 110 – 119. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-peregovornogo-protssessa-pri-razreshenii-pedagogicheskikh-konfliktov> (дата обращения: 19.05.2026).
5. Зайко Е.М., Карташова И.И. Медиация в процессе разрешения острых конфликтных ситуаций в студенческой среде среднего профессионального образования // Инновационное развитие профессионального образования. 2025. № 2 (46). С. 137 – 148.

6. Гордиенко Н.В., Кирсанова В.Г., Першина Л.А. Оценка результативности работы школьной службы медиации как ресурса воспитания обучающихся // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. № 3. С. 29 – 42. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-rezultativnosti-raboty-shkolnoy-sluzhby-mediatsii-kak-resursa-vozpitaniya-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 19.05.2026).
7. Тесленко А.Н., Ажатова К.Н. Профилактика буллинга средствами школьной медиации // Наука и реальность. 2025. № 3 (23). С. 33 – 38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-bullinga-sredstvami-shkolnoy-mediatsii> (дата обращения: 19.05.2026).
8. Рачковская Н.А., Ефименко В.Н. Школьная медиация: проблемы и перспективы // Гуманитарные науки. 2018. № 1 (41). С. 86 – 93. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnaya-mediatsiya-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 19.05.2026).
9. Слоик М.И. Школьная медиация в начальной школе // Образование и право. 2021. № 6. С. 199 – 208. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnaya-mediatsiya-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 19.05.2026).
10. Ткачук О.С., Щигирева О.Ю., Смотров И.В. Специфика и перспективы деятельности служб медиации (примирения) в образовательных организациях Московской области // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 6 (84). С. 75 – 80. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-i-perspektivy-deyatelnosti-sluzhb-mediatsii-primireniya-v-obrazovatelnyh-organizatsiyah-moskovskoy-oblasti> (дата обращения: 19.05.2026).
11. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие. М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. 73 с.
12. Киселева Н.С., Режепов Р. Воспитательный потенциал медиации в образовательной среде // Царско-сельские чтения. 2024. С. 120 – 124.
13. Жданко Т.А. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации // Magister Dixit. 2012. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemno-deyatelnostnyy-podhod-suschnostnaya-harakteristika-i-printsipy-realizatsii> (дата обращения: 19.05.2026).

References

1. Bashmakova N.I., Bondarev V.G. The Phenomenon of Mediation through the Prism of the Value Approach. Higher Education Today. 2018. No. 11. P. 1 – 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-mediatsii-cherez-prizmu-tsennostnogo-podhoda> (accessed: 19.05.2026).
2. Chupris A.S. Readiness for Mediation of Bachelors of Humanities: A Structural and Functional Model. Bulletin of the Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology. 2018. No. 4. P. 110 – 118. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-k-mediatsii-bakalavrov-gumanitarnyh-napravleniy-podgotovki-strukturno-funktsionalnaya-model> (accessed: 19.05.2026).
3. Kupriyanchuk I.A. Psychology of Conflict in Education: A Study Guide. Saratov: Saratov State University, 2015. 87 p.
4. Machekhina O.P., Kuzmenkova N.Yu. Psychology of the Negotiation Process in Resolving Pedagogical Conflicts. Education Management: Theory and Practice. 2025. Vol. 15. No. 5-2. P. 110 – 119. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-peregovornogo-protssesa-pri-razreshenii-pedagogicheskikh-konfliktov> (accessed: 19.05.2026).
5. Zaiko E.M., Kartashova I.I. Mediation in the process of resolving acute conflict situations in the student environment of secondary vocational education. Innovative development of vocational education. 2025. No. 2 (46). P. 137 – 148.
6. Gordienko N.V., Kirsanova V.G., Pershina L.A. Evaluation of the effectiveness of the school mediation service as a resource for educating students. Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogy. 2022. No. 3. P. 29 – 42. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-rezultativnosti-raboty-shkolnoy-sluzhby-mediatsii-kak-resursa-vozpitaniya-obuchayuschih-sya> (accessed: 19.05.2026).
7. Teslenko A.N., Azhatova K.N. Bullying Prevention by Means of School Mediation. Science and Reality. 2025. No. 3 (23). P. 33 – 38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-bullinga-sredstvami-shkolnoy-mediatsii> (accessed: 19.05.2026).
8. Rachkovskaya N.A., Efimenko V.N. School Mediation: Problems and Prospects. Humanities. 2018. No. 1 (41). P. 86 – 93. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnaya-mediatsiya-problemy-i-perspektivy> (accessed: 19.05.2026).
9. Sloik M.I. School Mediation in Primary School. Education and Law. 2021. No. 6. P. 199 – 208. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnaya-mediatsiya-v-nachalnoy-shkole> (accessed: 19.05.2026).

10. Tkachuk O.S., Shchigireva O.Yu., Smotrova I.V. Specifics and Prospects of the Activities of Mediation (Reconciliation) Services in Educational Organizations of the Moscow Region. Innovative Projects and Programs in Education. 2022. No. 6 (84). P. 75 – 80. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-i-perspektivy-deyatelnosti-sluzhb-mediatsii-primireniya-v-obrazovatelnyh-organizatsiyah-moskovskoy-oblasti> (accessed: 19.05.2026).
11. Khutorskoy A.V. Competence-based Approach to Teaching: A Scientific and Methodological Manual. Moscow: Eidos Publishing House; Publishing House of the Institute of Human Education, 2013. 73 p.
12. Kiseleva N.S., Rezhepov R. Educational potential of mediation in the educational environment. Tsarskoye Selo Readings. 2024. P. 120 – 124.
13. Zhdanko T.A. System-activity approach: essential characteristics and principles of implementation. Magister Dixit. 2012. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemno-deyatelnostnyy-podhod-suschnostnaya-harakteristika-i-printsipy-realizatsii> (accessed: 19.05.2026).

Информация об авторах

Султанова М.Р., старший преподаватель кафедры психологии и инклюзивного образования Государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Татарстан», Российская Федерация, г. Казань, ул. 2-ая Азинская, д. 3, кв. 8., sultanova.madin@yandex.ru

Мухаметзянова Ф.Г., доктор педагогических наук, профессор по кафедре педагогики и педагогической психологии Казанского государственного энергетического университета, Российская Федерация, г. Казань, ул. Большая Красная, д. 68, к. 212, florans955@mail.ru

© Султанова М.Р., Мухаметзянова Ф.Г., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 378.147

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-243-253

Интегрированное предметно-языковое обучение: опыт контент-анализа современных отечественных и зарубежных публикаций

^{1, 2} Мишланова С.Л.,

¹ Степанова С.В.,

¹ Кондакова И.В.,

¹ Фахриева С.С.,

¹ Пермский государственный национальный исследовательский университет

² Пермский государственный медицинский университет им. академика Е.А. Вагнера Минздрава России

Аннотация: в статье проводится анализ и сравнение наиболее актуальных аспектов предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в российском и мировом образовании. Актуальность исследования обосновывается тенденцией усиления профессиональной направленности языковой подготовки студентов с применением интегрированного подхода. Цель исследования – представить обзор новейших научных источников на русском и английском языке, посвященных теоретическому обоснованию и практической реализации предметно-языкового интегрированного подхода в системе отечественного и зарубежного образования. Основными методами исследования являются контент-анализ научных публикаций по рассматриваемой проблематике, а также компаративный метод анализа извлеченных частотных слов из публикаций по теме исследования. Исследование выявило сходства и различия педагогических подходов к внедрению CLIL в учебный процесс в России и за рубежом, а также обозначило перспективы дальнейших исследований в этой сфере в соответствии с современными тенденциями. Контент-анализ исследуемых научных источников показал, что российские авторы акцентируют внимание на моделях и технологиях внедрения CLIL-подхода, в то время как зарубежные авторы сосредоточены на методологической проверке преимуществ подхода с учетом сопутствующих факторов и понимания ограничений использования предметно-языкового интегрированного обучения. Исследование представляет интерес для преподавателей высших учебных заведений, студентов, магистрантов и аспирантов по педагогическим направлениям.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, ПЯИО, CLIL, коммуникативная компетенция, прикладные исследования в образовании, облако слов, контент-анализ

Для цитирования: Мишланова С.Л., Степанова С.В., Кондакова И.В., Фахриева С.С. Интегрированное предметно-языковое обучение: опыт контент-анализа современных отечественных и зарубежных публикаций // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 243 – 253. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-243-253

Поступила в редакцию: 8 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 6 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Content-analysis of contemporary Russian and foreign issues on CLIL

^{1, 2} Mishlanova S.L.,

¹ Stepanova S.V.,

¹ Kondakova I.V.,

¹ Fakhriyeva S.S.,

¹ Perm State National Research University

² Perm State Medical University named after academician E.A. Wagner

Abstract: this article provides an analytical-comparative review of key aspects of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Russian and international educational practice. The study's relevance is substantiated by the tendency to strengthen students' language training with the professional orientation through an integrated approach. The aim of the research is to systematize and synthesize recent Russian and English scholarly sources devoted to the theoretical foundations and practical implementation of CLIL within domestic and foreign education systems. Primary methods include content analysis of scholarly publications on the topic and a comparative analysis of high-frequency words extracted from the publication corpus. The findings reveal both similarities and differences in pedagogical approaches to CLIL implementation in Russia and abroad and outline promising directions for further research in line with contemporary educational trends. The content analysis indicated that Russian researchers primarily focus on models and technologies for CLIL implementation, whereas international authors place greater emphasis on empirical validation of the approach's benefits, consideration of confounding factors, and identification of limitations to CLIL application. The study will be of interest to university teachers, students, master's and doctoral candidates in education-related fields.

Keywords: content and language integrated learning, CLIL, communicative competence, applied educational research, word cloud analysis, content analysis

For citation: Mishlanova S.L., Stepanova S.V., Kondakova I.V., Fakhriyeva S.S. Content-analysis of contemporary Russian and foreign issues on CLIL. Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 243 – 253. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-243-253

The article was submitted: May 8, 2026; Approved after reviewing: June 6, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Современная парадигма образования сохраняет тенденцию усиления профессиональной направленности языковой подготовки студентов высших учебных заведений. Эта тенденция обусловлена необходимостью формирования всесторонне развитого специалиста, конкурентоспособного на международной арене, который использует иностранный язык как инструмент извлечения информации, необходимой для профессионального общения и самосовершенствования.

В свете того, что английский язык закреплен как основной в большинстве образовательных программ высшего образования, целесообразно обозначить, что известными и эффективными подходами в обучении профессиональному английскому языку являются английский для специальных целей (English for Specific Purposes (ESP)) и предметно-языковое интегрированное обучение (Content and Language Integrated Learning (CLIL)). ESP по задумке авторов методики (Хатчинсон и Уотерс [21]) предполагает обучение профессиональной лексике и некоторым видам речевой деятельности на основе иноязычных профессионально ориентированных текстов. Предметно-языковое интегрированное обучение направлено на достижение одновременно двух целей: а) обучение иностранному языку и б) обучение профильной специальности посредством иностранного языка [18, 13]. Однако, в связи с амбивалентным характером подхода CLIL и более разработанной, на наш взгляд, методикой его применения, считаем его исследование более актуальным на фоне распространения процессов трансязычия и интеграции дисциплин. Суть подхода раскрывается в четко обозначенной методической модели, представленной четырьмя «С»: содержание (Content), коммуникация (Communication), когнитивные процессы (Cognition), культурный аспект (Culture). Иными словами, осуществляется изучение предметного материала, включающего культурную составляющую и вербальное взаимодействие. Типы подхода характеризуются степенью интеграции дисциплинарного содержания и сформулированы как Hard CLIL и Soft CLIL. Hard CLIL означает такую степень интеграции, когда большая

часть курса посвящена обучению дисциплине, например, физике на иностранном языке или иначе называется предметно-ориентированный (content-led). Soft CLIL предполагает небольшую долю включения специального содержания, в основном предполагающего его использование как контекста в обучении языку. CLIL в этом случае становится языково-ориентированным (language-led). Указанные характеристики обуславливают внедрение подхода в обучение профессиональному общению не только на английском, но и на других языках, включая необходимое специальное содержание.

Примечательно, что за рубежом, особенно в странах ЕС, CLIL внедряется с 1990-х годов как ключевой инструмент двуязычного образования, способствуя когнитивному развитию, повышению мотивации и языковой компетенции [11]. Российское профессиональное образование также прибегает к предметно-языковому интегрированному подходу (Беляев А.А., Сенько А.Ю., Сысоев П.В. и др.), что обосновано целью обучения иностранному языку – формирование универсальных компетенций, согласно которым студенты должны научиться осуществлять деловую коммуникацию на государственном и иностранном языках [14].

Несмотря на достаточную разработанность данного подхода, что подтверждается многочисленными исследованиями и практиками [4, 5, 15, 19, 23], возникают проблемные вопросы его применения в современном учебном процессе в связи с изменяющимися образовательными целями, условиями и возможностями. Основной принцип обсуждаемого подхода, изучение специального содержания через язык и изучение языка через специальное содержание [18], расширяется в связи с появлением новых профессий, междисциплинарным характером профессиональной коммуникации [2], появлением искусственного интеллекта. Можно говорить о том, что «канва» подхода сформировалась, она сохраняет устойчивость элементов и их взаимосвязей и может «накладываться» на любую программу обучения профессиональному языку, сохранив тем самым исследовательский интерес до сих пор.

Целью данного исследования является анализ современной (2021–2026 гг.) научной литературы в рамках российской и зарубежной лингводидактики, посвященной теоретическому обоснованию и практической реализации предметно-языкового интегрированного обучения, с последующим выявлением наиболее актуальных вопросов, связанных с его применением, и сопоставлением российской и зарубежной научных традиций.

Для достижения цели настоящей статьи были поставлены следующие задачи:

1. Произвести отбор отечественных и зарубежных публикаций по проблемам исследования подхода CLIL.
2. Провести контент-анализ публикаций с акцентом на наиболее часто употребляемые слова и темы.
3. Провести сопоставительный анализ ключевых аспектов и проблем внедрения CLIL-подхода, освещаемых в российской и зарубежной научных традициях.

Материалы и методы исследований

Эмпирическую базу исследования составили 70 научных русскоязычных и зарубежных публикаций. Русскоязычный корпус включает 35 статей, опубликованных преимущественно в российских рецензируемых журналах (перечень ВАК, РИНЦ) и сборниках конференций за период 2021–2026 гг. Зарубежный корпус включает 35 статей на английском языке, индексируемых в международных базах данных (Scopus, Web of Science), охватывающие период 2021–2026 гг. (включая онлайн-публикации).

Формирование исследовательского корпуса было выполнено с применением библиометрического метода на основе формальных критериев отбора (тематика, хронологический период, язык публикации, тип индексации в базах данных, сбалансированный объем выборки). Данный метод позволил обеспечить репрезентативность и сбалансированность выборки; именно на её основе в дальнейшем осуществлялось выявление «публикационных трендов и тенденций развития» русской и зарубежной лингводидактики [7].

Для анализа содержания отобранных публикаций был применен метод количественного контент-анализа. Согласно И.А. Пашиной, «количественный контент-анализ основан на использовании количественных мер, его задача получить количественную структуру содержания текста (в рамках используемой системы категорий анализа)» [9]. Выбор данного метода обусловлен необходимостью обработки значительного объема текстовой информации. Количественный контент-анализ проводился в два этапа, что позволило последовательно перейти от формальных характеристик текста к содержательным. На первом этапе был выполнен частотный анализ лексики с последующей визуализацией результатов в виде облаков слов, построенных с помощью платформы <https://wordclouds.com/> [28]. На втором этапе анализировались содержательные характеристики текстов посредством автоматического контент-анализа на основе тематического моделирования (topic modelling) с использованием технологий искусственного интеллекта DeepSeek. Выбор данного метода обусловлен его способностью автоматически выявлять скрытые тематические структу-

ры в больших текстовых массивах без предварительного задания категорий анализа, что позволяет минимизировать субъективизм исследователя [26]. Проведенное тематическое моделирование позволило подтвердить часть тенденций, предварительно выявленных на предыдущем этапе частотного анализа.

Сравнение полученных результатов выполнялось с помощью компаративного метода, который позволил сопоставить частотные слова и наиболее частотные темы зарубежных и отечественных научных статей по CLIL-подходу и установить специфику научных традиций в разных лингвокультурных контекстах.

Результаты и обсуждения

На первом этапе контент-анализа были выявлены наиболее частотные слова англоязычных и русскоязычных статей. Облако слов англоязычных статей по теме CLIL показано на рисунке 1.

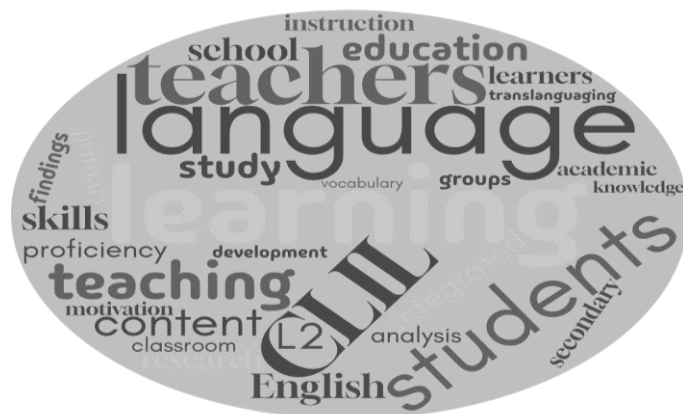


Рис. 1. Облако слов англоязычных статей по теме CLIL.

Fig. 1. Word cloud of English-language articles on the topic of CLIL.

Рассмотрим 10 наиболее часто употребляемых слов в зарубежных источниках и проранжируем их. Предложим следующее пороговое разделение полученных данных по абсолютной частоте: высокочастотные слова (>4000 упоминаний), среднечастотные (от 2500 до 4000), низкочастотные (<2500). Согласно данному разделению к высокочастотным относятся слова «students» (встречается 5321 раз), «CLIL» (4876), «learning» (4321), к среднечастотным – «language» (3987), «content» (3765), «study» (2987), «teachers» (2876), «teaching» (2654), к низкочастотным – «education» (2432), «research» (2312).

Контент-анализ зарубежных публикаций позволяет выделить следующие темы: личность обучающегося, его прогресс, мотивация [27, 29 и др.] (об этом свидетельствуют слова «students» и «learning» – процесс усвоения материала именно учеником); использование обоих типов CLIL (как Hard CLIL, так и Soft CLIL, поскольку слова «language» и «content» встречаются практически равномерно) [27, 30]; эмпирическая проверка учителями эффективности CLIL [22, 23] (на это указывают слова «study» и «research»), создание дизайна CLIL-программ для дальнейшего использования в процессе обучения [20].

Далее проанализируем 10 наиболее часто употребляемых слов в отечественных источниках. На рисунке 2 представлены результаты анализа.



Рис. 2. Облако слов русскоязычных статей по теме CLIL.

Fig. 2. Word cloud of Russian-language articles on the topic of CLIL.

В зависимости от полученных данных условно предложим следующее пороговое разделение по абсолютной частоте: высокочастотные – ≥ 1500 , среднечастотные – 860–1499, низкочастотные – < 860 . Исходя из этого слова распределяются следующим образом: обучение (2251 раз), иностранный (1930 раз), язык (1801 раз) – высокочастотные; студент (1420 раз), профессиональный (1350 раз), предметно-языковой (1176 раз), интегрированный (1140 раз), CLIL (978 раз) – среднечастотные; навык (856 раз), образование (823 раз) – низкочастотные.

Контент-анализ позволяет выделить следующие темы, составляющие основу русскоязычных исследований: вопросы обучения иностранному языку [10]; представление об основной целевой аудитории, задействованной для обучения – студенты, будущие профессионалы [11]; вопрос интеграции предметного и языкового содержания обучения [11, 15]; формирование навыков [5, 12]; тема профессионального образования [3, 5].

Полученные данные анализа облака слов в зарубежных и отечественных источниках по проблематике CLIL позволяют выявить как сходства, так и различия в научных традициях. К сходствам следует отнести внимание исследователей к обучающимся (личностно-ориентированный подход): так, например, слово «student» относится к высокочастотным (5321) и слово «студент» – к среднечастотным (1420). Кроме того, общим является интерес к процессу обучения (слово «learning» встречается 4321 раз и «обучение» – 2251) и самому понятию CLIL, которое присутствует в обеих выборках (4876 и 978 раз соответственно). Различие, вероятно, проявляется в фокусе исследований. В англоязычной традиции доминирует сбалансированное внимание к содержанию («content» – 3765) и языку («language» – 3987), при этом исследования чаще носят эмпирический характер («research» – 2312, «study» – 2987) и ориентированы на измерение результатов и мотивации. Русскоязычные статьи, напротив, смещают фокус в сторону самого процесса преподавания иностранного языка («иностраннный язык» – 1930, «язык» – 1801) и профессиональной подготовки («профессиональный» – 1350).

Таким образом, сравнительный анализ облаков слов показывает, что при общем интересе к обучающимся и процессу обучения, англоязычные исследования CLIL в большей степени ориентированы на эмпирическую проверку эффективности и баланс языка и содержания, тогда как русскоязычная научная традиция акцентирует методические аспекты интеграции языкового и профессионального компонентов, делая упор на подготовку специалистов в системе высшего образования.

На втором этапе объектом контент-анализа целевой выборки научных статей, посвященных CLIL, были тематические аспекты, раскрываемые исследователями. По частотности охвата рассматриваемой тематики исследования распределились следующим образом (рисунок 3):

1. Методика, модели, технологии CLIL (19 статей, 27%);
2. CLIL для специальных целей (ESP) (14 статей, 20%);
3. Эффективность CLIL (14 статей, 20%);
4. Аффективные факторы (9 статей, 13%);
5. Мультиmodalность, трансязычие (6 статей, 9%);
6. CLIL в довузовском/послевузовском (6 статей, 9%);
7. Подготовка учителей (5 статей, 7%).

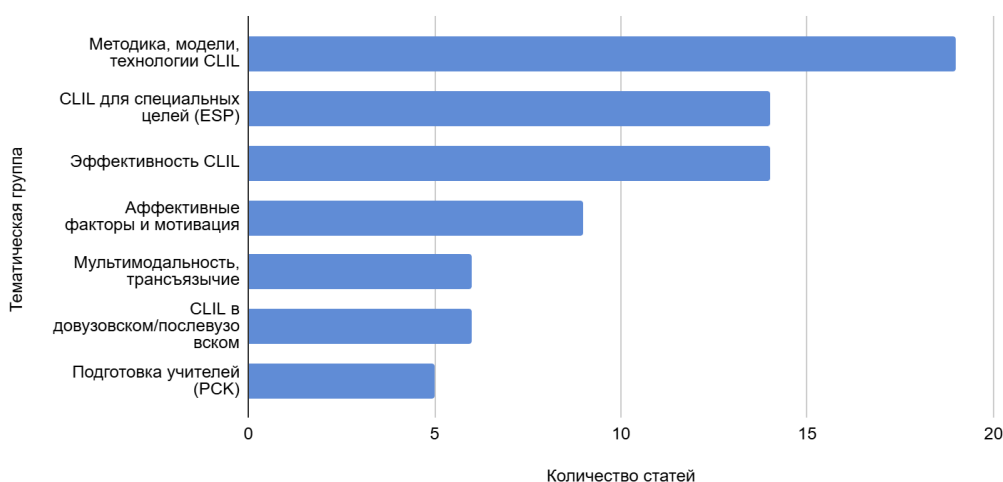


Рис. 3. Преобладающая тематика исследований, освещающих CLIL.
Fig. 3. Predominant research topics covering CLIL.

В ходе контент-анализа выяснилось, что наиболее распространенной по частотности (27% от общего количества источников в выборке) является группа исследований, посвящённых методике, моделям и технологиям обучения CLIL, где обосновываются организационно-содержательные модели для разных уровней образования [4, 5, 11], описываются технологии (корпусные подходы, цифровые платформы, искусственный интеллект, виртуальная реальность – [10] и др.), а также типы заданий (проекты, кейсы, лексические пропорции – [8, 15 и др.] и критерии разработки материалов.

Следующей по частотности стала группа исследований CLIL для специальных целей (профессиональная направленность, 20%), где авторы описывают применение подхода в инженерии [1], медицине [5], праве [8], журналистике [6] и медиа [10] с фокусом на профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию.

Эффективность CLIL как подхода (мета-анализ, сравнительные исследования подходов) составила также 20% от общего массива статей, преимущественно зарубежных, где авторы критически оценивают результативность методики в сравнении с традиционным обучением иностранному языку или предметам на родном языке. В эту группу вошли масштабные исследования с мета-анализом, обобщающие данные сотен экспериментальных работ и подтверждающие общую эффективность CLIL для развития языковых навыков и предметных знаний [22, 23]. Особое внимание уделено анализу сопутствующих факторов, таких как мотивация учащихся [29], предварительная языковая подготовка, интенсивность программы (значимые результаты только при высокой экспозиции – [17]).

Исследования аффективных факторов в CLIL заняли 13%. В перечень аффективных факторов авторы включают: тревожность из-за изучения второго языка (L2 anxiety), удовольствие от изучения языка (language learning enjoyment), международную ориентацию (international posture), готовность к общению (willingness to communicate (WTC)) и мотивацию (motivation) [16]. Они влияют на формирование иноязычной коммуникативной компетенции, снижая или усиливая барьеры в CLIL, особенно при использовании родного языка для эмоционального комфорта.

Группе мультимодальности и трансязычия соответствует 9%. В центре внимания исследователей широкий спектр мультимодальных ресурсов: жесты, мимика, позы, действия с материальными объектами (например, сборка моделей), визуальные образы (схемы, презентации), цифровые инструменты (iPad, VR) и т.д. [25].

Примечательно, что исследователи зачастую обращают свое внимание не на трансязычие в целом, которое понимается как «множественные дискурсивные практики, в которые вовлекаются билингвы, чтобы осмыслить свои билингвальные миры» («multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds» [24]), а на более узкий термин – педагогическое трансязычие, которое подразумевает преднамеренное использование учителями «различных языков для ввода и вывода» или «других плановых стратегий, основанных на использовании ресурсов учащихся из всего их языкового репертуара» («teachers' intentional use of different languages for input and output or other planned strategies based on the use of students' resources from the whole linguistic repertoire» [24]).

По 9% приходится на CLIL в довузовском и послевузовском образовании и 7% – на подготовку учителей и педагогическое содержание знаний (триптих CLIL, воркшопы, программы).

Представленные данные контент-анализа тематических групп иллюстрируют специфику CLIL-исследований; в этой связи выявлены как сходства, так и существенные различия в приоритетах и методологических подходах русской и зарубежной научных традиций (рисунок 4).

Как показано на рисунке 4, наиболее часто в русскоязычных статьях обсуждаются вопросы методики предметно-языкового интегрированного обучения (12 статей), в то время как в зарубежной лингводидактике явно преобладают публикации, посвященные анализу эффективности CLIL (11 англоязычных статей, 3 русскоязычных статьи). Методика исследуется в англоязычных статьях относительно реже, чем аффективные факторы (7 статей против 9), при том, что русские статьи об аффективных факторах в нашу выборку не вошли совсем. Тема мультимодальности и трансязычия раскрывается англоязычными исследователями также чаще (5 статей), чем русскоязычными (1 статья). Менее распространенными темами в зарубежной и русской лингводидактике являются CLIL в довузовском и послевузовском образовании (по 3 статьи) и подготовка учителей (1 русскоязычная статья, 4 англоязычных). Обратим внимание, что расхождение между количеством статей в исходной выборке (35 русских и 35 английских) и числом тематических упоминаний на диаграмме объясняется, по-видимому, множественным тематическим кодированием англоязычных публикаций (одна статья относится к нескольким темам), присутствием в русскоязычном корпусе обзорных теоретических статей, не вписывающихся в выделенные категории, а также наличием единичных русскоязычных статей по тематикам, не имеющих аналогов в англоязычной выборке, что повлекло их исключение из сравнительной визуализации.

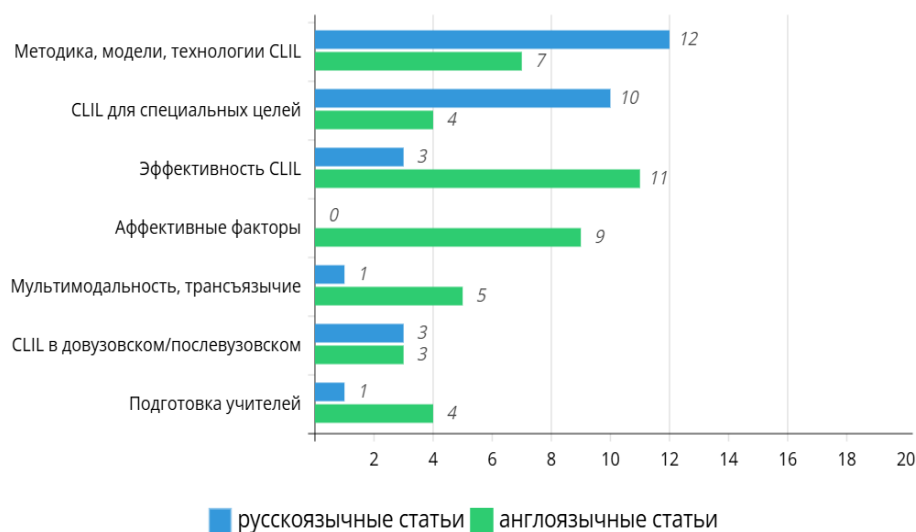


Рис. 4. Преобладающая тематика исследований, освещающих CLIL в русскоязычных и англоязычных статьях.
Fig. 4. Predominant research topics covering CLIL in Russian-language and English-language articles.

По данным сравнительной диаграммы наблюдается приоритет методических разработок: как в российской, так и в зарубежной выборке тема «Методика, модели, технологии CLIL» входит в число лидеров – в российских исследованиях она занимает второе место с долей 34%, в зарубежных – второе-третье с долей около 20%. Это показывает, что в обеих традициях основное внимание направлено на разработку и освоение практических инструментов реализации CLIL.

Однако по остальным параметрам очевидна диспропорция между российскими и зарубежными исследованиями по CLIL в ряде ключевых моментов.

Во-первых, распределение публикаций по типам исследований демонстрирует чёткое разделение: зарубежные статьи преимущественно эмпирические (91%), включая мета-анализ и сравнительные исследования, в то время как русскоязычные работы носят теоретико-прикладной характер (83%). Доля чисто теоретических исследований составляет 9% в зарубежной выборке и 17% в русской, тогда как эмпирические исследования среди русских публикаций встречаются лишь в 9% случаев.

Во-вторых, использование CLIL для специальных целей (ESP) в российской выборке составляет 29%, тогда как в зарубежной – лишь 11%. Это отражает сильную отечественную традицию профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковых вузах – инженерных, медицинских, юридических, архитектурных и пр. В зарубежных исследованиях ESP-направление развито заметно слабее.

В-третьих, вопрос эффективности CLIL. Зарубежные работы здесь значительно опережают российские: 31% против всего 9%. За рубежом активно проводятся мета-анализ, лонгитюдные и экспериментальные исследования с контролем переменных, тогда как в России подобные работы – единичны.

В-четвертых, еще более выраженный разрыв прослеживается по аффективным факторам. В российской выборке их нет вообще (0 %), тогда как в зарубежных исследованиях эта группа составляет 26%. Понимая ограниченность нашей выборки, мы не станем утверждать, что мотивация, самооценка, и др. факторы совсем не изучаются в отечественных работах по CLIL, лишь отметим, что по нашим данным, зарубежные исследователи обращаются к исследованию аффективных факторов, по-видимому, чаще.

В-пятых, отдельно выделяется тема мультимодальности и трансязычия: в России ей посвящено всего 3% статей, тогда как в зарубежных исследованиях – 14%. В данном исследовании мы объединили термины мультимодальности и трансязычия в одну группу неслучайно. Эти термины представляют собой одну тематическую группу, потому что современные исследования CLIL рассматривают трансязычие как по определению мультимодальное явление: преодоление границ между языками и использование различных семиотических ресурсов (жестов, изображений, материальных объектов) для конструирования знания представляют собой неразрывно связанные аспекты единого процесса смыслопорождения, что делает их аналитически неразделимыми при изучении реального классного взаимодействия. При этом следует отметить, что в российском дискурсе эта тема практически отсутствует.

Наконец, методика, модели и технологии CLIL лидируют в обеих выборках, но в российской она встречается чаще (34%) по сравнению с зарубежной (20%), что опять же указывает на преобладание в отечественной традиции прикладных и описательных работ над оценочными и теоретическими.

Таким образом, сравнительный анализ CLIL-исследований демонстрирует методологическое расхождение: зарубежная парадигма акцентирует эмпирическую проверку эффективности и влияние аффективных факторов на обучение, в то время как российская – разработку профессионально-ориентированных моделей, причем без проверки эффективности этих моделей за счет отдельных экспериментальных исследований, что отражено в преобладании теоретических статей русскоязычных авторов.

Выводы

В ходе исследования был проведен контент-анализ статей отечественных и зарубежных авторов с целью выявления наиболее актуальных вопросов, связанных с применением подхода CLIL в образовательном процессе, и сравнения российской и зарубежной научных традиций в области данного подхода. Были проанализированы 2 корпуса научных статей в 2 этапа. На первом этапе был выполнен частотный анализ лексики с последующей визуализацией результатов в виде облаков слов. На втором этапе анализировались содержательные характеристики текстов посредством автоматического контент-анализа на основе тематического моделирования (topic modelling) с использованием технологий искусственного интеллекта DeepSeek.

Таким образом, сравнительный анализ русскоязычных и англоязычных статей по CLIL выявил общую заинтересованность в вопросах методики, моделей и технологий обучения, однако методологические приоритеты существенно расходятся. Англоязычные исследования ориентированы на эмпирическую проверку эффективности CLIL и изучение аффективных факторов, влияющих на учебный процесс. Русскоязычные же работы сосредоточены на разработке профессионально-ориентированных моделей (CLIL для специальных целей) и носят преимущественно теоретико-прикладной характер. Тема мультимодальности и трансязычия, активно разрабатываемая за рубежом, в российской традиции практически отсутствует. Как видим, приоритетные темы зарубежных и русских научных статей не пересекаются, что свидетельствует о параллельном развитии исследований без существенного научного обмена. Данное исследование способствует синтезу отечественных и зарубежных традиций в методологии профессионально-ориентированного языкового образования.

Список источников

1. Абдурахманова А.З. Создание двуязычного словаря терминов по строительной инженерии как компонент учебного процесса с помощью предметно-языкового интегрированного обучения CLIL // Russian Linguistic Bulletin. 2024. № 12 (60). С. 1 – 5.
2. Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. Трансфер знания: инновации и технологии: монография. Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2022. 206 с.
3. Анисимова А.Т. К вопросу о содержании и условиях реализации профессионально-ориентированного иноязычного образования // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2023. № 1. С. 55 – 65.
4. Белоусов А.С. Модель предметно-языкового интегрированного обучения как средства профессиональной ориентации учащихся старших классов гуманитарного профиля обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 2 (27). С. 420 – 430.
5. Беляев А.А. Методическая модель обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 3. С. 955 – 967.
6. Ильина О.К. Технология CLIL в обучении английскому языку журналистики // Вестник ТГУ. 2024. № 1. С. 88 – 98.
7. Малахов В.А. Библиометрический анализ как метод науковедческих исследований: возможности и ограничения // Науковедческие исследования. 2022. № 1. С. 212 – 227.
8. Морозова А.Л. CLIL-подход в обучении ESP практикующих юристов в рамках реализации курса повышения квалификации (опыт Финуниверситета) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Философия. Психология. Педагогика. 2024. № 2 (24). С. 230 – 234.
9. Пашинян И.А. Контент-анализ как метод исследования: достоинства и ограничения // Научная периодика: проблемы и решения. 2012. № 3. С. 13 – 18.
10. Прохоров А.В. Современные технологии и предметное наполнение курса иностранного языка для будущих медиаспециалистов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 4. С. 903 – 911.
11. Сенько А.Ю. Организационно-содержательная модель предметно-языкового интегрированного обучения будущих менеджеров на основе корпусных технологий // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2023. № 1. С. 139 – 150.

12. Сысоев П.В., Потапова Е.Н. Корпоративное обучение профессиональному иностранному языку // ПНИО. 2022. № 2 (56). С. 256 – 271.
13. Сысоев П. В. Этапы разработки учебных материалов для предметно-языкового интегрированного обучения // Вестник Московского Университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 3. С. 169 – 178.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа, 2018. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-39-03-02-socialnaya-rabota-76/>.
15. Шашкова В.Н. Возможности использования предметно-языкового интегрированного обучения в процессе формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции сотрудников полиции // Мир науки, культуры, образования. 2026. № 1. С. 178 – 182.
16. Aizawa I., Suzukida Y. Does instructional language matter in CLIL? A study of learner proficiency and affective factors // System. 2026. Vol. 138. P. 1 – 14.
17. Amparo L.I. Intensity Matters Inside and Outside Primary School: Evidence from High-CLIL, Low-CLIL, and Non-CLIL Learners // TESOL QUARTERLY. 2024. Vol. 59. P. 1 – 32.
18. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press. 2010. 184 p.
19. Dalton-Puffer C. Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL). Classrooms // Modern Language Journal. 2007. 327 p.
20. Gomez Ramos J., Lopez Campillo R., Lopez Cirugeda I., Palazon-Fernandez J.L. Do concept maps prompt long-term memory in CLIL schoolchildren? // Heliyon. 2024. Vol. 10. P. 1 – 20.
21. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach. Cambridge: Cambridge University Press. 1987. 183 p.
22. Lee J.H., Lee H., Lo Y.Y. Effects of content and language integrated learning at the primary school level: A multi-level meta-analysis // Educational Research Review. 2025. Vol. 47. P. 1 – 56.
23. Li L., Chen S., Xu L., Wang Y. The relationship between content and language integrated learning and students' language development: a meta-analysis // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2026. P. 1 – 20.
24. Nguyen H.T.M., Nguyen H.T.T., Gilanyi L., Hoang T.H., Gao X. Content Language Integrated Learning (CLIL): Teachers' metacognitive understanding of pedagogical translanguaging // Learning and instruction. 2025. Vol. 97. P. 1 – 12.
25. Nikula T., Jakonen T., Kääntä L. Multimodal practices of unpacking and repacking subject-specific knowledge in CLIL physics and chemistry lessons // Learning and Instruction. 2024. Vol. 92. P. 1 – 18.
26. Ogunleye B., Lancho Barrantes B., Zakariyyah K. Topic modelling through the bibliometrics lens and its technique // Artificial Intelligence Review. 2025. Vol. 58. P. 1 – 41.
27. Roth T., Conradt C., Bogner F.X. The relevance of school self-concept and creativity for CLIL outreach learning // Studies in Educational Evaluation. 2022. Vol. 73. P. 1 – 12.
28. Wordclouds.com: free online word cloud generator and tag cloud creator. URL: <https://wordclouds.com/> (дата обращения: 12.03.2026).
29. Wunberg M., Baumert J., Feddermann M., Lohmann J.F., Möller J. CLIL effects on academic self-concepts: Positive effects in English but detrimental effects in math? // Learning and Instruction. 2024. Vol. 92. P. 1 – 11.
30. Xia S., Li Z. Can digital multimodal composition facilitate content learning in a CLIL context? Insights from students' composing processes in a legal English course // English for Specific Purposes. 2026. Vol. 80. P. 73 – 91.

References

1. Abdurakhmanova A.Z. Creation of a Bilingual Dictionary of Construction Engineering Terms as a Component of the Educational Process Using CLIL Subject-Language Integrated Learning. Russian Linguistic Bulletin. 2024. No. 12 (60). P. 1 – 5.
2. Alekseeva L.M., Mishlanova S.L. Knowledge Transfer: Innovations and Technologies: Monograph. Perm: Perm State National Research University, 2022. 206 p.
3. Anisimova A.T. On the Content and Conditions of Implementation of Professionally Oriented Foreign Language Education. Issues of Journalism, Pedagogy, Linguistics. 2023. No. 1. P. 55 – 65.
4. Belousov A.S. A model of subject-language integrated learning as a means of professional orientation of senior students majoring in the humanities. Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. 2022. No. 2 (27). P. 420 – 430.

5. Belyaev A.A. A methodological model of teaching residents foreign-language professional communication based on an integrated approach. *Bulletin of Tambov University. Series: Humanities*. 2024. No. 3. P. 955 – 967.
6. Ilyina O.K. CLIL technology in teaching English for journalism. *Bulletin of TSU*. 2024. No. 1. P. 88 – 98.
7. Malakhov V.A. Bibliometric analysis as a method of science studies: possibilities and limitations. *Science studies*. 2022. No. 1. P. 212 – 227.
8. Morozova A.L. CLIL approach to teaching ESP to practicing lawyers as part of an advanced training course (the experience of the Financial University). *Bulletin of Saratov University. New series. Philosophy. Psychology. Pedagogy*. 2024. No. 2 (24). P. 230 – 234.
9. Pashinyan I.A. Content analysis as a research method: advantages and limitations. *Scientific periodicals: problems and solutions*. 2012. No. 3. P. 13 – 18.
10. Prokhorov A.V. Modern technologies and subject content of a foreign language course for future media specialists. *Bulletin of Tambov University. Series: Humanities*. 2024. No. 4. P. 903 – 911.
11. Senko A.Yu. Organizational and content model of subject-language integrated training of future managers based on corpus technologies. *Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Problems of Linguistics and Pedagogy*. 2023. No. 1. P. 139 – 150.
12. Sysoev P.V., Potapova E.N. Corporate training in professional foreign language. *PNiO*. 2022. No. 2 (56). P. 256 – 271.
13. Sysoev P.V. Stages of development of educational materials for subject-language integrated training. *Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*. 2020. No. 3. P. 169 – 178.
14. Federal State Educational Standard of Higher Education – Bachelor's Degree in the Field of Training 39.03.02 Social Work, 2018. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-39-03-02-socialnaya-rabota-76/>.
15. Shashkova V.N. Possibilities of Using Subject-Language Integrated Learning in the Process of Forming Professional Foreign Language Communicative Competence of Police Officers. *The World of Science, Culture, Education*. 2026. No. 1. P. 178 – 182.
16. Aizawa I., Suzukida Y. Does Instructional Language Matter in CLIL? A Study of Learner Proficiency and Affective Factors. *System*. 2026. Vol. 138. P. 1 – 14.
17. Amparo L.I. Intensity Matters Inside and Outside Primary School: Evidence from High-CLIL, Low-CLIL, and Non-CLIL Learners. *TESOL QUARTERLY*. 2024. Vol. 59. P. 1 – 32.
18. Coyle D., Hood P., Marsh D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press. 2010. 184 p.
19. Dalton-Puffer C. Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Classrooms. Modern Language Journal*. 2007. 327 p.
20. Gomez Ramos J., Lopez Campillo R., Lopez Cirugeda I., Palazon-Fernandez J.L. Do concept maps prompt long-term memory in CLIL schoolchildren? *Heliyon*. 2024. Vol. 10. P. 1 – 20.
21. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press. 1987. 183 p.
22. Lee J.H., Lee H., Lo Y.Y. Effects of content and language integrated learning at the primary school level: A multi-level meta-analysis. *Educational Research Review*. 2025. Vol. 47. P. 1 – 56.
23. Li L., Chen S., Xu L., Wang Y. The relationship between content and language integrated learning and students' language development: a meta-analysis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 2026. P. 1 – 20.
24. Nguyen H.T.M., Nguyen H.T.T., Gilanyi L., Hoang T.H., Gao X. Content Language Integrated Learning (CLIL): Teachers' metacognitive understanding of pedagogical translanguaging. *Learning and instruction*. 2025. Vol. 97. P. 1 – 12.
25. Nikula T., Jakonen T., Käätä L. Multimodal practices of unpacking and repacking subject-specific knowledge in CLIL physics and chemistry lessons. *Learning and Instruction*. 2024. Vol. 92. P. 1 – 18.
26. Ogunleye B., Lancho Barrantes B., Zakariyyah K. Topic modeling through the bibliometrics lens and its technique. *Artificial Intelligence Review*. 2025. Vol. 58. P. 1 – 41.
27. Roth T., Conradt C., Bogner F.X. The relevance of school self-concept and creativity for CLIL outreach learning. *Studies in Educational Evaluation*. 2022. Vol. 73. P. 1 – 12.
28. Wordclouds.com: free online word cloud generator and tag cloud creator. URL: <https://wordclouds.com/> (access: 12.03.2026).

29. Wunberg M., Baumert J., Feddermann M., Lohmann J.F., Möller J. CLIL effects on academic self-concepts: Positive effects in English but detrimental effects in mathematics? *Learning and Instruction*. 2024. Vol. 92. P. 1 – 11.
30. Xia S., Li Z. Can digital multimodal composition facilitate content learning in a CLIL context? Insights from students' composing processes in a legal English course. *English for Specific Purposes*. 2026. Vol. 80. P. 73 – 91.

Информация об авторах

Мишланова С.Л., доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и лингводидактики, Пермский государственный национальный исследовательский университет, заведующий кафедрой иностранных языков и медицинской терминологии, Пермский государственный медицинский университет им. Академика Е. А. Вагнера Минздрава России

Степанова С.В., кафедра педагогики и лингводидактики, преподаватель кафедры иностранных языков для специальных целей, Пермский государственный национальный исследовательский университет

Кондакова И.В., кафедра педагогики и лингводидактики, преподаватель кафедры иностранных языков для специальных целей, Пермский государственный национальный исследовательский университет

Фахриева С.С., кафедра педагогики и лингводидактики, преподаватель кафедры иностранных языков для специальных целей, Пермский государственный национальный исследовательский университет

© Мишланова С.Л., Степанова С.В., Кондакова И.В., Фахриева С.С., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 378.1

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-254-260

Метод интерактивного обучения студентов-медиков: формирование навыков сбора анамнеза

¹ Удовика Н.А.,

¹ Тимченко Д.С.,

¹ Каненко К.О.,

¹ Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки

Аннотация: статья посвящена теоретическому обоснованию авторской интерактивной методики обучения студентов-медиков навыкам сбора анамнеза в рамках дисциплин пропедевтического цикла. Актуальность темы определяется тем, что действующие нормативные требования ФГОС ВО третьего поколения фиксируют коммуникативные компетенции имплицитно, не конкретизируя педагогические механизмы их формирования на уровне отдельных дисциплин. Цель работы – разработать процедурно воспроизводимую модель обучения сбору анамнеза, преодолевающую противоречие между деятельностным подходом и преобладающей в практике формализованной подготовкой по «опроснику систем». Методология исследования включает систематизацию и сравнительный анализ научных публикаций по интерактивным образовательным технологиям, контент-анализ нормативных документов и локальных актов медицинских вузов, а также структурно-функциональный подход к выделению компонентов навыка. В качестве теоретической базы привлечены концепция поэтапного формирования умственных действий, средовой подход, теория самодетерминации, модель проблемно-ориентированного обучения и Калгари–Кембриджская модель. Предложен четырёхэтапный цикл, включающий ориентировочный этап, моделирование со «стандартизированным сверстником», рефлексивную паузу и заключительное интервью с усложнённым сценарием. В составе навыка выделены четыре компонента: информационно-аналитический, эмпатико-регулятивный, хронометрический и метакогнитивный. Обосновано введение процедуры «двойной рефлексии» для целенаправленного развития метакогнитивной составляющей; выявлены ограничения чек-листов OSCE и сформулированы направления дальнейших лонгитюдных исследований.

Ключевые слова: интерактивное обучение, медицинское образование, сбор анамнеза, коммуникативные компетенции, стандартизированный пациент, метакогнитивность, пропедевтика, педагогика высшей школы

Для цитирования: Удовика Н.А., Тимченко Д.С., Каненко К.О. Метод интерактивного обучения студентов-медиков: формирование навыков сбора анамнеза // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 254 – 260. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-254-260

Поступила в редакцию: 8 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 7 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Interactive teaching method for medical students: development of medical history-taking skills

¹ Udovika N.A.,

¹ Timchenko D.S.,

¹ Kanenko K.O.,

¹ Lugansk State Medical University named after St. Luke

Abstract: the article is devoted to the theoretical substantiation of an original interactive method for teaching medical students the skill of medical history taking within the propaedeutic cycle of disciplines. The relevance of the topic is determined by the fact that the current regulatory requirements of the third-generation Federal State Educational Standards of Higher Education record communicative competencies implicitly, without specifying the pedagogical mechanisms of their formation at the level of individual disciplines. The aim of the work is to develop a procedurally reproducible model of teaching history taking that overcomes the contradiction between the activity approach and the formalized preparation based on a «review of systems» questionnaire that prevails in practice. The research methodology includes systematization and comparative analysis of scientific publications on interactive educational technologies, content analysis of regulatory documents and local acts of medical universities, and a structural-functional approach to identifying the components of the skill. The theoretical basis involves the concept of the stage-by-stage formation of mental actions, the environmental approach, the theory of self-determination, the model of problem-based learning, and the Calgary–Cambridge model. A four-stage cycle is proposed, including an orienting stage, modeling with a «standardized peer», a reflective pause, and a final interview with a complicated scenario. Four components of the skill are identified: informational-analytical, empathic-regulatory, chronometric, and metacognitive. The introduction of a «double reflection» procedure for the targeted development of the metacognitive component is substantiated; the limitations of OSCE checklists are revealed, and directions for further longitudinal research are formulated.

Keywords: interactive learning, medical education, history taking, communicative competencies, standardized patient, metacognition, propaedeutics, higher education pedagogy

For citation: Udovika N.A., Timchenko D.S., Kanenko K.O. Interactive teaching method for medical students: development of medical history-taking skills. *Pedagogical Education*. 2026. 7 (8). P. 254 – 260. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-254-260

The article was submitted: May 8, 2026; Approved after reviewing: June 7, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Формирование профессиональных коммуникативных компетенций у студентов медицинских вузов – процесс, в котором дидактические технологии сбора анамнеза занимают особое, но методологически недостаточно проработанное место. Сбор анамнеза, представляющий по существу структурированное клиническое интервью, требует от обучающегося одновременной мобилизации нескольких гетерогенных групп навыков: лингвистической точности формулирования вопросов, эмпатической настройки на собеседника, умения дифференцировать клинически значимую информацию от шумовых жалоб, а также способности выдерживать жёсткий хронометраж реального приёма. Между тем в педагогической практике подготовки врачей обучение анамнестическому интервьюированию нередко редуцируется до запоминания стандартной последовательности вопросов – так называемого «опросника по системам», что вступает в противоречие с деятельностным подходом [7], согласно которому освоение действия невозможно без его выполнения в условиях, моделирующих реальную профессиональную ситуацию. Проблематика усугубляется тем, что нормативные требования ФГОС по направлениям «Лечебное дело» и «Педиатрия» фиксируют коммуникативные компетенции в обобщённом виде, не конкретизируя педагогические механизмы их достижения на уровне отдельных дисциплин пропедевтического цикла; образовательные организации вынуждены самостоятельно проектировать соответствующие модули, опираясь на локальные акты и разнородные методические рекомендации.

В специализированной литературе отсутствует консенсус относительно того, какая именно интерактивная технология – ролевое моделирование, стандартизированный пациент, проблемно-ориентированное обучение в малых группах или их комбинация – обеспечивает наиболее устойчивый перенос навыка сбора

анамнеза в клиническую практику. Позиция ряда отечественных исследователей, восходящая к традиции теории развивающего обучения В.В. Давыдова [3], делает акцент на содержательном обобщении: студент должен выявить инвариантное ядро анамнестической беседы, прежде чем переходить к ситуативным вариациям. Зарубежная педагогическая школа, опирающаяся преимущественно на модель Калгари–Кембридж и теорию самодетерминации Э. Деси – Р. Райана, напротив, постулирует приоритет мотивационной автономии обучающегося и раннего контакта с реальным или симулированным пациентом [1]. Расхождение между этими позициями нуждается в дополнительной верификации; представляется дискуссионным уже сам критерий оценки сформированности навыка – наблюдаемое поведение (чек-листы OSCE) или рефлексивная самооценка коммуникативной эффективности. Настоящая работа предпринимает попытку теоретического обоснования авторской интерактивной методики, сочетающей элементы средового подхода и поэтапного формирования умственных действий, с целью преодолеть обозначенные противоречия и предложить процедурно воспроизводимую модель обучения сбору анамнеза.

Материалы и методы исследований

Исследование опирается на методы систематизации и сравнительного анализа научных публикаций, посвящённых интерактивным образовательным технологиям в медицинском вузе, с привлечением контент-анализа нормативных документов – ФГОС ВО третьего поколения (3++) по специальностям «Лечебное дело», «Педиатрия», профессионального стандарта «Врач-лечебник (врач-терапевт участковый)», а также локальных актов ряда медицинских образовательных организаций, регламентирующих структуру практических занятий пропедевтического цикла. Применялись метод аналогий – при сопоставлении педагогических моделей коммуникативного тренинга, заимствованных из подготовки психологов-консультантов, с задачами обучения анамнестическому интервьюированию – и структурно-функциональный подход для выделения компонентов авторской методики и их взаимосвязей. Классификация интерактивных приёмов осуществлялась на основе дихотомии «степень автономии обучающегося – уровень регламентации преподавателем», что позволило дифференцировать технологии по педагогической управляемости.

Ограничения аналитической базы связаны с неоднородностью терминологического аппарата: понятие «интерактивное обучение» в русскоязычных и англоязычных источниках покрывает существенно различающиеся множества приёмов, вследствие чего прямое сопоставление выводов затруднено. Обобщение производилось с учётом данного методологического затруднения; источники отбирались за период 2010–2024 гг. преимущественно по базам eLibrary, Scopus и PubMed; суммарно проанализировано более пятидесяти публикаций, из которых для аргументации привлечены наиболее репрезентативные.

Результаты и обсуждения

Анализ нормативной базы показал, что в формулировках универсальных компетенций ФГОС ВО 3++ (УК-4, «Коммуникация») и общепрофессиональных компетенций (ОПК-1, ОПК-4) требование к ведению клинического интервью зафиксировано имплицитно – через указание на способность «осуществлять профессиональное взаимодействие» и «применять методы обследования пациента» – однако процедурная конкретизация коммуникативного компонента полностью отнесена к уровню рабочих программ дисциплин. Локальные акты медицинских вузов (положения о симуляционных центрах, регламенты промежуточной аттестации по пропедевтике внутренних болезней) демонстрируют значительную вариативность: в ряде случаев сбор анамнеза оценивается исключительно по полноте заполнения учебной истории болезни, тогда как коммуникативное качество интервью – интонационная адекватность, управление паузами, реакция на невербальные сигналы пациента – остаётся за пределами формализованных критериев. Указанная лакуна порождает педагогическую ситуацию, при которой студент формально способен перечислить пункты анамнеза жизни и заболевания, но затрудняется провести беседу с пациентом, демонстрирующим, например, алекситимию или склонность к аггравации; потенциал средового подхода Ю.С. Мануйлова [8] здесь задействован минимально, хотя именно конструирование образовательной среды, воспроизводящей коммуникативные барьеры клинической практики, могло бы существенно повысить переносимость навыка.

Авторская интерактивная методика, разрабатываемая в русле обозначенных теоретических предпосылок, включает четыре последовательных этапа, различающихся по степени регламентации и типу обратной связи:

Ориентировочный этап – преподаватель предъявляет видеозапись реального анамнестического интервью (с деперсонализацией данных пациента), после чего студенты в парах составляют «карту коммуникативных решений врача», фиксируя моменты переключения между открытыми и закрытыми вопросами, па-

узами молчания, парафразами и уточнениями; цель – сформировать ориентировочную основу действия третьего типа по классификации П.Я. Гальперина.

На втором этапе (моделирование со «стандартизированным сверстником») обучающийся проводит анамнестическое интервью с однокурсником, получившим скрытую инструкцию – «сценарий пациента», описывающий не только симптомы, но и модель поведения (тревожная, ригидная, уклончивая, избыточно говорливая); здесь критическое значение приобретает асимметрия информации, поскольку интервьюер не знает сценарий заранее.

Рефлексивная пауза – видеозапись интервью второго этапа разбирается малой группой по модифицированному чек-листу, адаптированному из Калгари–Кембриджской модели; существенно, что чек-лист содержит не только поведенческие индикаторы, но и поле для качественного комментария, фиксирующего эмоциональный фон взаимодействия.

Заключительный этап предполагает повторное интервью с новым «стандартизированным сверстником», при этом сценарий усложняется – вводятся коморбидные жалобы, языковые барьеры (имитация пациента, для которого русский язык не родной) или резкая смена эмоционального состояния по ходу беседы; обратная связь на этом этапе носит преимущественно самооценочный характер, а преподаватель выступает фасилитатором групповой дискуссии.

Детерминация последовательности этапов обусловлена логикой концепции поэтапного формирования умственных действий [5], однако с существенной модификацией: если классическая схема предполагает материализованную форму действия (работа с карточками, схемами), то в контексте коммуникативного навыка материализация реализуется через видеозапись и её многократное воспроизведение, что позволяет «остановить» интерактивный процесс и подвергнуть микроанализу конкретный коммуникативный акт – вопрос, реплику, молчание.

Сопоставление авторской методики с распространённой в западной традиции моделью «стандартизированного пациента» (SP – Standardized Patient) обнаруживает ряд расхождений, выходящих за рамки чисто организационных различий. Модель SP, широко описанная в литературе начиная с работ Г. Бэрроуза, предполагает привлечение профессиональных актёров или специально обученных волонтеров, что порождает две педагогические проблемы: финансовую ресурсоёмкость и так называемый «эффект театральности» – студент осознаёт искусственность ситуации, его тревожность снижается непропорционально, и навык, отработанный в комфортных условиях, не переносится на реальный клинический контакт с ожидаемой устойчивостью [9]. Авторская методика снижает указанный эффект за счёт того, что «стандартизированный сверстник» – не актёр, а однокурсник, получивший минимальную инструкцию; непрофессионализм его «игры» парадоксальным образом генерирует непредсказуемые коммуникативные ситуации, более близкие к реальному приёму. Вместе с тем нельзя не учитывать, что подобная замена снижает воспроизводимость условий и затрудняет стандартизацию оценки – это ограничение требует компенсации посредством видеофиксации и структурированного дебрифинга.

Отдельного рассмотрения заслуживает мотивационный аспект. Теория самодетерминации постулирует, что внутренняя мотивация поддерживается удовлетворением потребностей в автономии, компетентности и связанности с другими [10]. На ориентировочном этапе авторской методики потребность в компетентности удовлетворяется через аналитическую деятельность – студент выступает экспертом, оценивающим чужое интервью. Второй и четвёртый этапы актуализируют потребность в автономии, поскольку интервьюер самостоятельно выбирает стратегию опроса. Связанность обеспечивается работой в малой группе на рефлексивном этапе. Эта последовательность не случайна; попытка начать обучение непосредственно с моделирования (минуя анализ образца) – распространённая дидактическая ошибка, фиксируемая, в частности, в исследованиях коммуникативного тренинга будущих психологов-консультантов – приводит к формированию ригидных шаблонов опроса, от которых студент впоследствии с трудом отказывается.

Компонентный состав навыка сбора анамнеза, как он реконструируется в контексте предлагаемой методики, включает не менее четырёх дифференцируемых компонентов (при том что в ряде моделей выделяется шесть и более; различие определяется степенью дробности классификации). Первый – информационно-аналитический: способность выстроить логику опроса, отталкиваясь от ведущей жалобы, и управлять его «глубиной» в режиме реального времени. Второй – эмпатико-регулятивный, связанный с распознаванием эмоционального состояния пациента и коррекцией собственного коммуникативного поведения; здесь уместна параллель с концепцией эмоционального интеллекта Д. Гоулмана, хотя прямая экстраполяция его модели на клинический контекст вызывает обоснованные возражения [6] ввиду нечёткости операционализации конструкта. Третий компонент – хронометрический: умение распределить время приёма между анамнезом заболевания, анамнезом жизни и заключительным этапом «повестки дня». Наконец – мета-

когнитивный компонент: способность в процессе интервью отслеживать собственную стратегию, фиксировать пробелы и возвращаться к пропущенным темам без ощущения потери контроля над беседой.

Обращает на себя внимание тот факт, что метакогнитивный компонент в традиционных программах пропедевтики, как правило, не выделяется в самостоятельный объект педагогического воздействия; его формирование происходит стихийно, в ходе клинической практики старших курсов. Авторская методика предлагает целенаправленное развитие метакогниции через процедуру «двойной рефлексии»: после завершения интервью студент сначала заполняет краткий самооценочный протокол, а затем, просмотрев видеозапись, корректирует собственные оценки. Дисперсия между первичной самооценкой и скорректированной, по предварительным наблюдениям (не имеющим пока статуса верифицированных эмпирических данных), существенно сокращается от первой к четвёртой итерации цикла – что может косвенно свидетельствовать о росте метакогнитивной точности; впрочем, влияние фактора привыкания к формату здесь отделить от собственно метакогнитивного прогресса затруднительно.

Сравнение с проблемно-ориентированным обучением (PBL – Problem-Based Learning) [4, 2] обнаруживает существенное отличие в дидактической позиции преподавателя. В классическом PBL-формате тьютор сознательно устраняется от содержательных подсказок, предоставляя группе самостоятельно формулировать учебные цели; в авторской методике преподаватель на первом и третьем этапах выполняет функцию «когнитивного ассистента», предъявляющего эталонные образцы и задающего рамку анализа, и лишь на четвёртом этапе приближается к роли фасилитатора. Иначе говоря, траектория передачи ответственности за обучение от преподавателя к студенту носит градуальный характер – от гетерорегуляции к саморегуляции – что согласуется с принципом зоны ближайшего развития, хотя прямое обращение к терминологии Л.С. Выготского в контексте обучения взрослых (андрагогическом контексте) не лишено оговорок, связанных с возрастной спецификой концепта. Необходимо подчеркнуть и следующее обстоятельство: PBL-формат ориентирован преимущественно на когнитивные цели (дифференциальная диагностика, клиническое мышление), тогда как навык сбора анамнеза в его коммуникативном измерении – объект, трудно поддающийся «задачной» организации.

В ходе контент-анализа локальных актов выявлена ещё одна проблема, связанная с критериями оценивания. Чек-листы OSCE, используемые для аттестации коммуникативных навыков в ряде медицинских вузов, фиксируют наблюдаемое поведение (задан ли открытый вопрос, осуществлена ли суммаризация), но не улавливают качества коммуникативного акта – его уместности, тактичности, адаптивности к конкретному пациенту. По всей видимости, выявленная дисперсия между «чек-листовой» успеваемостью студентов и экспертной оценкой клинических преподавателей, неоднократно фиксируемая в зарубежных публикациях, детерминирована именно этим разрывом между формальным и содержательным уровнями компетенции.

Выводы

Представленная методика, структурированная как четырёхэтапный цикл с нарастающей автономией обучающегося и сменой типа обратной связи, позволяет интегрировать информационно-аналитический, эмпатико-регулятивный, хронометрический и метакогнитивный компоненты навыка сбора анамнеза в единое дидактическое пространство – при том что каждый компонент получает адресное педагогическое воздействие на определённом этапе. Использование «стандартизированного сверстника» вместо профессионального актёра, порождая неизбежные издержки стандартизации, одновременно генерирует коммуникативную непредсказуемость, приближённую к реальному клиническому контакту; процедура «двойной рефлексии» обеспечивает целенаправленное развитие метакогнитивной составляющей, которая в существующих программах пропедевтики остаётся педагогически «невидимой».

Нерешённым остаётся противоречие между необходимостью стандартизированной оценки коммуникативных навыков (для целей промежуточной аттестации и аккредитации) и принципиальной ситуативностью клинического интервью, не редуцируемой к конечному набору поведенческих индикаторов. Формализация качественных характеристик коммуникации – тактичности, адаптивности, эмоциональной конгруэнтности – требует разработки инструментов, выходящих за пределы бинарных чек-листов, однако сколько-нибудь операциональных решений этой задачи в анализируемых источниках обнаружить не удалось. Остаётся открытым и вопрос устойчивости навыка во времени: фиксация прироста метакогнитивной точности в пределах одного учебного модуля ничего не говорит о том, сохраняется ли он к моменту выхода студента на клиническую практику – лонгитюдные исследования, способные дать ответ, пока не проведены.

Список источников

1. Атаджанова А.Ш. Формирование общих компетенций студентов-медиков на основе применения системы интерактивных методов обучения // Интерактивные методы преподавания русского и иностранных языков. Москва, 2016. С. 276 – 280.
2. Ананьева Е.И., Иванова А.А., Малышко В.В., Сухинин А.А., Чаплыгина К.Ю. Актуальность и целесообразность использования интерактивных учебно-методических пособий в обучении практическим навыкам студентов медицинских специальностей // Естественнонаучное образование: стратегия, проблемы, достижения. 2019. С. 19 – 22.
3. Горелова В.Г., Магомедова З.С., Гамзаева А.У., Далгатова А.А., Ибрагимова Э.И. Инновационные методы обучения студентов медицинского вуза // Основные направления обеспечения качества профессионального образования. 2020. С. 46 – 48.
4. Гурин Я.В., Башмаков О.А. Использование студенческого научного кружка как интерактивной формы обучения при подготовке студентов медицинских вузов // Морфология. 2019. Т. 155. № 2. С. 90 – 91.
5. Лазутина Г.С., Овчинникова Н.В., Линник Т.А., Почтарев С.В. Использование интерактивного компьютерного стола в учебном процессе на кафедре анатомии в Рязанском государственном медицинском университете // Единство науки, образования и практики – медицине будущего. 2018. С. 340 – 343.
6. Сергеева Н.Д., Данилова И.Ю., Шкавро Т.К., Колесникова Л.Р. Интерактивные методы обучения в медицинском вузе // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. 2016. № 5. С. 44 – 47.
7. Дмитриева М.Н., Дорошина Н.В., Крапивникова О.В. Сочетание методов обучения студентов медицинских специальностей при изучении прикладных дисциплин // Биология в высшей школе: актуальные вопросы науки, образования и междисциплинарной интеграции. 2019. С. 158 – 160.
8. Шихнебиев Д.А., Сулейманова Н.Д. Клинический разбор больного как форма обучения студентов старших курсов в медицинском вузе // Основные направления обеспечения качества профессионального образования. 2020. С. 199 – 200.
9. Бутенко Е.В., Алёшечкин П.А. Интерактивные модели обучения студентов-медиков. Какую применять? // Новообразование. 2019. Т. 11. № 3 (26). С. 95 – 97.
10. Чижевская И.Н., Моспанова Н.Ю., Крамарева И.Е. Анализ эффективности интерактивных методов обучения в формировании профессиональных компетенций будущих специалистов // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 7-1. С. 98 – 112.

References

1. Atajanova A.Sh. Formation of General Competencies of Medical Students Based on the Application of a System of Interactive Teaching Methods. Interactive Methods of Teaching Russian and Foreign Languages. Moscow, 2016. P. 276 – 280.
2. Ananyeva E.I., Ivanova A.A., Malyshko V.V., Sukhinin A.A., Chaplygina K.Yu. Relevance and Expediency of Using Interactive Teaching Aids in Teaching Practical Skills to Students of Medical Specialties. Natural Science Education: Strategy, Problems, Achievements. 2019. P. 19 – 22.
3. Gorelova V.G., Magomedova Z.S., Gamzaeva A.U., Dalgatova A.A., Ibragimova E.I. Innovative methods of teaching medical students. Main directions of quality assurance in professional education. 2020. P. 46 – 48.
4. Gurin Ya.V., Bashmakov O.A. Using a student scientific circle as an interactive form of teaching in the preparation of medical students. Morphology. 2019. Vol. 155. No. 2. P. 90 – 91.
5. Lazutina G.S., Ovchinnikova N.V., Linnik T.A., Pochtarev S.V. Using an interactive computer table in the educational process at the Department of Anatomy at Ryazan State Medical University. Unity of science, education, and practice – medicine of the future. 2018. P. 340 – 343.
6. Sergeeva N.D., Danilova I.Yu., Shkavro T.K., Kolesnikova L.R. Interactive teaching methods in a medical university. Quality management system: experience and prospects. 2016. No. 5. P. 44 – 47.
7. Dmitrieva M.N., Doroshina N.V., Krapivnikova O.V. Combination of teaching methods for medical students when studying applied disciplines. Biology in higher education: current issues of science, education and interdisciplinary integration. 2019. P. 158 – 160.
8. Shikhnebiev D.A., Suleimanova N.D. Clinical analysis of a patient as a form of teaching senior students in a medical university. Main directions of quality assurance in professional education. 2020. P. 199 – 200.

9. Butenko E.V., Aleshechkin P.A. Interactive Models of Teaching Medical Students. Which One to Use? *No-voobrazovanie*. 2019. Vol. 11. No. 3 (26). P. 95 – 97.

10. Chizhevskaya I.N., Mospanova N.Yu., Kramareva I.E. Analysis of the Effectiveness of Interactive Teaching Methods in Developing Professional Competencies of Future Specialists. *Education Management: Theory and Practice*. 2025. No. 7-1. P. 98 – 112.

Информация об авторах

Удовика Н.А., кандидат медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой акушерства и гинекологии, ФГБОУ ВО «Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Луганск, Россия, velda.udovika@yandex.ru

Тимченко Д.С., ФГБОУ ВО «Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Луганск, Россия, ticmhenko@mail.ru

Каненко К.О., ФГБОУ ВО «Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Луганск, Россия, kanenkok98@mail.ru

© Удовика Н.А., Тимченко Д.С., Каненко К.О., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 378.1.

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-261-267

Формирование антикоррупционного мировоззрения студентов как теоретическая проблема общей педагогики

¹Середа С.П.,

¹Вологодский институт права и экономики ФСИН России

Аннотация: в статье исследуется проблема формирования антикоррупционного мировоззрения студентов в контексте теоретического аппарата общей педагогики. Цель исследования – выявить существенные характеристики антикоррупционного мировоззрения как педагогической категории, определить его структуру и теоретические основания формирования в образовательном процессе вуза. Методологическую базу составили теоретический анализ и синтез научной литературы, методы сравнительного и критического анализа педагогических концепций, аксиологический и системно-деятельностный подходы. На основе критического рассмотрения современных научных работ (преимущественно юридической и междисциплинарной направленности) установлено, что существующие исследования фиксируют фрагментарность теоретической проработки ключевого понятия, смешение мировоззренческого, компетентностного и поведенческого дискурсов, а также отсутствие операционализированных критериев сформированности антикоррупционного мировоззрения студентов. В качестве теоретического результата предложено авторское определение антикоррупционного мировоззрения студента как интегративного личностного образования, включающего когнитивный (система знаний о коррупции), эмоционально-ценностный (нетерпимость, антикоррупционные ценностные ориентации) и поведенческий (готовность к антикоррупционным действиям) компоненты. Обосновано, что формирование данного мировоззрения требует перехода от информационно-просветительской модели к ценностно-ориентированной, диалоговой педагогике. Практическая значимость заключается в возможности использования предложенной теоретической модели для разработки диагностического инструментария и проектирования воспитательных программ в вузах.

Ключевые слова: антикоррупционное мировоззрение, студенты, общая педагогика, воспитание, ценностные ориентации, антикоррупционная культура, теоретическая модель

Для цитирования: Середа С.П. Формирование антикоррупционного мировоззрения студентов как теоретическая проблема общей педагогики // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 261 – 267. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-261-267

Поступила в редакцию: 8 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 7 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Formation of students' anti-corruption worldview as a theoretical problem of general pedagogy

¹Sereda S.P.,

¹Vologda Institute of Law and Economics of the FPS of Russia

Abstract: the article examines the problem of forming an anti-corruption worldview of students in the context of the theoretical framework of general pedagogy. The purpose of the study is to identify the essential characteristics of the anti-corruption worldview as a pedagogical category, to determine its structure and the theoretical foundations of its formation in the educational process of the university. The methodological basis consists of theoreti-

cal analysis and synthesis of scientific literature, methods of comparative and critical analysis of pedagogical concepts, axiological and system-activity approaches. Based on a critical review of modern scientific works (mainly of a legal and interdisciplinary orientation), it has been established that existing studies record the fragmentation of the theoretical study of the key concept, the mixing of ideological, competence and behavioral discourses, as well as the lack of operationalized criteria for the formation of an anti-corruption worldview of students. As a theoretical result, the author's definition of the student's anti-corruption worldview is proposed as an integrative personal education that includes cognitive (a system of knowledge about corruption), emotional-value (intolerance, anti-corruption value orientations) and behavioral (readiness for anti-corruption actions) components. It is proved that the formation of this worldview requires a transition from an information and educational model to a value-oriented, dialogic pedagogy. The practical significance lies in the possibility of using the proposed theoretical model for the development of diagnostic tools and the design of educational programs in universities.

Keywords: anti-corruption worldview, students, general pedagogy, education, value orientations, anti-corruption culture, theoretical model

For citation: Sereda S.P. Formation of students' anti-corruption worldview as a theoretical problem of general pedagogy. Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 261 – 267. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-261-267

The article was submitted: May 8, 2026; Approved after reviewing: June 7, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Проблема формирования антикоррупционного мировоззрения студентов приобретает в современной педагогической науке статус одной из приоритетных, однако ее теоретическая разработанность остается явно недостаточной. Федеральный закон от 25.12.2008 № 273-ФЗ «О противодействии коррупции» определяет формирование в обществе нетерпимого отношения к коррупционному поведению в качестве ключевой меры профилактики [1, 4]. При этом высшая школа рассматривается как основной институт, способный реализовать механизмы прямого взаимодействия с молодежью и обеспечить приоритет воспитания личности с активной гражданской позицией [4]. Однако, как справедливо отмечают Т.М. Резер и Я.А. Григоренко, главный вопрос антикоррупционного образования заключается в оценке уровня сформированности у обучающихся компетентности, включающей не только информированность о коррупции, но и выработанное устойчивое мировоззрение и сформированные на основе права практические навыки противодействия [2, с. 68].

Анализ актуальных научных публикаций показывает, что значительная часть исследований выполнена в юридическом, социологическом или управленческом дискурсе, тогда как собственно педагогическая теория формирования антикоррупционного мировоззрения студентов остается фрагментарной. С.И. Кириллов и С.В. Кривошеев констатируют, что долгое время в России в системе высшего образования задача антикоррупционного воспитания практически не ставилась, а современное состояние коррупционной преступности в стране с неизбежностью порождает проблему более раннего формирования антикоррупционного мировоззрения студентов всех образовательных учреждений [3, с. 112]. М.Б. Муратханова формулирует острое противоречие между необходимостью формирования антикоррупционной направленности личности в профессиональном воспитании студента вуза и недостаточной разработанностью его содержательного аспекта в нем [10, с. 175].

Цель настоящей статьи – осуществить теоретический анализ проблемы формирования антикоррупционного мировоззрения студентов как категории общей педагогики, выявить ее сущностные характеристики, структуру, теоретические основы.

Материалы и методы исследований

Теоретико-методологическую базу исследования составили: аксиологический подход, предполагающий рассмотрение антикоррупционного мировоззрения как системы ценностных ориентаций личности [5, 6, с. 338]; системно-деятельностный подход, позволяющий представить формирование мировоззрения как целенаправленный педагогический процесс [3, с. 111, 9]; принципы сравнительной педагогики, дающие возможность сопоставить отечественные и зарубежные модели антикоррупционного воспитания [12, с. 339-340].

Материалом исследования выступили современные научные работы, посвященные проблемам антикоррупционного образования и воспитания. Методы исследования: теоретический анализ и синтез научной

литературы, метод сравнительного и критического анализа понятийно-категориального аппарата, моделирование (при построении структуры антикоррупционного мировоззрения).

Результаты и обсуждения

В современных научных работах понятие «антикоррупционное мировоззрение» используется достаточно широко, однако его дефиниции носят либо слишком общий, либо, напротив, узконормативный характер. Отдельные авторы определяют антикоррупционное мировоззрение как систему антикоррупционных идей, взглядов, принципов, в которых отражается негативное отношение личности, социальных групп и всего общества к коррупционной деятельности [5, с. 47]. Данное определение фиксирует когнитивный и оценочный компоненты, но не раскрывает их связь с поведением и не учитывает возрастную специфику студенчества.

М.А. Логутова подчеркивает, что формирование антикоррупционного мировоззрения включает не только заучивание законов и нормативных актов, но и развитие у студентов моральных принципов, укрепление чувства гражданской ответственности и нетерпимости к проявлениям коррупции [1]. В этом утверждении важно указание на морально-ценностное измерение, однако само мировоззрение фактически отождествляется с совокупностью моральных принципов.

А.И. Попова и С.В. Посадкова вносят важное уточнение, разграничивая антикоррупционное просвещение (цель которого – формирование мировоззрения) и антикоррупционное воспитание (включающее также навыки и знания) [9, с. 110]. Тем самым они имплицитно признают, что мировоззрение является более фундаментальным образованием по сравнению с простой информированностью. Однако это различие не получает дальнейшего развития в терминах педагогической теории.

Наиболее детально, с точки зрения общей педагогики, проблему рассматривают Г.А. Иванова и Я.А. Сексте. Хотя они не дают прямого определения антикоррупционному мировоззрению, они разрабатывают «модель критериев формирования компетентности личной безопасности в антикоррупционном воспитании», включающую мотивационный, когнитивный и профессионально-практико-оценитированный уровни [7, с. 91]. Этот подход близок к структурированию мировоззренческого феномена, но смещает акцент на компетенции.

Обобщая результаты анализа, можно выделить следующие системные недостатки в теоретической разработке проблемы формирования антикоррупционного мировоззрения студентов. Во-первых, отсутствие четкого разграничения между понятиями «антикоррупционное правосознание», «антикоррупционная культура», «антикоррупционное мировоззрение» и «антикоррупционное поведение». В большинстве работ эти термины используются как синонимичные или взаимозаменяемые, что затрудняет выработку операциональных критериев [2, с. 66-68, 4]. Для педагогической теории принципиально важно различать: правосознание – преимущественно знание о праве и отношении к нему; культура – совокупность норм, ценностей и образцов поведения; мировоззрение – системное представление о мире и своем месте в нем, включающее ценности, убеждения и картину мира; поведение – внешнее проявление, которое может не совпадать с глубинными убеждениями.

Во-вторых, редукция мировоззренческого аспекта к компетентностному или поведенческому. В.П. Соколов и А.Г. Поторочин, рассматривая формирование личности юриста, сводят антикоррупционную устойчивость к «динамическому стереотипу» и дисциплине как «строгому и точному исполнению установленных правил» [8, с. 28, 52]. Такой подход, характерный для бихевиористской парадигмы, не позволяет объяснить, почему человек, знающий закон и умеющий его исполнять, все же может совершить коррупционное действие, если это соответствует его внутренним установкам. В.И. Олейник с соавторами, напротив, справедливо подчеркивают, что антикоррупционное образование – это «не только процесс передачи знаний, но и процесс, направленный на формирование характера», во главу угла ставятся «антикоррупционные ценности и моральное осознание» [11].

В-третьих, игнорирование возрастных и психологических особенностей студентов. Хотя С.И. Кириллов и С.В. Кривошеев перечисляют важные характеристики студенческого возраста: интенсивное формирование специальных способностей, повышение чувства собственного достоинства, появление многообразных интересов, преобразование мотивации, потребность в самоутверждении [3, с. 113], эти характеристики не интегрируются в педагогическую модель формирования антикоррупционного мировоззрения. Не учитывается, что в студенческом возрасте мировоззрение уже частично сформировано (в отличие от младших школьников, о которых пишет О.Б. Панова [12]), и педагогическая задача состоит не в «создании» его с нуля, а в критической рефлексии, уточнении и, возможно, пересмотре установок.

В-четвертых, методологическая эклектика и слабое использование собственно педагогических теорий. Аксиологический подход реализуется преимущественно на уровне декларации [6], синтез обширного спектра идей носит зачастую механический характер [7]. Не в полной мере используются фундаментальные труды классиков отечественной педагогики (К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского) по проблемам формирования мировоззрения и нравственного воспитания.

В-пятых, отсутствие операционализированных критериев и диагностического инструментария. Отдельные авторы фиксируют, что существующие программы страдают формализмом, когда просвещение измеряется количеством проведенных событий, а не изменением знаний и установок» [5]. Наиболее продвинутыми в этом отношении являются предложения В.И. Олейника с соавторами о выделении социально-интеллектуального, ценностно-смыслового, эмоционально-оценочного и поведенческого критериев [11]. Эти критерии требуют педагогической адаптации.

На основе критического анализа и синтеза выделенных подходов предлагается следующая теоретическая модель структуры антикоррупционного мировоззрения студента. Антикоррупционное мировоззрение студента – это интегративное личностное образование, представляющее собой систему знаний, ценностных ориентаций, убеждений и готовности к действию, в которой коррупция осмысливается как социально опасное явление, противоречащее принципам справедливости, права и нравственности, и формирующее устойчивую внутреннюю установку на ее неприятие и противодействие ей доступными законными средствами.

В структуре антикоррупционного мировоззрения выделяются три взаимосвязанных компонента. Когнитивный компонент включает: знание сущности, форм, причин и последствий коррупции (экономических, социальных, моральных); понимание правовых основ противодействия коррупции; знание конкретных механизмов и способов антикоррупционной деятельности (в том числе профессионально-специфических); сформированность критического мышления, позволяющего распознавать коррупциогенные ситуации и анализировать их [1, 11]. Эмоционально-ценностный компонент включает: систему антикоррупционных ценностей (честность, справедливость, ответственность, достоинство, служение общественному благу) [12, 11]; эмоционально-оценочное отношение к коррупции – устойчивое негативное восприятие, нетерпимость, чувство морального отвращения; ценностные ориентации, при которых неприятие коррупции становится внутренним убеждением, а не внешним требованием. Как справедливо отмечают отдельные авторы, традиционные российские духовно-нравственные ценности «по своей природе противоречат коррупционному поведению» [5, с. 53]. Поведенческий (деятельностный) компонент включает: готовность к антикоррупционному поведению в ситуациях личного выбора; владение стратегиями отказа от участия в коррупционных схемах и противодействия давлению [3]; навыки сообщения о коррупционных фактах в соответствующие инстанции; опыт участия в антикоррупционной деятельности [10].

Важно подчеркнуть, что именно интеграция всех трех компонентов отличает мировоззрение как системное качество от простой информированности (когнитивный компонент) или конформного поведения (только поведенческий компонент без внутреннего убеждения). Формирование антикоррупционного мировоззрения предполагает, что у студента не возникает когнитивного диссонанса между знанием закона, ценностным отношением и реальным поведением.

Проведенный анализ позволяет выделить ключевые теоретические проблемы, требующие дальнейшего решения в рамках общей педагогики. Первая проблема – соотношение «обыденного» и «профессионального» антикоррупционного мировоззрения. М.Б. Муратханова справедливо различает антикоррупционное обыденное и профессиональное правосознание, предлагая выстраивать их формирование по-разному [10, с. 175]. Для студентов, особенно обучающихся по направлениям «Юриспруденция», «Государственное и муниципальное управление», «Правоохранительная деятельность», антикоррупционное мировоззрение является частью профессиональной этики и деонтологии [8, с. 43]. Для студентов других специальностей – неотъемлемой частью общей гражданской культуры. Педагогическая теория должна учитывать эту дифференциацию и предлагать вариативные модели. Вторая проблема – преодоление разрыва между формальным антикоррупционным просвещением и реальными жизненными установками студентов. Эмпирические данные, приводимые Л.Ю. Самохиной и А.Е. Русецким, свидетельствуют о том, что даже среди студентов-правоведов наблюдается «валюация» коррупции как позитивной ценности в силу восприятия ее как неизбежности» [5, с. 48]. С.И. Кириллов и С.В. Кривошеев приводят данные, что в «гражданских» вузах около 55% студентов относятся к коррупции нейтрально, и лишь 40% – с резким осуждением [3, с. 113]. Это означает, что традиционный информационный подход, который С.И. Кириллов и С.В. Кривошеев называют «нормативным» и который «предполагает только передачу информации о действующем законодательстве», неэффективен: простое накопление знаний о коррупции порой никак не способствует отказу от кор-

рупционных действий [3, с. 114]. Отсюда следует необходимость перехода к педагогическим технологиям, ориентированным на ценностно-смысловую сферу. К таким технологиям относятся: игровые симуляции [1]; прецедент-технологии, провоцирующие этическую рефлексию и разрешение внутреннего конфликта [7, с. 110-111]; дискуссионные методы, сторителлинг [12, с. 341-342]; проектная деятельность, включая антикоррупционную экспертизу [10, с. 176]. Третья проблема – учет и преодоление факторов, препятствующих формированию антикоррупционного мировоззрения. Л.Ю. Самохина и А.Е. Русецкий выделяют «конфликт ценностных установок семьи с антикоррупционными нормами» как значимый дестабилизирующий фактор [5, с. 60]. А.И. Попова и С.В. Посадкова указывают на роль СМИ, которые могут формировать представление о коррупции как о «неискоренимом» явлении [9, с. 113]. Педагогическая теория должна ответить на вопрос: каким образом образовательная организация может компенсировать негативное влияние этих стихийных факторов социализации? Четвертая проблема – подготовка преподавателей к реализации антикоррупционного воспитания. Большинство авторов сходятся во мнении, что существует острая нехватка педагогов, имеющих необходимую квалификацию [6, 5, 11]. При этом антикоррупционное воспитание требует не только знаний в области права, но и навыков ведения дискуссий, работы с конфликтующими установками и сопротивлением [5, с. 61]. Это ставит перед педагогикой высшей школы задачу разработки системы подготовки и повышения квалификации преподавателей.

Выводы

Проведенное теоретическое исследование позволяет сделать следующие выводы. Проблема формирования антикоррупционного мировоззрения студентов является актуальной для общей педагогики, однако в существующей научной литературе она представлена преимущественно в юридическом, социологическом или управленческом дискурсе. Собственно педагогическая теория находится на начальном этапе становления, о чем свидетельствует фрагментарность понятийного аппарата, отсутствие общепринятых определений и операционализированных критериев. Выявлены системные теоретические дефициты: смешение и неразличение понятий «правосознание», «культура», «мировоззрение», «поведение»; редукция мировоззрения к компетенциям или поведенческим стереотипам; игнорирование возрастной специфики студенчества; недостаточное использование классического педагогического наследия; отсутствие валидного диагностического инструментария.

В качестве теоретического результата предложено авторское определение антикоррупционного мировоззрения студента и его структурная модель, включающая три взаимосвязанных компонента: когнитивный (система знаний), эмоционально-ценностный (ценности, убеждения, отношение) и поведенческий (готовность к действию, навыки, опыт). Интеграция этих компонентов обеспечивает системность мировоззренческого образования. Обоснована необходимость перехода от информационно-просветительской модели антикоррупционного воспитания к ценностно-ориентированной, диалоговой, деятельностной. Эффективными педагогическими технологиями признаются игровые симуляции, прецедент-технологии, дискуссии, проектная деятельность. Определены перспективные направления дальнейших педагогических исследований: разработка дифференцированных моделей формирования антикоррупционного мировоззрения для студентов различных направлений подготовки; создание диагностического инструментария для оценки уровней сформированности компонентов мировоззрения; экспериментальная проверка эффективности различных педагогических технологий; подготовка преподавателей к реализации антикоррупционного воспитания.

Список источников

1. Логотова М.А. Использование игровых технологий в преподавании дисциплины «Основы антикоррупционной культуры» // Высшее и среднее профессиональное образование в современной России: опыт и перспективы развития: сборник трудов LXVI межвузовской научно-методической конференции. Новосибирск, 2025. С. 167 – 170.
2. Резер Т.М., Григоренко Я.А. Антикоррупционное образование как механизм реализации государственной политики // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2023. № 2 (89). С. 64 – 69. DOI: http://dx.doi.org/10.51904/2306-8329_2023_89_2_64.
3. Кириллов С.И., Кривошеев С.В. Особенности антикоррупционного воспитания студентов в образовательных учреждениях // Право: история и современность. 2021. № 3 (16). С. 110 – 117. DOI: 10.17277/pravo.2021.03.pp.110-117.

4. Голубь Е.Ю., Седымов А.В. Формирование нетерпимого отношения к коррупционному поведению у студентов // Молодежь XXI века: проблемы и решения: материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Омск, 2024. С. 333 – 338.
5. Самохина Л.Ю., Русецкий А.Е. Антикоррупционное просвещение и воспитание в координатах традиционных российских духовно-нравственных ценностей: роль государства, образовательные механизмы и практика // Публичное право. 2026. № 1. С. 44 – 60.
6. Чойбсонова Ч.В. Антикоррупционное образование в педагогических вузах: историко-педагогические аспекты // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 8-1. С. 294 – 301.
7. Иванова Г.А., Сексте Я.А. Антикоррупционное воспитание студентов юридического вуза: учебное пособие для обучающихся по программам высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция и специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности при изучении гуманитарных дисциплин Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России), 2022. 131 с.
8. Соколов В.П., Поторочин А.Г. Формирование личности студента-юриста: монография / Ижевский институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России). Ижевск: Ижевский институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России), 2024. 139 с.
9. Попова А.И., Посадкова С.В. Антикоррупционное воспитание // Наука. Общество. Государство. 2021. Т. 9. № 1 (33). С. 109 – 116. DOI: 10.21685/2307-9525-2021-9-1-14.
10. Муратханова М.Б. Образовательная среда современного вуза как фактор формирования антикоррупционной направленности личности студента // Человек в экосистеме будущего: баланс ценностного и правового измерения: сборник научных статей по итогам Международного научно-практического форума. Тюмень, 2023. С. 172 – 178.
11. Олейник В.И., Киздарбекова А.С., Аманжолова Б.А. Совершенствование антикоррупционного образования и формирование антикоррупционной культуры в вузах Казахстана // Вестник Института законодательства и правовой информации Республики Казахстан. 2024. № 4 (79). С. 127 – 139. DOI: 10.52026/2788-5291_2024_79_4_127.
12. Панова О.Б. Антикоррупционное воспитание младших школьников с позиции сравнительной педагогики // Пениitenciарная наука. 2024. Т. 18. № 3 (67). С. 335 – 344. DOI: 10.46741/2686-9764.2024.67.3.0013.

References

1. Logutova M.A. The use of gaming technologies in teaching the discipline “Fundamentals of anti-corruption culture”. Higher and secondary vocational education in modern Russia: experience and development prospects: collection of proceedings of the LXVI interuniversity scientific and methodological conference. Novosibirsk, 2025. P. 167 – 170.
2. Rezer T.M., Grigorenko Ya.A. Anti-corruption education as a mechanism for implementing state policy. Municipal education: innovations and experiment. 2023. No. 2 (89). P. 64 – 69. DOI: http://dx.doi.org/10.51904/2306-8329_2023_89_2_64.
3. Kirillov S.I., Krivosheev S.V. Features of anti-corruption education of students in educational institutions. Law: history and modernity. 2021. No. 3 (16). P. 110 – 117. DOI: 10.17277/pravo.2021.03.pp.110-117.
4. Golub E.Yu., Sedymov A.V. Formation of an intolerant attitude towards corrupt behavior among students. Youth of the XXI century: problems and solutions: materials of the V All-Russian scientific and practical conference. Omsk, 2024. P. 333 – 338.
5. Samokhina L.Yu., Rusetsky A.E. Anti-corruption education and upbringing in the coordinates of traditional Russian spiritual and moral values: the role of the state, educational mechanisms and practice. Public Law. 2026. No. 1. P. 44 – 60.
6. Choibsonova Ch.V. Anti-corruption education in pedagogical universities: historical and pedagogical aspects. Education management: theory and practice. 2025. No. 8-1. P. 294 – 301.
7. Ivanova G.A., Sexte Y.A. Anti-corruption education of law school students: a textbook for students in higher education programs in the field of study 40.03.01 Jurisprudence and specialties 40.05.01 Legal support of national security in the study of humanitarian disciplines St. Petersburg: St. Petersburg Institute (branch) of VGUYU (RPA of the Ministry of Justice of Russia), 2022. 131p.
8. Sokolov V.P., Potorochin A.G. Formation of the personality of a law student: monograph. Izhevsk Institute (branch) of VSUYU (RPA of the Ministry of Justice of Russia). Izhevsk: Izhevsk Institute (branch) of VGUYU (RPA Ministry of Justice of Russia), 2024. 139 p.

9. Popova A.I., Posadskova S.V. Anti-corruption education. Science. Society. State. 2021. Vol. 9. No. 1 (33). P. 109 – 116. DOI: 10.21685/2307-9525-2021-9-1-14.

10. Muratkhanova M.B. The educational environment of a modern university as a factor in the formation of the anti-corruption orientation of a student's personality. Man in the ecosystem of the future: a balance of value and legal dimensions: a collection of scientific articles based on the results of the International Scientific and Practical Forum. Tyumen, 2023. P. 172 – 178.

11. Oleynik V.I., Kizdarbekova A.S., Amanzholova B.A. Improving anti-corruption education and forming an anti-corruption culture in universities of Kazakhstan. Bulletin of the Institute of Legislation and Legal Information of the Republic of Kazakhstan. 2024. No. 4 (79). P. 127 – 139. DOI: 10.52026/2788-5291_2024_79_4_127.

12. Panova O.B. Anti-corruption education of junior schoolchildren from the position of comparative pedagogy. Penitentiary science. 2024. T. 18. No. 3 (67). P. 335 – 344. DOI: 10.46741/2686-9764.2024.67.3.0013.

Информация об авторах

Середа С.П., доцент кафедры уголовного права и криминологии юридического факультета, Вологодский институт права и экономики ФСИН России, sta-sereda2006@yandex.ru

© Середа С.П., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 378.17:008

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-268-275

Физическая культура как средство духовно-нравственного воспитания студенческой молодёжи в современном вузе

¹ Уколова Г.Б.,

² Кичигина Е.В.,

¹ Юго-Западный государственный университет

² Курская академия государственной и муниципальной службы

Аннотация: в статье раскрываются педагогические возможности дисциплины «Физическая культура» как средства духовно-нравственного воспитания студенческой молодёжи в условиях современного высшего учебного заведения. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы, проведённой на базе спортивного комплекса Юго-Западного государственного университета. Разработана и апробирована авторская модель педагогического сопровождения процесса формирования духовно-нравственных ценностей обучающихся, включающая аксиологический, деятельностно-практический и рефлексивный блоки.

В условиях существенного усиления воспитательной составляющей отечественного высшего образования, обусловленного принятием Указа Президента Российской Федерации № 809 от 9 ноября 2022 года и обновлением нормативно-правовой базы сферы образования, особую актуальность приобретает проблема переосмысления содержания вузовских дисциплин с позиций аксиологического подхода. Дисциплина «Физическая культура», обладающая уникальным сочетанием интеллектуального, эмоционального, волевого и двигательного компонентов, располагает значительным, однако недостаточно реализованным на практике воспитательным ресурсом. Целью настоящей публикации является теоретическое обоснование и эмпирическая верификация результативности использования физкультурно-спортивной деятельности в качестве педагогического средства духовно-нравственного становления обучающихся вуза. Студенческий возраст представляет собой сензитивный период формирования зрелой системы ценностных ориентаций, мировоззренческих установок и профессионально-личностной идентичности, что обуславливает необходимость целенаправленной педагогической работы в обозначенном направлении.

Методология исследования основана на анализе философской, психолого-педагогической и методической литературы, педагогическом моделировании, сравнительном анализе, педагогическом наблюдении, анкетировании, тестировании и педагогическом эксперименте. Теоретико-методологическую основу составили положения аксиологического подхода в педагогике, культурологической концепции физической культуры личности, теории спортизации физического воспитания, а также концепции духовно-нравственного воспитания в отечественной образовательной системе. Эмпирической базой выступила опытно-экспериментальная работа, осуществлённая в период с сентября 2024 по апрель 2025 года, в которой приняли участие 124 обучающихся первого и второго курсов, распределённых на экспериментальную и контрольную группы. Диагностический инструментарий включил методику ценностных ориентаций М. Рокича, опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина, авторскую анкету «Духовно-нравственные ориентиры в спортивной деятельности», а также методику диагностики уровня нравственной воспитанности М.И. Шиловой. Статистическая обработка данных осуществлялась посредством программного пакета IBM SPSS Statistics 26.0.

Полученные данные могут быть использованы преподавателями физической культуры высших учебных заведений при проектировании рабочих программ дисциплины, методистами и организаторами воспитательной работы со студенческой молодёжью. Результаты эксперимента продемонстрировали статистически достоверный прирост доли обучающихся экспериментальной группы с высоким уровнем сформированности духовно-нравственных ценностей на 24,2 процентных пункта при значимости различий $p < 0,01$. Мате-

риалы исследования могут послужить основой для разработки дифференцированных моделей воспитательной работы с обучающимися различных медицинских и спортивных групп.

В ходе исследования было обосновано положение о том, что воспитательный потенциал дисциплины «Физическая культура» актуализируется лишь при условии целенаправленной аксиологизации содержания, форм и методов физкультурно-спортивных занятий. Установлено, что максимальный воспитательный эффект достигается посредством командных и социально-значимых форм физкультурной активности, сочетающихся с систематической рефлексией нравственного опыта. Доказана результативность разработанной трёхблочной модели педагогического сопровождения, включающей ценностно-смысловую, деятельностно-практическую и рефлексивную составляющие. Намечены перспективные направления дальнейших научных изысканий, связанные с разработкой дифференцированных программ воспитания и созданием системы долгосрочного мониторинга воспитательных результатов в постдипломный период.

Ключевые слова: физическая культура, духовно-нравственное воспитание, студенческая молодёжь, аксиологический подход, ценностные ориентации, педагогическая модель, высшая школа

Для цитирования: Уколова Г.Б., Кичигина Е.В. Физическая культура как средство духовно-нравственного воспитания студенческой молодёжи в современном вузе // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 268 – 275. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-268-275

Поступила в редакцию: 8 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 7 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Physical education as a means of spiritual and moral education of student youth in a modern university

¹ Ukolova G.B.,

² Kichigina E.V.,

¹ Southwestern State University

² Kursk Academy of Public and Municipal Service

Abstract: this article explores the pedagogical potential of the discipline "Physical Education" as a means of spiritual and moral development of students in a modern higher education institution. The article presents the results of experimental work conducted at the sports complex of Southwestern State University. A unique model of pedagogical support for the development of students' spiritual and moral values has been developed and tested, including axiological, activity-based, and reflective components.

With the significant strengthening of the educational component of Russian higher education, prompted by the adoption of Decree No. 809 of the President of the Russian Federation dated November 9, 2022, and the updating of the regulatory framework for education, the issue of rethinking the content of university disciplines from an axiological perspective has become particularly relevant. The discipline of "Physical Education," with its unique combination of intellectual, emotional, volitional, and motor components, offers significant, yet underutilized, educational potential. The purpose of this publication is to provide a theoretical justification and empirical verification of the effectiveness of using physical education and sports activities as a pedagogical tool for the spiritual and moral development of university students. Student life is a sensitive period for the development of a mature system of value orientations, worldviews, and professional and personal identity, necessitating targeted pedagogical work in this area.

The research methodology is based on an analysis of philosophical, psychological, pedagogical, and methodological literature, pedagogical modeling, comparative analysis, pedagogical observation, questionnaires, testing, and a pedagogical experiment. The theoretical and methodological basis was formed by the provisions of the axiological approach in pedagogy, the cultural concept of personal physical culture, the theory of the sportification of physical education, and the concept of spiritual and moral education in the domestic educational system. The empirical basis was a pilot study conducted from September 2024 to April 2025, in which 124 first- and second-year students participated, divided into experimental and control groups. The diagnostic tools included M. Rokich's value orientations method, I.G. Senin's terminal values questionnaire, the author's questionnaire "Spiritual and moral guidelines in sports activities," as well as M.I. Shilova's method for diagnosing the level of moral education. Statistical data processing was carried out using the IBM SPSS Statistics 26.0 software package. The obtained data can be used by

physical education teachers at higher educational institutions when designing curricula for the discipline, as well as by methodologists and organizers of educational work with student youth. The results of the experiment demonstrated a statistically significant increase in the proportion of students in the experimental group with a high level of spiritual and moral values by 24.2 percentage points, with a difference significance of $p < 0.01$. The study's findings can serve as a basis for developing differentiated models of educational work with students from various medical and sports groups.

The study substantiated the proposition that the educational potential of the "Physical Education" discipline is realized only through targeted axiologizing of the content, forms, and methods of physical education and sports classes. It was established that the maximum educational effect is achieved through team-based and socially significant forms of physical education activity, combined with systematic reflection on moral experience. The effectiveness of the developed three-component model of pedagogical support, including value-based, activity-based, and reflective components, has been proven. Promising areas for further research related to the development of differentiated educational programs and the creation of a system for long-term monitoring of educational outcomes during the postgraduate period are outlined.

Keywords: physical education, spiritual and moral education, student youth, axiological approach, value orientations, pedagogical model, higher education

For citation: Ukolova G.B., Kichigina E.V. Physical education as a means of spiritual and moral education of student youth in a modern university. *Pedagogical Education*. 2026. 7 (8). P. 268 – 275. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-268-275

The article was submitted: May 8, 2026; Approved after reviewing: June 7, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Современный этап развития системы российского высшего образования характеризуется существенным усилением воспитательной составляющей учебного процесса, обусловленным как внутренними потребностями общества, так и стратегическими установками государственной образовательной политики. Принятие Указа Президента Российской Федерации № 809 от 9 ноября 2022 года «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [10], внесение существенных поправок в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (статья 12.1) [12, с. 18], а также утверждение Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года совокупно сформировали нормативно-правовую базу, требующую переосмысления содержания преподаваемых в вузе дисциплин с позиций аксиологического подхода. Особую роль в этом процессе призвана сыграть дисциплина «Физическая культура», располагающая значительным, однако недостаточно реализованным на практике воспитательным ресурсом [3, с. 42].

Студенческий возраст, охватывающий, как правило, период от семнадцати до двадцати двух лет, представляет собой сензитивный этап для становления зрелой системы ценностных ориентаций, формирования мировоззренческих установок, определения индивидуальной жизненной стратегии и профессионально-личностной идентичности [2, с. 67]. Между тем результаты исследований последних лет, проводимых отечественными учёными в области педагогики и психологии физической культуры, фиксируют тревожную тенденцию: у значительной доли обучающейся молодёжи наблюдается размытость нравственных ориентиров, выраженное доминирование прагматических и гедонистических установок, ослабление интереса к традиционным культурным и духовным ценностям [8, с. 5]. На фоне обозначенных процессов физическая культура и спорт, исторически выступавшие пространством формирования характера, воли, коллективистских качеств и патриотических чувств, приобретают особую педагогическую значимость как ресурс воспитательного воздействия на обучающуюся молодёжь [1, с. 3].

Следует подчеркнуть, что специфика дисциплины «Физическая культура» в высшей школе заключается в её особой педагогической природе. В отличие от большинства иных дисциплин, носящих преимущественно когнитивный характер, физкультурное образование сочетает интеллектуальный, эмоциональный, волевой и двигательный компоненты, что создаёт уникальные возможности для целостного воздействия на личность обучающегося [4, с. 89]. Физкультурно-спортивная деятельность по своей сути предполагает преодоление трудностей, проявление волевых усилий, взаимодействие в коллективе, соблюдение определённых этических норм и правил, а, следовательно, обладает встроенным воспитательным механизмом [10, с. 124].

Между объективно существующей потребностью общества и государства в духовно-нравственно зрелой личности выпускника вуза, с одной стороны, и недостаточной разработанностью педагогических условий полноценной реализации воспитательного потенциала физической культуры в практике высшей школы, с другой стороны, обозначилось противоречие, обусловившее актуальность настоящего исследования.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и эмпирической верификации эффективности использования дисциплины «Физическая культура» в качестве педагогического средства духовно-нравственного воспитания студентов вуза.

Объектом исследования выступает процесс духовно-нравственного воспитания обучающихся высшей школы.

Предметом исследования являются педагогические условия и средства формирования духовно-нравственных ценностей студентов в процессе организации занятий по физической культуре.

Гипотеза исследования базируется на предположении о том, что целенаправленная аксиологизация содержания занятий по физической культуре, дополненная систематическим включением воспитательных модулей патриотической, этико-спортивной и коллективистской направленности, способствует положительной динамике сформированности духовно-нравственных ценностей обучающихся, выражающейся в количественных и качественных показателях.

В соответствии с обозначенной целью и выдвинутой гипотезой были сформулированы следующие задачи исследования: во-первых, уточнить содержание понятия «духовно-нравственное воспитание средствами физической культуры» применительно к контексту высшего образования; во-вторых, разработать модель педагогического сопровождения процесса формирования духовно-нравственных ценностей студентов на занятиях физической культурой; в-третьих, провести опытно-экспериментальную работу и оценить её результативность на основании комплекса диагностических методик.

Теоретико-методологическую основу исследования составили положения аксиологического подхода в педагогике [9, с. 215, 5, с. 78], культурологической концепции физической культуры личности [3, с. 56, 6, с. 102], теории физической активности и спортизации физического воспитания [1, с. 4], концепции духовно-нравственного воспитания в системе отечественного образования [8, с. 7, 2, с. 91].

Материалы и методы исследований

Эмпирической базой настоящего исследования послужил спортивный комплекс Юго-Западного государственного университета, расположенный по адресу: город Курск, улица 50 лет Октября, дом 94, корпус 3. Дополнительно использовалась инфраструктура физкультурно-оздоровительного комплекса «Юго-Западный», функционально связанного с университетом и обеспечивающего условия для разносторонней физкультурно-оздоровительной деятельности обучающихся. Материально-техническая база спортивного комплекса включает игровые залы, помещения для занятий силовой подготовкой, специализированные залы для отдельных видов спорта, что предоставило возможность реализации программы исследования в полном объёме.

Исследование осуществлялось в период с сентября 2024 года по апрель 2025 года и было организовано в три последовательных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Каждый этап имел собственные задачи, средства реализации и диагностический инструментарий.

В опытно-экспериментальной работе приняли участие 124 обучающихся первого и второго курсов очной формы обучения, относящихся к основной медицинской группе. Выборка была разделена на две равновеликие группы методом стратифицированного распределения с учётом гендерного состава, возраста и исходного уровня физической подготовленности: экспериментальную группу (ЭГ) в количестве 62 человек, в учебном процессе которой реализовывалась авторская программа аксиологически ориентированных занятий; контрольную группу (КГ) в количестве 62 человек, занимавшуюся в соответствии со стандартной рабочей программой дисциплины «Физическая культура» [3, с. 118].

В ходе исследования применялся комплекс взаимодополняющих методов, обеспечивающих многоаспектное изучение проблемы. К группе теоретических методов были отнесены: анализ философской, психолого-педагогической, методической и специальной литературы по проблеме исследования; систематизация и обобщение научных представлений о духовно-нравственном воспитании средствами физической культуры; педагогическое моделирование; сравнительный анализ [9, с. 312]. В состав эмпирических методов вошли: педагогическое наблюдение, осуществляемое как в ходе учебных занятий, так и в процессе внеучебных физкультурно-спортивных мероприятий; анкетирование, проводимое в письменной форме; тестирование с использованием стандартизированных психодиагностических методик; индивидуальные и групповые

беседы со студентами; педагогический эксперимент в его констатирующей, формирующей и контрольной фазах.

Диагностический инструментарий исследования включал следующие методики: методику изучения ценностных ориентаций М. Рокича в адаптированном для студенческой выборки варианте, позволяющую дифференцировать терминальные и инструментальные ценности; опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина (ОТеЦ), направленный на выявление преобладающих жизненных установок личности; авторскую анкету «Духовно-нравственные ориентиры в спортивной деятельности», состоящую из шестнадцати вопросов закрытого и открытого типа, предназначенную для выявления отношения обучающихся к этическим аспектам физкультурно-спортивной практики; методику диагностики уровня нравственной воспитанности М.И. Шиловой в модификации для студенческого возраста [2, с. 145].

Математико-статистическая обработка полученных эмпирических данных осуществлялась с применением программного пакета IBM SPSS Statistics версии 26.0. Использовались такие процедуры, как расчёт средних арифметических значений и стандартных отклонений, определение достоверности различий между группами с применением t-критерия Стьюдента для независимых выборок, а также χ^2 -критерия Пирсона для оценки распределения качественных признаков. Уровень статистической значимости принимался равным $p < 0,05$.

Содержание формирующего этапа педагогического эксперимента предусматривало реализацию авторской программы, структурированной в виде трёх взаимосвязанных блоков педагогических воздействий, последовательно введённых в практику работы с экспериментальной группой [7, с. 156].

Первый блок, обозначенный как аксиологический, предполагал систематическое включение в структуру каждого занятия тематических бесед продолжительностью около десяти минут, посвящённых ценностям отечественной спортивной культуры, биографиям выдающихся российских спортсменов, истории курского спорта и спортивным традициям региона [10, с. 198]. Беседы проводились в начале занятия и выполняли роль смысловой настройки обучающихся на предстоящую деятельность.

Второй блок, охарактеризованный как деятельность-практический, был ориентирован на организацию командных физкультурных мероприятий с акцентом на принципы взаимопомощи, ответственности перед коллективом, честной игры (fair play) [10, с. 215]. Существенным элементом данного блока выступало вовлечение студентов в волонёрскую работу при проведении соревнований, организуемых на базе спортивного комплекса университета, что обеспечивало приобретение реального опыта социально-значимой деятельности [6, с. 187].

Третий блок, рефлексивный по своей направленности, предполагал ведение обучающимися персональных «дневников самонаблюдения», в которых фиксировались собственные нравственные переживания, связанные с преодолением трудностей, проявлением волевых качеств, взаимодействием с партнёрами по команде, отношением к сопернику [5, с. 142]. Анализ материалов дневников осуществлялся преподавателем индивидуально, что обеспечивало персонифицированный характер воспитательного воздействия.

Результаты и обсуждения

На констатирующем этапе исследования был установлен факт отсутствия статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами по основным диагностируемым показателям ($p > 0,05$), что свидетельствует о сопоставимости выборок и корректности дальнейших сравнительных процедур.

Анализ первичных эмпирических данных позволил выявить ряд особенностей ценностного сознания современных обучающихся вуза, заслуживающих специального осмысления. В частности, в ценностной структуре студентов было зафиксировано преобладание индивидуально-прагматических ориентаций: ценность «материально обеспеченная жизнь» была отнесена к первым трём ранговым позициям 58,9 % опрошенных; ценность «развлечения» вошла в первые пять рангов у 47,6 % респондентов; «свобода», трактуемая преимущественно как независимость от обязательств перед другими людьми, расположилась в первых четырёх рангах у 51,6 % обучающихся. Одновременно с этим терминальные ценности высшего духовного порядка, включая «красоту природы и искусства», «счастье других», «творчество», заняли преимущественно нижние позиции в индивидуальных иерархиях обучающихся, что свидетельствует о доминировании потребительского отношения к жизни [8, с. 9].

В отношении к собственной физкультурно-спортивной деятельности 64,5 % респондентов рассматривали занятия физической культурой исключительно как средство поддержания внешней привлекательности и физической формы, что свидетельствует об инструментальной редукции воспитательного содержания дисциплины и её сведении к утилитарно-телесным функциям [3, с. 78]. Лишь 14,5 % обучающихся обозначили

в качестве значимых мотивов занятий стремление к нравственному самосовершенствованию, развитию волевых качеств и формированию характера.

По итогам реализации формирующего этапа педагогического эксперимента была зарегистрирована положительная динамика практически по всем диагностируемым параметрам в экспериментальной группе, тогда как в контрольной группе изменения носили незначительный характер. Обобщённые данные о динамике уровней сформированности духовно-нравственных ценностей обучающихся представлены в таблице 1.

Таблица 1

Динамика уровней сформированности духовно-нравственных ценностей студентов (в процентах).

Table 1

Dynamics of the levels of development of students' spiritual and moral values (in percentages).

Уровень сформированности	ЭГ (начало)	ЭГ (итог)	КГ (начало)	КГ (итог)
Высокий	14,5	38,7	16,1	19,4
Средний	51,6	53,2	50,0	53,2
Низкий	33,9	8,1	33,9	27,4

Как явствует из представленных в таблице данных, удельный вес студентов с высоким уровнем сформированности духовно-нравственных ценностей в экспериментальной группе возрос на 24,2 процентных пункта, тогда как в контрольной группе соответствующий прирост составил лишь 3,3 процентных пункта. Доля обучающихся, демонстрирующих низкий уровень сформированности рассматриваемых ценностей, в экспериментальной группе сократилась более чем в четыре раза, в контрольной группе снижение составило около 6,5 процентных пунктов. Различия между группами по итоговым показателям достоверны на уровне статистической значимости $p < 0,01$, что подтверждает результативность реализованной авторской программы.

Качественный анализ материалов рефлексивных дневников обучающихся и итоговых индивидуальных бесед позволил выявить ряд содержательных трансформаций, произошедших в сознании участников экспериментальной группы. В патриотическом измерении сформировался осознанный интерес к достижениям отечественной спортивной школы, появились отчётливо выраженные чувства гордости за региональные спортивные традиции Курского края, возникло понимание спорта как сферы национального достоинства. В коллективистском измерении была зафиксирована переориентация обучающихся с индивидуально-конкурентной модели поведения на модель сотрудничества и партнёрства, развилась способность к ответственному взаимодействию в составе команды, повысилась готовность к оказанию помощи менее подготовленным сокурсникам. В волевом измерении наблюдался рост показателей самодисциплины, что выразилось, в частности, в увеличении посещаемости занятий с 78,4% до 94,2%, а также в готовности систематически преодолевать трудности при выполнении физических упражнений [4, с. 156]. В этико-спортивном измерении было отмечено усвоение принципов честной игры, формирование уважительного отношения к сопернику и судье, осознание недопустимости неспортивного поведения.

Особого внимания заслуживает тот факт, что максимальный воспитательный эффект продемонстрировали именно командные и социально-значимые формы физкультурно-спортивной активности, в число которых вошли волонёрское сопровождение университетских соревнований, участие в спортивно-патриотических акциях, проводимых на базе спортивного комплекса вуза, а также организация межгрупповых турниров. Данное обстоятельство позволяет утверждать, что воспитательный потенциал физической культуры реализуется в полной мере исключительно при условии включения обучающихся в осмысленную совместную деятельность, обладающую отчётливо выраженной социальной и ценностной нагрузкой. Простое выполнение физических упражнений в рамках стандартного занятия, лишённое аксиологического сопровождения, не обеспечивает существенных изменений в духовно-нравственной сфере личности.

Вместе с тем необходимо обозначить ряд ограничений настоящего исследования, осознание которых важно для корректной интерпретации полученных результатов. Во-первых, полученные данные обусловлены спецификой контингента и материально-технической базы конкретного вуза; экстраполяция выводов на иные образовательные учреждения требует дополнительной верификации. Во-вторых, продолжительность экспериментального воздействия (один учебный год) не позволяет однозначно судить об устойчивости сформированных ценностных ориентаций в долгосрочной перспективе. В-третьих, диагностический инструментарий, основанный преимущественно на методах самооценки, не исключает влияния фактора социальной желательности на получаемые данные.

Перспективным направлением дальнейших исследований представляется разработка дифференцированных моделей духовно-нравственного воспитания обучающихся, отнесённых к различным медицинским группам, а также студентов отделений спортивного совершенствования; интересным научным сюжетом также видится изучение долгосрочной устойчивости сформированных ценностных установок в постдипломный период.

Выводы

Проведённое теоретико-эмпирическое исследование позволило сформулировать ряд обобщающих положений, имеющих как научно-теоретическое, так и практико-педагогическое значение.

Во-первых, дисциплина «Физическая культура» в условиях современного вуза располагает значительным, однако не в полной мере реализованным потенциалом духовно-нравственного воспитания обучающихся. Её воспитательный ресурс актуализируется исключительно при условии целенаправленной аксиологизации содержания, методов и форм организации образовательного процесса, что требует системной методической перестройки преподавания дисциплины.

Во-вторых, разработанная и апробированная на базе спортивного комплекса Юго-Западного государственного университета модель педагогического сопровождения, включающая аксиологический, деятельностно-практический и рефлексивный блоки, доказала свою результативность в ходе опытно-экспериментальной работы. Прирост доли студентов с высоким уровнем сформированности духовно-нравственных ценностей в экспериментальной группе составил 24,2 процентных пункта при статистической достоверности различий $p < 0,01$, что свидетельствует о существенном воспитательном эффекте реализованной программы.

В-третьих, эффективность воспитательных воздействий обеспечивается комплексным сочетанием трёх педагогических условий: интеграции ценностно-смыслового содержания непосредственно в практику физкультурно-спортивных занятий; включения обучающихся в коллективные и социально-значимые формы деятельности; организации систематической рефлексии нравственного опыта, приобретаемого в процессе физической активности. Изъятие любого из обозначенных условий существенно снижает воспитательный потенциал программы.

В-четвёртых, перспектива дальнейших научных изысканий видится в разработке дифференцированных программ духовно-нравственного воспитания студентов с учётом профиля профессиональной подготовки, уровня физической подготовленности и индивидуально-личностных особенностей, а также в создании системы критериально-оценочных процедур, позволяющих осуществлять долгосрочный мониторинг воспитательных результатов в постдипломный период.

Полученные результаты могут быть использованы преподавателями дисциплины «Физическая культура» в высших учебных заведениях, методистами при разработке рабочих программ, а также организаторами воспитательной работы со студенческой молодёжью.

Список источников

1. Бальсевич В.К. Физическая культура: молодёжь и современность // Теория и практика физической культуры. 2022. № 4. С. 2 – 7.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования в современной педагогике. Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2021. 184 с.
3. Виленский М.Я. Физическая культура и здоровый образ жизни студента: учебное пособие. М.: КноРус, 2023. 240 с.
4. Виленский М.Я., Горшков А.Г. Основы здорового образа жизни студента: учебник для вузов. М.: Альфа-М: ИНФРА-М, 2022. 240 с.
5. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: монография. Белгород: Изд-во БелГУ, 2021. 296 с.
6. Лубышева Л.И. Социология физической культуры и спорта: учебное пособие. М.: Академия, 2022. 272 с.
7. Лубышева Л.И. Спортивная культура в школе. М.: Теория и практика физической культуры и спорта, 2023. 240 с.
8. Никандров Н.Д. Духовные ценности и воспитание в современной России // Педагогика. 2021. № 9. С. 3 – 12.
9. Слостёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебник для студентов вузов. М.: Академия, 2022. 608 с.

10. Указ Президента Российской Федерации № 809 от 9 ноября 2022 года «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 10.05.2026).

References

1. Balsevich V.K. Physical Education: Youth and Modernity. Theory and Practice of Physical Education. 2022. No. 4. P. 2 – 7.
2. Bondarevskaya E.V. Humanistic Paradigm of Personally Oriented Education in Modern Pedagogy. Rostov-on-Don: SFedU Publishing House, 2021. 184 p.
3. Vilensky M.Ya. Physical Education and Healthy Lifestyle of Students: A Textbook. Moscow: Kno-Rus, 2023. 240 p.
4. Vilensky M.Ya., Gorshkov A.G. Fundamentals of a Healthy Lifestyle of Students: A Textbook for Universities. Moscow: Alfa-M: INFRA-M, 2022. 240 p.
5. Isaev I.F. Professional and Pedagogical Culture of a Higher Education Teacher: Monograph. Belgorod: Belgorod State University Publishing House, 2021. 296 p.
6. Lubysheva L.I. Sociology of Physical Education and Sports: Study Guide. Moscow: Academy, 2022. 272 p.
7. Lubysheva L.I. Sports Culture at School. Moscow: Theory and Practice of Physical Education and Sports, 2023. 240 p.
8. Nikandrov N.D. Spiritual Values and Education in Modern Russia. Pedagogy. 2021. No. 9. P. 3 – 12.
9. Slastyonin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. Pedagogy: Textbook for University Students. Moscow: Academy, 2022. 608 p.
10. Decree of the President of the Russian Federation No. 809 of November 9, 2022 "On Approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values". SPS "ConsultantPlus" (accessed: 10.05.2026).

Информация об авторах

Уколова Г.Б., Юго-Западный государственный университет, г. Курск, g.uskolova2014@yandex.ru

Кичигина Е.В., старший преподаватель по физической культуре кафедры внешнеэкономических связей, таможенного дела и таможенного права, Курская академия государственной и муниципальной службы, г. Курск, Sportkichigina@yandex.ru

© Уколова Г.Б., Кичигина Е.В., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 378.147:62:001.895

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-276-282

Современные образовательные технологии развития инновационного мышления студентов технических высших учебных заведений

¹ Фатуллаева С.И.,

¹ Бухарский государственный технический университет

Аннотация: в данной статье анализируются современные образовательные технологии, способствующие развитию инновационного мышления у студентов технических высших учебных заведений в формате IMRAD. Целью исследования является определение эффективных педагогических механизмов формирования инновационного мышления на основе последних научных источников и международных политико-правовых рекомендаций 2023-2026 годов, а также предложение интегрированной модели для технических вузов. В качестве метода использовались официальные материалы ОЭСР и ЮНЕСКО, а также контент-анализ и сравнительный синтез статей, индексируемых в Scopus/Web of Science. Результаты показали, что проектно-проблемное обучение, дизайн-мышление, персонализация с помощью искусственного интеллекта, междисциплинарная интеграция и реальные кейсы, связанные с промышленностью, являются наиболее распространенными и эффективными подходами к развитию инновационного мышления. Автором предложена педагогическая модель "INNO-TECH," в которой сочетаются этапы выявления проблемной ситуации, создания идеи, цифрового эксперимента, прототипирования и рефлексивной оценки. Результаты статьи имеют практическое значение при модернизации учебных модулей, инженерных лабораторий и проектной деятельности технических вузов.

Ключевые слова: инновационное мышление, техническое высшее образование, проектно-ориентированное обучение, дизайн-мышление, искусственный интеллект, междисциплинарная интеграция, инженерное образование

Для цитирования: Фатуллаева С.И. Современные образовательные технологии развития инновационного мышления студентов технических высших учебных заведений // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 276 – 282. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-276-282

Поступила в редакцию: 8 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 7 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Modern educational technologies for developing innovative thinking in technical higher education students

¹ Fatullaeva S.I.,

¹ Bukhara State Technical University

Abstract: this paper analyses modern educational technologies that foster innovative thinking among students of technical higher education institutions. The study aims to identify effective pedagogical mechanisms and to propose an integrated model for technical universities on the basis of recent research published in 2023-2026 and official international guidance. Content analysis and comparative synthesis were applied to OECD and UNESCO reports and peer-reviewed publications indexed in Scopus and Web of Science. The results show that project- and challenge-based learning, design thinking, AI-supported personalization, interdisciplinary integration, and industry-linked real cases are the most recurrent and productive approaches for developing innovative thinking. The author

proposes the INNO-TECH pedagogical model, which integrates challenge identification, idea generation, digital experimentation, prototyping, collaboration and reflective assessment. The findings can be used to modernize curricula, laboratory practice and assessment systems in technical higher education.

Keywords: innovative thinking, technical higher education, project-based learning, design thinking, artificial intelligence, interdisciplinary integration, engineering education

For citation: Fatullaeva S.I. Modern educational technologies for developing innovative thinking in technical higher education students. Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 276 – 282. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-276-282

The article was submitted: May 8, 2026; Approved after reviewing: June 7, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

В системе технического высшего образования подготовка студента не только как субъекта, осваивающего готовые знания, но и как активного участника, создающего новые идеи, переосмысляющего сложные проблемы и разрабатывающего практические прототипы, стала приоритетной задачей современной педагогики. В отчетах ОЭСР подчеркивается, что программы высшего образования должны быть тесно связаны с формированием, мониторингом и оценкой компетенций, необходимых для зеленых и цифровых инноваций [1, 2]. ЮНЕСКО указывает на человекоцентричный подход к использованию генеративного искусственного интеллекта, навыки мышления высокого уровня и параллельное развитие компетенций ИИ как для преподавателя, так и для студента как на основной принцип [3].

Актуальность темы обусловлена несколькими факторами. Во-первых, студенты, обучающиеся по техническим специальностям, сталкиваются с неопределенными, многокритериальными и междисциплинарными задачами в современной промышленной и инженерной практике. Такие задачи требуют инновационного мышления, а не репродуктивного мышления, то есть пересмотра проблемы, разработки альтернативы, прототипирования и принятия обоснованного решения. Во-вторых, в последних исследованиях проектное обучение, дизайн-мышление, обучение на основе вызовов, геймификация, дистанционные лаборатории и персонализация с помощью ИИ рассматриваются не как отдельные, а как взаимодополняющие подходы [4, 6, 8, 10]. В-третьих, инновационное мышление - это не только креативность; оно также включает в себя сотрудничество, рефлекссию, цифровую грамотность, работу с данными, учет технических ограничений и анализ потребностей пользователей [5, 6].

В инженерном образовании регулярно собираются доказательства эффективности проектного обучения. В частности, Сильвия Лавадо-Ангуера и ее коллеги в систематическом обзоре, охватывающем 54 научные работы, показывают, что подход PBL развивает в инженерном образовании навыки, близкие к реальной жизни, интегрированный учебный опыт и адаптивность к профессиональной среде [4]. Гвидо Чароски и соавторы сравнивают различные форматы курсов по развитию инновационных компетенций и отмечают, что результат усиливается при сочетании инноваций, предпринимательства и проблемных задач [5]. Сильвия Мезинска и другие обосновывают, что для дизайн-ориентированных инноваций в STEM-образовании решающую роль играют трансверсальные компетенции - работа в команде, общение, принятие ценностно-ориентированных решений и системное мышление [6].

В последние два года особое внимание привлекают педагогические модели, обогащенные цифровыми технологиями. Xiaoping Wang и соавторы показали, что модель PjBBL-DT повышает креативность и открытость студентов к инновациям за счет интеграции проектного смешанного обучения и дизайн-мышления [7]. Абилио Лоуренсо и его коллеги отмечают, что педагогическая эффективность ИИ, виртуальной/дополненной реальности, геймификации и удаленных лабораторий в инженерном образовании напрямую связана с психопедагогическим проектированием [8].

В промышленно-ориентированном эксперименте PBL Кумар Махтани и соавторы сообщают, что при моделировании проблемных задач и четкого инновационного процесса навыки решения проблем увеличились на 25%, а критическое мышление - на 30% [9]. В крупном обзоре 2026 года адаптированные системы оценивания на основе ИИ, репетиторство, VR/AR и генеративная обратная связь были названы перспективными направлениями в инженерном образовании, однако вопрос этических норм и подготовки преподавателей остается открытым [10].

С этой точки зрения целью данной статьи является систематизация современных образовательных технологий, служащих развитию инновационного мышления студентов технических вузов, сравнение их педагогических возможностей и предложение интегрированной модели для условий технического высшего образования.

Материалы и методы исследований

Исследование носило теоретико-аналитический характер и опиралось на методы контент-анализа и сравнительного синтеза. База данных включает официальные международные отчеты, опубликованные в 2023-2026 годах, а также рецензируемые статьи, связанные с инженерным или техническим высшим образованием, индексируемые в Scopus/Web of Science. При отборе использовались следующие критерии:

- 1) принадлежность объекта исследования к техническому или инженерному высшему образованию;
- 2) наличие результатов, связанных с инновационным мышлением, креативностью, инновационной компетенцией, решением проблем или дизайн-мышлением;
- 3) четкое изображение образовательной технологии или педагогической модели;
- 4) наличие полного текста с открытым доступом или достоверных метаданных.

Для поиска использовались такие ключевые фразы, как “engineering education”, “innovative thinking”, “innovation competence”, “project-based learning”, “design thinking”, “AI in engineering education”, “technical higher education”. В финальный отбор вошли 10 источников: 2 материала ОЭСР, 1 руководство ЮНЕСКО и 7 научных статей. Каждый источник был проанализирован по следующим единицам кодирования: проектное/проблемное обучение; дизайн-мышление; Образование с помощью ИИ; междисциплинарная интеграция; сотрудничество с промышленностью; рефлексивно-оценочные механизмы; иммерсивные или симуляционные технологии.

Анализ проводился в три этапа. На первом этапе оценивались соответствие источников теме и их научная новизна. На втором этапе повторяющиеся педагогические механизмы были выделены и закодированы по частоте. На третьем этапе была разработана концептуальная модель для технических вузов. Поскольку данная работа не является эмпирическим экспериментом, этическое разрешение не требовалось; однако все выводы были сделаны, опираясь исключительно на содержание проверенных источников.

Результаты и обсуждения

Результаты контент-анализа показали, что наиболее распространенным подходом к развитию инновационного мышления является проектное и проблемное обучение. В большинстве выбранных источников проектные задания описываются как основное педагогическое ядро, заставляющее учащихся принимать решения, прототипировать, учитывать потребности пользователей и работать в сотрудничестве в условиях неопределенности [4, 5, 9]. Вторым сильным направлением стали дизайнерское мышление и инновации на основе дизайна. В этих подходах выявление проблемы через эмпатию, расширение идей, быстрое прототипирование и цикл пробной рефлексии функционируют как практическая модель инновационного мышления (рис. 1) [6, 7].



Рис. 1. Частота повторения педагогических механизмов в выбранных источниках на 2023-2026 годы (авторский анализ).

Fig. 1. Frequency of repetition of pedagogical mechanisms in selected sources for 2023-2026 (author's analysis).

В качестве третьего важного кластера выделилось образование, обогащенное ИИ и цифровыми инструментами. Согласно рекомендациям ЮНЕСКО, инструменты ИИ должны служить не только для автоматизации, но и для усиления мышления студента на высоком уровне, принятия ответственных решений и решения проблем [3]. Лоуренсо и соавторы показывают, что эффективность инструментов ИИ, VR, геймификации и удаленных лабораторий определяется психопедагогической тщательностью дизайна обучения [8]. В обзоре Рахман и др. за 2026 год в качестве перспективных направлений отмечены интеллектуальный репетиторство, адаптивное оценивание, моделирование VR/AR и системы обратной связи на основе LLM [10].

Частота повторения педагогических механизмов в анализируемых источниках обобщена на рисунке 1. При этом учитывалось, что один источник может входить в несколько категорий. Результаты показали, что инновационное мышление в техническом высшем образовании развивается не с помощью одного метода, а на основе интегрированной, многокомпонентной педагогической системы.

В результате синтеза была предложена модель "INNO-TECH" для технических вузов (рис. 2). Модель состоит из пяти этапов:

- 1) определение проблемной ситуации;
- 2) генерация идей и дизайн-мышление;
- 3) цифровой эксперимент и симуляция;
- 4) прототипирование и коллективная разработка;
- 5) рефлексия и аргументированная оценка.

Модель "INNO-TECH": цикл развития инновационного мышления

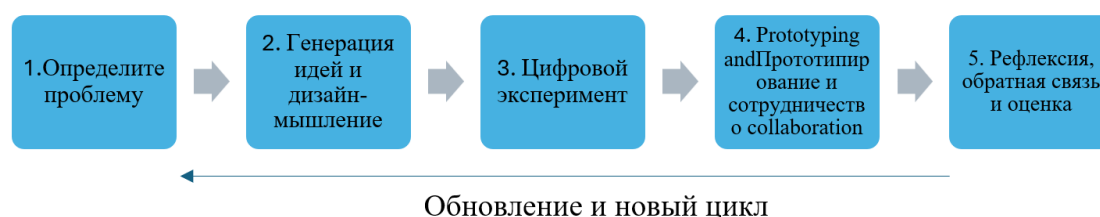


Рис. 2. Модель "INNO-TECH": цикл развития инновационного мышления у студента технического вуза.

Fig. 2. "INNO-TECH" model: a cycle for developing innovative thinking in a technical university student.

Методическое преимущество данной модели заключается в том, что она объединяет теоретические знания с промышленными задачами, потребностями пользователя и цифровыми инструментами. В результате студент ориентируется не только на поиск "правильного ответа", но и на разработку нового решения.

В таблице 1 приведены основные педагогические выводы последних исследований.

Как видно из таблицы, для развития инновационного мышления особенно важны три условия:

- а) работа с открытыми и реальными проблемами;
- б) многоуровневая рефлексия и обратная связь;
- в) организация коллективной, междисциплинарной и отраслевой учебной среды.

Следовательно, техническим вузам необходимо превратить практические занятия из лабораторной репродукции в проект-экосистему.

Полученные результаты показывают, что в центре развития инновационного мышления находится триада "активная педагогика + цифровой инструмент + реальный контекст." Только внедрения технологии недостаточно: если задача закрыта, а оценка направлена только на репродуктивное знание, ИИ или VR также не дадут ожидаемого педагогического результата [3, 8, 10]. Поэтому в образовательном дизайне, ориентированном на инновационное мышление, учитель должен перепозиционироваться как фасилитатор, ментор и организатор рефлексии.

Если проектный подход обучения является скелетом этого процесса, то дизайн-мышление придает ему гибкость и логику, ориентированную на пользователя [4, 6, 7]. Как показывают Charosky и соавторы, для формирования инновационных компетенций содержание курса, наряду с техническими знаниями, должно включать создание стоимости, предпринимательство и творческие проблемные задачи [5]. Результаты Махтани и других подтверждают, что задания, близкие к промышленности, повышают показатели

мотивации и работоспособности [9]. Это особенно важно для технических вузов, где инновации формируются в связи между лабораторией, производством и цифровыми платформами.

Таблица 1

Основные педагогические выводы в развитии инновационного мышления в последних исследованиях.

Table 1

Key pedagogical findings developing innovative thinking in recent research.

Источник	Отношение	Основной результат	Педагогический вывод
Лаводо-Ангуэра и др., 2024	Систематический обзор PBL (54 источника)	Реальные жизненные навыки, комплексный учебный опыт и подход к профессиональной среде	PBL может стать основным скелетом инновационного мышления.
Чароский и др., 2022	Сравнительный анализ инновационных компетенций	При сочетании технического контента+инноваций/предпринимательства результат увеличивается.	Дизайн курса должен включать создание ценности и творческое решение задач
Мезинска и др., 2024	Дизайн-ориентированные инновации и перекрестные компетенции	Важны сотрудничество, коммуникация, системное мышление и ценностная ориентация.	Инновационное мышление не ограничивается только техническими знаниями.
Ван и др., 2025	Квази-эксперимент PjBBL-DT	Повышенная открытость для творчества и инноваций	Сочетание смешанного обучения и дизайнерского мышления эффективно.
Lourenço и др., 2025	Психопедагогический теоретический обзор	Результаты ИИ, VR, геймификации и удаленных лабораторий зависят от педагогического проектирования.	Решающим фактором является не технология, а ее дидактическая интеграция.
Махтани и др., 2026	Промышленно-ориентированное кейс-стади PBL	Решение проблем увеличилось на 25%, критическое мышление – на 30%	Реальные отраслевые кейсы укрепляют мотивацию и инновации
Рахман и др., 2026	Обзор AI PRISMA-ScR	Репетиторство, адаптивное оценивание, VR/AR, генеративная обратная связь являются перспективными	ИИ должен внедряться наряду с этическими стандартами и подготовкой учителей.

Практическая значимость статьи заключается в том, что модель “INNO-TECH” может быть применена в технических высших учебных заведениях по следующим направлениям: обогащение модульных дисциплин заданиями на основе вызовов; внедрение междисциплинарных мини-проектов; Интегрировать индивидуальную обратную связь с помощью ИИ в портфолио; прототипировать лабораторные занятия и превратить их в тестовый цикл; учитывать при оценке не только конечный результат, но и показатели идейного процесса, рефлексии и коллективного вклада. Однако ограничение исследования заключается в том, что оно основано на анализе теоретических источников; в дальнейшем целесообразно провести экспериментальное исследование с участием студентов технических вузов.

Выводы

В заключение, для развития инновационного мышления в технических высших учебных заведениях необходимо перейти от традиционной лекционно-практической модели к многокомпонентной, интегрированной образовательной экосистеме. Проанализированные источники показали, что основными драйверами формирования инновационного мышления являются проектное и проблемное обучение, дизайн-мышление, персонализация с помощью ИИ, междисциплинарная интеграция и задания, связанные с промышленностью. Предложенная модель “INNO-TECH” представляет собой непрерывный цикл от выявления проблемной ситуации до цифрового эксперимента, прототипирования и рефлексивной оценки. Данный подход позволяет одновременно развивать творческий, аналитический, коммуникативный и исследовательский потенциал студента в

технических вузах. В дальнейшем экспериментальная проверка данной модели в разрезе конкретных дисциплин и лабораторных модулей, а также стандартизация критериев ее оценки останутся актуальной научной задачей.

Список источников

1. ОЭСР. Воспитание следующего поколения зеленых и цифровых новаторов. Париж: Издательство ОЭСР, 2024. 33 с. Доступно по адресу: официальный отчет ОЭСР.
2. Старинг Ф. Образование и инновации для цифрового и зеленого перехода: как высшее образование может поддержать учителей и руководителей школ. Перспективы образовательной политики ОЭСР. Париж: Издательство ОЭСР, 2023. № 82. С. 1 – 44. Доступно по адресу: официальный отчет ОЭСР.
3. Мяо Ф., Холмс У. Руководство по генеративному ИИ в образовании и исследованиях. Париж: ЮНЕСКО, 2023. DOI: 10.54675/EWZM9535.
4. Лавадо-Ангера С., Веласко-Кинтана П.-Х., Террон-Лопес М.-Х. Проектное обучение (ПО) как экспериментальная педагогическая методология в инженерном образовании: обзор литературы. Педагогические науки, 2024. Т. 14. № 6. 617 с. DOI: 10.3390/educsci14060617.
5. Чароски Г., Хасси Л., Папагеоргиу К., Брагос Р. Развитие инновационных компетенций у студентов инженерных специальностей: сравнение двух подходов. Европейский журнал инженерного образования, 2022. Т. 47. № 2. С. 353 – 372. DOI: 10.1080/03043797.2021.1968347.
6. Мезинска С., Аболина А., Любкина В. Инновации, основанные на проектировании, в STEM-дисциплинах высшего образования: роль и влияние сквозных компетенций. Журнал открытых инноваций: технологии, рынок и сложность, 2024. Т. 10. № 4. 100429 с. DOI: 10.1016/j.joitmc.2024.100429.
7. Ван С., Ратанаоларн Т., Ситтиворахарт Дж. Интеграция проектно-ориентированного смешанного обучения и дизайн-мышления для повышения креативности и открытости к опыту. Cogent Education, 2025. Т. 12. № 1. 2500760 с. DOI: 10.1080/2331186X.2025.2500760.
8. Лоуренсо А., Наварро-Лоли Дж.С., Домингес-Лара С. Технологические инновации в инженерном образовании: психопедагогический подход к устойчивому развитию. Устойчивость, 2025. Т. 17. № 14. 6429 с. DOI: 10.3390/su17146429.
9. Махтани К., Герреро Дж.М., Декруа Дж. Внедрение инноваций в проектное обучение в электромеханическом инженерном образовании. Международный журнал машиностроительного образования, 2026. Т. 54. № 1. С. 129 – 152. DOI: 10.1177/03064190241284600.
10. Рахман А., Хандакар А., Аяри М.А., Наджи К., Аль-Али А.К., Селлами А., Альхазби С.М.А. Инновации, проблемы и новые тенденции в области искусственного интеллекта в инженерном образовании. Discover Education, 2026. Т. 5. 179 с. DOI: 10.1007/s44217-026-01137-1.

References

1. OECD. Nurturing the next generation of green and digital innovators. Paris: OECD Publishing, 2024. 33 p. Available at: OECD Official Report.
2. Staring F. Education and innovation for the digital and green transition: how higher education can support teachers and school leaders. OECD Education Policy Outlook. Paris: OECD Publishing, 2023. No. 82. P. 1 – 44. Available at: OECD official report.
3. Miao F., Holmes W. Guide to generative AI in education and research. Paris: UNESCO, 2023. DOI: 10.54675/EWZM9535.
4. Lavado-Anguera S., Velasco-Quintana P.-H., Terron-Lopez M.-H. Project-based learning (PL) as an experimental pedagogical methodology in engineering education: a literature review. Pedagogical Sciences, 2024. Vol. 14. No. 6. 617 p. DOI: 10.3390/educsci14060617.
5. Charoski G., Hussey L., Papageorgiou K., Bragos R. Development of innovative competencies in engineering students: a comparison of two approaches. European Journal of Engineering Education, 2022. Vol. 47. No. 2. P. 353 – 372. DOI: 10.1080/03043797.2021.1968347.
6. Mezinska S., Abolina A., Lyubkina V. Design-based innovation in STEM disciplines of higher education: the role and impact of cross-cutting competencies. Journal of Open Innovation: Technology, Market and Complexity, 2024. Vol. 10. No. 4. 100429 p. DOI: 10.1016/j.joitmc.2024.100429.
7. Wang S., Ratanaolarn T., Sittivorachart J. Integrating project-based blended learning and design thinking to enhance creativity and openness to experience. Cogent Education, 2025. Vol. 12. No. 1. 2500760 p. DOI: 10.1080/2331186X.2025.2500760.

8. Lourenço A., Navarro-Loli J.S., Dominguez-Lara S. Technological innovations in engineering education: a psychopedagogical approach to sustainable development. Sustainability, 2025. Vol. 17. No. 14. 6429 p. DOI: 10.3390/su17146429.

9. Mahtani K., Guerrero J.M., Decroix J. Introducing innovations in project-based learning in electromechanical engineering education. International Journal of Mechanical Engineering Education, 2026. Vol. 54. No. 1. P. 129 – 152. DOI: 10.1177/03064190241284600.

10. Rahman A., Khandakar A., Ayari M.A., Naji K., Al-Ali A.K., Sellami A., Alhazbi S.M.A. Innovations, problems and new trends in the field of artificial intelligence in engineering education. Discover Education, 2026. Vol. 5. 179 p. DOI: 10.1007/s44217-026-01137-1.

Информация об авторах

Фатуллаева С.И., независимый соискатель Бухарский государственный технический университет, Узбекистан, Бухарская область, Бухара, ул. К. МУРТАЗАЕВА, 15. fayziyev1991@list.ru

© Фатуллаева С.И., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 37.048.45:373.2

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-283-290

Оценка результативности модели интегрированной образовательной среды ранней профориентации энергетической направленности

¹ Федотов С.В.,

¹ Мухаметзянова Ф.Г.,

¹ Казанский государственный энергетический университет

Аннотация: в статье представлены результаты опытно-экспериментальной проверки модели интегрированной образовательной среды ранней профориентации энергетической направленности на уровне дошкольного образования. Актуальность работы связана с необходимостью рассматривать раннюю профориентацию не как набор отдельных мероприятий о профессиях, а как управляемую образовательную среду, включенную в ресурсно-преемственный маршрут ДОО, школы, СПО, вуза и профильного энергетического партнера. В исследовании участвовали 118 воспитанников 5-7 лет, 12 педагогов, 104 родителя и 9 экспертов. Результативность модели оценивалась по динамике уровней, наблюдаемых профориентационных проявлений детей, экспертной оценке качества среды, анкетированию родителей и педагогов, а также по материалам педагогического наблюдения. Для независимых сопоставлений экспериментального и контрольного контуров применялись χ^2 -критерий Пирсона и V Крамера; для анализа динамики одних и тех же детей до и после формирующего модуля использовались матрицы индивидуальных переходов и критерий Боукера. Установлено, что в экспериментальном контуре выявлена статистически значимая положительная динамика и рост качества среды, тогда как изменения в контрольном контуре статистически незначимы. Результаты подтверждают возможность использования модели как инструмента пропедевтики профессионального самоопределения в дошкольном стартовом этапе ранней профориентации.

Ключевые слова: ранняя профориентация, дошкольное образование, интегрированная образовательная среда, энергетическая направленность, образовательный кластер, профориентационная проба, χ^2 -критерий, качество образовательной среды

Для цитирования: Федотов С.В., Мухаметзянова Ф.Г. Оценка результативности модели интегрированной образовательной среды ранней профориентации энергетической направленности // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 283 – 290. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-283-290

Поступила в редакцию: 9 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 7 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Evaluation of the effectiveness of an energy-focused integrated educational environment model for early career guidance

¹ Fedotov S.V.,

¹ Mukhametzyanova F.G.,

¹ Kazan State Power Engineering University

Abstract: the article presents the results of an experimental verification of an energy-focused integrated educational environment model for early career guidance at the preschool level. The relevance of the study is associated with the need to consider early career guidance not as a set of separate activities about professions, but as a manageable educational environment included in a continuity route connecting preschool education, school, secondary vocational education, university and an industry partner. The study involved 118 children aged 5-7, 12 teachers, 104 parents and 9 experts. The model effectiveness was assessed through changes in children's observed career-guidance manifestations, expert assessment of the educational environment quality and questionnaires. Pearson's chi-square test and Cramer's V were used for independent comparisons of experimental and control groups; Bowker's test was used

to analyse paired level transitions before and after the formative module. The results indicate statistically significant positive dynamics in the experimental groups and the absence of significant changes in the control groups. The results confirm the possibility of using the model as a tool for propaedeutics of professional self-determination in the pre-school initial stage of early career guidance.

Keywords: early career guidance, preschool education, integrated educational environment, energy-focused education, educational cluster, career-guidance activity, chi-square test, educational environment quality

For citation: Fedotov S.V., Mukhametzyanova F.G. Evaluation of the effectiveness of an energy-focused integrated educational environment model for early career guidance. *Pedagogical Education*. 2026. 7 (8). P. 283 – 290. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-283-290

The article was submitted: May 9, 2026; Approved after reviewing: June 7, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Ранняя профориентация в дошкольной практике нередко сводится к тематическим беседам, праздникам профессий, эпизодическим экскурсиям и сюжетно-ролевым играм. Эти формы имеют воспитательное значение, однако сами по себе не обеспечивают преемственности профориентационной работы и не дают достаточных оснований для оценки ее результативности. Поэтому в статье ранняя профориентация рассматривается как пропедевтика профессионального самоопределения, связанная с расширением опыта ребенка, формированием интереса к миру труда, безопасным пробным действием и включением семьи в образовательный процесс [1].

В отечественных исследованиях ранняя профориентация раскрывается через несколько взаимосвязанных линий. М.В. Антонова обращает внимание на двойственный характер ранней социально-профессиональной ориентации и показывает, что ее педагогическая ценность связана не с ранним закреплением профессионального выбора, а с расширением представлений ребенка о мире труда [1]. О.И. Грайворонская, О.Ф. Горбунова и Н.В. Подгорная рассматривают раннюю профориентацию детей дошкольного возраста как работу, основанную на игровых, познавательных и коммуникативных формах, что соответствует возрастным возможностям дошкольников [2]. Н.А. Макарова и Н.В. Максимова также подчеркивают, что ранняя профориентация дошкольников должна реализовываться через доступные ребенку формы деятельности, а не через прямой перенос школьных или подростковых моделей профессионального выбора [3].

А.А. Муратова трактует раннюю профориентацию как самостоятельный педагогический феномен, требующий специального изучения. Мы разделяем эту позицию, поскольку для дошкольного возраста принципиально важно не подменять раннюю профориентацию случайным набором мероприятий о профессиях, а рассматривать ее как управляемую среду пробного действия, наблюдения, игры и первичного осмысления труда взрослых [4]. И.А. Тютюева, Т.Н. Филютина и Д.А. Жилина показывают возможности квест-технологии как средства ранней профориентации детей, в том числе детей с нарушениями речи. Данный подход важен для настоящего исследования, так как подтверждает результативность не лекционного сообщения о профессии, а деятельностной, событийной и коммуникативной формы включения ребенка в профориентационную ситуацию [5].

С.Ю. Квашина и В.А. Борисейко рассматривают социальное проектирование как ресурс ранней профориентации школьников. Для настоящей статьи данный подход значим тем, что переводит профориентацию из плоскости информирования в плоскость проектного действия, ответственности и включенности ребенка в социально значимую задачу [6]. Д.В. Балагин, О.В. Балагин и Д.Е. Родина раскрывают идею бесшовного образования как непрерывного маршрута, в котором отдельные уровни образования не разрываются, а последовательно поддерживают образовательное и профессиональное самоопределение обучающегося [7]. Поэтому ранняя профориентация энергетической направленности в настоящей статье понимается не как изолированный дошкольный модуль, а как стартовый этап маршрута, который может продолжаться через школу, СПО, вуз и отраслевого партнера.

Нормативная рамка исследования задана требованиями ФГОС ДО и федеральной образовательной программы дошкольного образования, где фиксируется значение познавательного интереса ребенка к труду взрослых, профессиям и технике [8, 9]. Энергетическая направленность выбрана как содержательная область апробации, поскольку свет, тепло, энергосбережение, безопасное обращение с бытовыми приборами и труд специалистов энергетической отрасли доступны дошкольникам через повседневный опыт. Отраслевой контекст поддерживается стратегическим значением энергетики для социально-экономического развития страны [10].

Для статьи принципиально, что энергетическая направленность не подменяет раннюю профориентацию предметным занятием «об электричестве». Речь идет о создании образовательной среды, где понятные ребенку явления становятся основой для игровых, исследовательских и конструкторских проб. А. Ata-Aktürk и Н.Ö. Demircan показывают значение раннего инженерного образования при участии родителей, что соответствует идее семейного включения в профориентационный модуль [12]. F. Detken анализирует представления детей об энергии и тем самым подтверждает возможность осторожной работы с энергетическим содержанием в раннем возрасте [13]. Т.Е. Но и V. Pang доказывают результативность интегрированного STEM-модуля с элементами проектного мышления в дошкольной практике [14]. K. Larkin и T. Lowrie, а также Z.H. Wan, Y. Jiang и Y. Zhan обобщают эмпирические исследования STEM-образования в дошкольном и начальном возрасте и показывают, что устойчивый эффект возникает при соединении игры, конструирования, поддержки взрослого и видимого продукта деятельности [15, 17]. P. Mattsson и T. Laike раскрывают возможности обучения детей через повседневные действия, связанные со светом и энергосберегающим поведением, что непосредственно соотносится с содержанием модуля «Энергия вокруг нас» [16].

Цель статьи состоит в представлении результатов опытно-экспериментальной проверки модели интегрированной образовательной среды ранней профориентации энергетической направленности. Научная новизна статьи связана с тем, что результативность модели оценивается не только по изменениям у детей, но и по качеству образовательной среды, включенности семьи, экспертной оценке и статистической проверке уровней распределений.

Материалы и методы исследований

Опытно-экспериментальная работа была организована на базе трех дошкольных образовательных организаций Республики Татарстан. В исследовании участвовали дети старшего дошкольного возраста, педагоги, родители и эксперты. Экспертную группу составили специалисты, привлекаемые к оценке качества дошкольной образовательной среды и профориентационного содержания; оценивание проводилось по единому экспертному листу с заданными критериями и балльной шкалой. Экспериментальный контур включал группы, в которых реализовывался формирующий модуль «Энергия вокруг нас». Контрольный контур сохранял обычный режим образовательной работы, что позволило сопоставить естественную динамику с результатами целевого педагогического воздействия.

Таблица 1

База и участники опытно-экспериментальной работы.

Table 1

Base and participants of the experimental work.

Площадка	ЭГ	КГ	Дополнительные участники
МБДОУ № 189, г. Казань	20 детей	19 детей	педагоги, родители, эксперты
МБДОУ № 5 «Созвездие», г. Кукмор	21 ребенок	20 детей	педагоги, родители, эксперты
МБДОУ № 30 «Кораблик», Зеленодольский район	19 детей	19 детей	педагоги, родители, эксперты
Итого	60 детей	58 детей	12 педагогов, 104 родителя, 9 экспертов

Исследование выполнено в логике квазиэксперимента. Случайное распределение детей по группам не применялось, поскольку работа проводилась в действующих детских коллективах. Доказательность обеспечивалась сопоставимостью экспериментального и контрольного контуров на констатирующем этапе, единой картой педагогического наблюдения, экспертной оценкой качества среды, анкетированием родителей и педагогов, а также статистической обработкой данных.

Модель включала целевой, содержательный, субъектно-кластерный, ресурсный, технологический, управленческий и оценочно-результативный компоненты. Содержательным ядром стал формирующий модуль «Энергия вокруг нас», в котором дошкольники знакомились со светом, теплом, безопасностью, энергосбережением и трудом взрослых, обеспечивающих работу энергетической инфраструктуры. Школа, СПО, энергетический вуз и профильный энергетический партнер в рамках статьи рассматриваются как ресурсно-преемственные уровни продолжения маршрута, а не как самостоятельная экспериментальная база измерений.



Рис. 1. Ресурсно-преемственный контур ранней профориентации энергетической направленности.
Fig. 1. Continuity route of energy-focused career guidance.

Формирующий модуль включал проблемную ситуацию, пробное действие ребенка, создание продукта, обсуждение результата и фиксацию наблюдаемых проявлений. Диагностика строилась на трех уровнях: начальном, достаточном и выраженном. Карта наблюдения фиксировала познавательный интерес, представления о труде, понимание безопасности, участие в пробном действии, взаимодействие со сверстниками и способность объяснить результат. Качество среды оценивалось экспертами по критериям доступности, насыщенности, вариативности, безопасности, семейного участия, информационной обеспеченности, управляемости и ресурсно-преемственной связности. При построении оценочной логики учитывались подходы к мониторингу качества дошкольного образования [11].

Статистическая обработка строилась с учетом типа сравнения. Для независимых сопоставлений экспериментального и контрольного контуров на констатирующем и контрольном этапах применялся χ^2 -критерий Пирсона по распределению воспитанников по трем уровням наблюдаемых профориентационных проявлений; для оценки силы различий использовался V Крамера. Для анализа динамики внутри одного и того же контура использовались матрицы индивидуальных переходов между уровнями и критерий симметрии Боукера, что методически корректнее для парных категориальных данных. Методическая логика обработки категориальных данных соотнесена с общими положениями статистического анализа номинальных распределений [18].

Результаты и обсуждения

На констатирующем этапе экспериментальный и контрольный контуры были сопоставимы. В экспериментальных группах начальный уровень имели 28 детей из 60, достаточный - 25, выраженный - 7. В контрольных группах распределение было близким: начальный уровень - 25 детей из 58, достаточный - 25, выраженный - 8. После реализации формирующего модуля в экспериментальном контуре число детей на начальном уровне снизилось до 10, на достаточном уровне выросло до 32, на выраженном - до 18. В контрольном контуре изменения были существенно слабее.

Таблица 2

Динамика уровневого распределения детей.

Table 2

Dynamics of children's level distribution.

Контур	Этап	Начальный уровень	Достаточный уровень	Выраженный уровень
ЭГ	до	28 детей (46,7%)	25 детей (41,7%)	7 детей (11,6%)
ЭГ	после	10 детей (16,7%)	32 ребенка (53,3%)	18 детей (30,0%)
КГ	до	25 детей (43,1%)	25 детей (43,1%)	8 детей (13,8%)
КГ	после	22 ребенка (37,9%)	26 детей (44,8%)	10 детей (17,3%)

Полученная динамика не означает профессионального выбора дошкольников. Она фиксирует изменения пропедевтического характера. Дети чаще задавали вопросы о свете, тепле, безопасном поведении, труде взрослых, участвовали в конструировании условных моделей, объясняли созданный продукт и проявляли интерес к инженерно-техническому содержанию. В этом состоит принципиальное отличие результата ранней профориентации от результата профессионального самоопределения подростков или взрослых.

Экспертная оценка подтвердила, что изменения затронули не только поведение детей, но и организацию среды. В экспериментальном контуре средний балл качества среды увеличился с 8,3 до 13,3 из 16 возможных. В контрольном контуре прирост составил с 8,3 до 9,3 балла. Анкетирование родителей также показало расширение семейного контекста: доля родителей, понимающих раннюю профориентацию как пропедевтику, а не как выбор профессии за ребенка, выросла в экспериментальном контуре с 41% до 80%; готовность участвовать в семейных заданиях увеличилась с 50% до 83%.

Статистическая проверка поддержала содержательную интерпретацию результатов. На старте различия между экспериментальным и контрольным контурами были незначимыми, что подтверждает их исходную сопоставимость. После реализации модуля различия между контурами стали статистически значимыми. Динамика экспериментального контура, рассчитанная по матрице индивидуальных переходов детей между уровнями, также статистически значима; в контрольном контуре значимых изменений не выявлено.

Таблица 3

Статистическая проверка результативности модели.

Table 3

Statistical verification of the model effectiveness.

Сравнение	Метод	χ^2	df	p	V / интерпретация
ЭГ/КГ: старт	χ^2 Пирсона	0,203	2	0,904	V = 0,041; различия незначимы
ЭГ/КГ: итог	χ^2 Пирсона	7,375	2	0,025	V = 0,250; различия значимы
ЭГ: до/после	Боукер	20,33	3	p < 0,001	динамика значима
КГ: до/после	Боукер	1,64	3	0,65	динамика незначима

Для независимых сопоставлений при df = 2 критическое значение χ^2 при p ≤ 0,05 составляет 5,991. Поэтому различия между экспериментальным и контрольным контурами на старте незначимы, а на контрольном этапе статистически значимы. Для парных сопоставлений использован критерий Боукера по матрицам индивидуальных переходов. Его значения показывают значимую динамику в экспериментальном контуре и отсутствие статистически значимых изменений в контрольном контуре. Это позволяет связать выявленную динамику не только с естественным развитием детей, но и с целевым проектированием интегрированной образовательной среды ранней профориентации.

Интерпретация результатов требует осторожности. Исследование проводилось в естественных условиях дошкольных образовательных организаций, без случайного распределения детей по группам. Кроме того, часть данных основана на педагогическом наблюдении, что всегда связано с риском субъективности. Эти ограничения компенсировались едиными критериями, экспертной оценкой среды, контрольным контуром, повторной диагностикой, анкетированием родителей и педагогов, а также раздельным использованием статистических процедур для независимых и парных уровней данных.

Методически значимый результат состоит в переносе оценки с профессиональной пригодности ребенка на качество созданной среды. Оценка дошкольника как «будущего энергетика» была бы педагогически некорректной. В статье результативность модели понимается иначе: как расширение представлений о труде, рост интереса к инженерно-техническому содержанию, готовность к пробному действию, повышение безопасности и управляемости профориентационной среды. Такой подход согласуется с деятельностным характером ранней профориентации и выводами исследований, где подчеркивается роль игры, проекта, наблюдения, экскурсии и взаимодействия с семьей [4, 5].

В статье преобладающий маршрут ДОО - школа - СПО - вуз - профильный энергетический партнер трактуется как ресурсно-преобладающий контур модели, тогда как эмпирическая проверка результативности сосредоточена на дошкольном стартовом этапе. Функции последующих уровней связаны с возможным продолжением профориентационного маршрута: школа поддерживает интерес через кружки, олимпиады и проекты, СПО раскрывает профессиональные пробы и мастерские, вуз обеспечивает научно-популярное и инженерное содержание, а профильный партнер задает отраслевую связь. В этом смысле модель выходит

за пределы отдельного занятия и приближается к логике бесшовного образования и ранней профориентационной навигации [6, 7].

Проверяемость результатов обеспечивалась сохранением карт педагогического наблюдения, экспертных листов, анкет, сводных таблиц и расчетов статистики. Для журнальной статьи представлены агрегированные данные, поскольку индивидуальные материалы детей должны использоваться только в обезличенном виде и в пределах этических требований к работе с дошкольниками.

Выводы

Опытно-экспериментальная проверка показала результативность модели интегрированной образовательной среды ранней профориентации энергетической направленности в пределах проведенной апробации. Формирующий модуль «Энергия вокруг нас» способствовал снижению доли детей на начальном уровне наблюдаемых профориентационных проявлений и росту доли детей на достаточном и выраженном уровнях. Изменения в экспериментальном контуре статистически значимы при $p \leq 0,05$, тогда как в контрольном контуре значимой динамики не выявлено.

Модель может рассматриваться как инструмент пропедевтики профессионального самоопределения, если ее реализация опирается на возрастосообразные профориентационные пробы, безопасную предметно-пространственную среду, участие семьи, экспертную оценку качества среды и ресурсно-преемственный маршрут ДОО - школа - СПО - вуз - профильный энергетический партнер. Перспектива дальнейшего исследования связана с расширением базы апробации, уточнением индивидуальных переходов детей между уровнями и проверкой модели в разных муниципальных условиях.

Список источников

1. Антонова М.В. Выбор будущей профессии: pro et contra ранней социально-профессиональной ориентации // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 1. URL: <https://mir-nauki.com/02pdmn120.html> (дата обращения: 29.04.2026).
2. Грайворонская О.И., Горбунова О.Ф., Подгорная Н.В. Ранняя профориентация детей дошкольного возраста // Интерактивная наука. 2022. № 7 (72). С. 47 – 48.
3. Макарова Н.А., Максимова Н.В. Ранняя профориентация дошкольников // Наука, образование и культура. 2022. № 1 (61). С. 54 – 56.
4. Муратова А.А. Феномен ранней профориентации обучающихся // Вестник Оренбургского государственного университета. 2023. № 2 (238). С. 88 – 93. DOI: 10.25198/1814-6457-238-88.
5. Тютюева И.А., Филютина Т.Н., Жилина Д.А. Квест-технология как средство ранней профориентации детей с нарушениями речи // Проблемы современного педагогического образования. 2025. Т. 1. № 86. С. 290 – 294.
6. Квашина С.Ю., Борисейко В.А. Социальное проектирование в ранней профориентации школьников // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 1. С. 63 – 66. DOI: 10.24158/spp.2018.1.11.
7. Балагин Д.В., Балагин О.В., Родина Д.Е. Развитие системы бесшовного образования на территории Омской области // Раздел I. Теория и методика воспитания и обучения. 2025. № 4. С. 15 – 21. DOI: 10.24412/2225-8264-2025-4-992.
8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/a72db92c851c9f9c33d52d482420b477/> (дата обращения: 29.04.2026).
9. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования: приказ Минпросвещения России от 25.11.2022 № 1028. URL: <https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения: 29.04.2026).
10. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 12.04.2025 № 908-р «Об утверждении Энергетической стратегии Российской Федерации на период до 2050 года». URL: <https://publication.pravo.gov.ru/document/0001202504140013> (дата обращения: 29.04.2026).
11. Федосова И.Е. Концептуальные основы организации мониторинга качества дошкольного образования в Российской Федерации // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2020. № 6 (34). С. 41 – 51. DOI: 10.23951/2307-6127-2020-6-41-51.
12. Ata-Aktürk A., Demircan H.Ö. Supporting Preschool Children's STEM Learning with Parent-Involved Early Engineering Education // Early Childhood Education Journal. 2021. Vol. 49. P. 607 – 621. DOI: 10.1007/s10643-020-01097-1.

13. Detken F. Young Children's Ideas of Energy Compared with the Science Concept of Energy. *Frontiers in Education*. 2023. Vol. 8. Article 1035066. DOI: 10.3389/educ.2023.1035066.
14. Ho T.E., Pang V. Outcomes of an Integrated STEM with Design Thinking Module on Preschoolers' Engineering Practices. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2024. Vol. 20. No. 4. Article em2431. DOI: 10.29333/ejmste/14433.
15. Larkin K., Lowrie T. Teaching Approaches for STEM Integration in Pre- and Primary School: A Systematic Qualitative Literature Review. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 2023. Vol. 21. P. 11 – 39. DOI: 10.1007/s10763-023-10362-1.
16. Mattsson P., Laike T. Young Children's Learning about Lighting and Turn-off Behaviour in Preschool Environments. *Energy and Buildings*. 2022. Vol. 268. Article 112193. DOI: 10.1016/j.enbuild.2022.112193.
17. Wan Z.H., Jiang Y., Zhan Y. STEM Education in Early Childhood: A Review of Empirical Studies. *Early Education and Development*. 2021. Vol. 32. No. 7. P. 940 – 962. DOI: 10.1080/10409289.2020.1814986.
18. Agresti A. *Categorical Data Analysis*. 2nd ed. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2002. 710 p.

References

1. Antonova M.V. Choosing a future profession: pro et contra early social and professional orientation. *World of Science. Pedagogy and psychology*. 2020. Vol. 8. No. 1. URL: <https://mir-nauki.com/02pdmn120.html> (accessed: 29.04.2026).
2. Grayvoronskaya O.I., Gorbunova O.F., Podgornaya N.V. Early career guidance for preschool children. *Interactive science*. 2022. No. 7 (72). P. 47 – 48.
3. Makarova N.A., Maksimova N.V. Early career guidance for preschoolers. *Science, education and culture*. 2022. No. 1 (61). P. 54 – 56.
4. Muratova A.A. The phenomenon of early career guidance for students. *Bulletin of the Orenburg State University*. 2023. No. 2 (238). P. 88 – 93. DOI: 10.25198/1814-6457-238-88.
5. Tyutyueva I.A., Filyutina T.N., Zhilina D.A. Quest technology as a means of early career guidance for children with speech impairments. *Problems of modern pedagogical education*. 2025. Vol. 1. No. 86. P. 290 – 294.
6. Kvashina S.Yu., Boriseiko V.A. Social design in early career guidance of schoolchildren. *Society: sociology, psychology, pedagogy*. 2018. No. 1. P. 63 – 66. DOI: 10.24158/spp.2018.1.11.
7. Balagin D.V., Balagin O.V., Rodina D.E. Development of a seamless education system in the Omsk region. Section I. Theory and methodology of education and training. 2025. No. 4. P. 15 – 21. DOI: 10.24412/2225-8264-2025-4-992.
8. On approval of the federal state educational standard for preschool education: order of the Ministry of Education and Science of Russia dated October 17, 2013 No. 1155. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/a72db92c851c9f9c33d52d482420b477/> (accessed: 29.04.2026).
9. On approval of the federal educational program for preschool education: order of the Ministry of Education of Russia dated November 25, 2022 No. 1028. URL: <https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (accessed: 29.04.2026).
10. Order of the Government of the Russian Federation dated April 12, 2025 No. 908-r "On approval of the Energy Strategy of the Russian Federation for the period until 2050." URL: <https://publication.pravo.gov.ru/document/0001202504140013> (accessed: 29.04.2026).
11. Fedosova I.E. Conceptual basis for organizing monitoring of the quality of preschool education in the Russian Federation. Scientific and pedagogical review. *Pedagogical Review*. 2020. No. 6 (34). P. 41 – 51. DOI: 10.23951/2307-6127-2020-6-41-51.
12. Ata-Aktürk A., Demircan H.Ö. Supporting Preschool Children's STEM Learning with Parent-Involved Early Engineering Education. *Early Childhood Education Journal*. 2021. Vol. 49. P. 607 – 621. DOI: 10.1007/s10643-020-01097-1.
13. Detken F. Young Children's Ideas of Energy Compared with the Science Concept of Energy. *Frontiers in Education*. 2023. Vol. 8. Article 1035066. DOI: 10.3389/educ.2023.1035066.
14. Ho T.E., Pang V. Outcomes of an Integrated STEM with Design Thinking Module on Preschoolers' Engineering Practices. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2024. Vol. 20. No. 4. Article em2431. DOI: 10.29333/ejmste/14433.
15. Larkin K., Lowrie T. Teaching Approaches for STEM Integration in Pre- and Primary School: A Systematic Qualitative Literature Review. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 2023. Vol. 21. P. 11 – 39. DOI: 10.1007/s10763-023-10362-1.

16. Mattsson P., Laike T. Young Children's Learning about Lighting and Turn-off Behavior in Preschool Environments. *Energy and Buildings*. 2022. Vol. 268. Article 112193. DOI: 10.1016/j.enbuild.2022.112193.
17. Wan Z.H., Jiang Y., Zhan Y. STEM Education in Early Childhood: A Review of Empirical Studies. *Early Education and Development*. 2021. Vol. 32.No. 7. P. 940 – 962. DOI: 10.1080/10409289.2020.1814986.
18. Agresti A. *Categorical Data Analysis*. 2nd ed. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2002. 710 p.

Информация об авторах

Федотов С.В., соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный энергетический университет», Казань, Российская Федерация

Мухаметзянова Ф.Г., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный энергетический университет», Казань, Российская Федерация

© Федотов С.В., Мухаметзянова Ф.Г., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-291-296

Ответственность социальных работников в условиях чрезвычайной ситуации как предмет исследования

¹ Цахаева А.А.,

² Асильдерова М.М.,

¹ Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

² Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова

Аннотация: цель статьи- выявить степень профессиональной ответственности социальных работников в период наводнения в марте-апреле 2026 года в Дагестане. В статье рассматривает ответственность как профессионально-важное качество социальных работников, которое должно усиливаться в личностном конструкте в период чрезвычайной ситуации или катастрофического происшествия. В условиях чрезвычайной ситуации человек может растеряться и особенно в помогающей деятельности, такой как социальная защита населения. Поэтому важно сформировать ответственность и ответственное отношение к людям задолго до трудного выбора стратегии поведения, а значит, на этапе профессионального обучения. В период сложной ситуации проявляются разные виды ответственности: от профессиональной, личной, эмоциональной и социальной. Авторы предлагают в схему классификации ответственности социальных работников включить поведенческий аспект как самостоятельную характеристику. Основной задачей проведенного исследования является показать разницу проявления когнитивного, деятельностного и мотивационного компонентов ответственности в структуре личности активных социальных работников с различным стажем работы. Практическое применение результатов находится в поле профессионального образования социальных работников, включение в учебные программы практико-ориентированных упреждений и заданий, стабилизирующих эмоционально-волевую сферу личности студента и формирующих готовность к осуществлению своих профессиональных функций в чрезвычайной ситуации.

Ключевые слова: ответственность, социальный работник, чрезвычайная ситуация (ЧС), профессионально-важное качество, социальная защита, критерии ответственности социальных работников

Для цитирования: Цахаева А.А., Асильдерова М.М. Ответственность социальных работников в условиях чрезвычайной ситуации как предмет исследования // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 291 – 296. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-291-296

Поступила в редакцию: 9 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 7 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Responsibility of social workers in emergency situations as a subject of research

¹ Tsakhaeva A.A.,

² Asil'derova M.M.,

¹ Chechen State University named after A.A. Kadyrov

² Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov

Abstract: the purpose of this article is to identify the degree of professional responsibility of social workers during the March-April 2026 flood in Dagestan. The article examines responsibility as a professionally important quality of social workers, which should be strengthened within their personal construct during an emergency or

catastrophic event. In an emergency, people can become confused, especially in supportive activities such as social protection. Therefore, it is important to develop responsibility and a responsible attitude toward others long before the difficult choice of behavioral strategy is made, and therefore, during the professional training stage. During a difficult situation, various types of responsibility manifest themselves: professional, personal, emotional, and social. The authors propose incorporating the behavioral aspect as an independent characteristic into the classification scheme for social workers' responsibility. The main objective of this study is to demonstrate the differences in the manifestation of the cognitive, activity-based, and motivational components of responsibility in the personality structure of active social workers with varying lengths of service. The practical application of these results lies in the professional education of social workers, including practice-oriented exercises and assignments in the curriculum that stabilize students' emotional and volitional abilities and develop their readiness to perform their professional functions in emergency situations.

Keywords: responsibility, social worker, emergency situation (ES), professionally important quality, social protection, social worker responsibility criteria

For citation: Tsakhaeva A.A., Asil'derova M.M. Responsibility of social workers in emergency situations as a subject of research. Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 291 – 296. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-291-296

The article was submitted: May 9, 2026; Approved after reviewing: June 7, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Вопросы профессионально-важных качеств специалистов давно и серьезно волнуют ученых. Не требует доказательств аксиома о том, что, сформировав эти качества в период обучения в профессиональном образовании, мы сэкономим психические ресурсы и время на их становление, страна получит профессионала высокого класса. Частные вопросы изучаются зарубежными исследователями: о степени влияния стратегии корпоративной социальной ответственности на ось «управления и корпоративного управления» [14], социальной ответственности личности [13] и др. Во всех сферах ведущим базовым значимым в профессии качеством является ответственность и ему посвящены работы педагогов и психологов, но особенно востребовано оно в сфере помогающих специальностей, сопровождающих социальное, материальное, педагогическое развитие человека, в частности социальных работников. Написаны десятки монографий [1, 4, 5, 10] и учебников, [10], защищены диссертации [3, 12, 7] и др. Актуальность проблемы формирования социальной ответственности лежит в методологических воззрениях авторов: от теорий корпоративного эгоизма и корпоративного альтруизма до теории разумного эгоизма [2, с. 30-31]. Мало изучена тема поведения социальных работников в чрезвычайных ситуациях техногенных катастроф, наводнений и землетрясений. На основе опроса респондентов из 15 регионов РФ была создана классификация ЧС [6]. Ряд законов РФ регламентируют поведение в чрезвычайной ситуации, в частности, указывая: «Чрезвычайная ситуация – это обстановка на определенной территории, сложившаяся в результате аварии, опасного природного явления, катастрофы, стихийного или иного бедствия, которые могут повлечь или повлекли за собой человеческие жертвы, ущерб здоровью людей или окружающей среде, значительные материальные потери и нарушение условий жизнедеятельности людей (в ред. Федерального закона от 30.12.2008 N 309-ФЗ)» [9]. Но не смотря на детализацию собственно ЧС поведение человека в ней непредсказуемо. Э.А. Соколова, описав опыт сотрудничества социальной службы и МЧС Белоруссии в условиях возникновения чрезвычайных ситуаций, указала на особые социальные аспекты чрезвычайной ситуации, где нужна помощь социального работника, выделяя группы лиц, требующих социального сопровождения [11, с. 52]. Это люди с различными аномалиями развития: социального, физиологического, психического и психологического, проч. В свою очередь Н.Ю. Мещерякова и О.Н. Суровцева пишут: «...люди, имеющие устойчивую психику, способные управлять своим эмоциональным состоянием, быстрее адаптируются к сложившейся ситуации, оказывают взаимопомощь пострадавшим, помогают вернуться к привычному порядку жизни, когда человек со слабой психикой нуждается в медицинской помощи, госпитализации» [8, с. 442]. Собственно, и не нужно доказывать, что в период высокого напряжения, при катастрофических событиях личность зачастую теряет свои поведенческие ориентиры, а психика настолько пластична, что не может быть стопроцентных предсказаний ее стабильности в условиях катастрофы. Нужно сказать, что «Должностная инструкция социального работника» [15] в четвертом пункте прописывает все виды ответственности специалиста, это речь идет о профессиональной ответственности, а в нашей статье мы рассуждаем о личностной как о качестве, характеризующем человека. «Ответственность работников учреждения социального обслуживания включает в себя все виды

ответственности, которые актуализируют профессиональные функции социальных работников (профессиональная, общественная, политическая, моральная и др.) в интересах общества и государства, т.е. следование установкам социальной политики государства в интересах уязвимых слоев населения, которая развивается в течение всей трудовой деятельности», - пишет в своем исследовании Елена Николаевна Гроза [3, с. 9].

И это личностное качество далеко выходит за рамки профессии. В Республике Дагестан в марте-апреле 2026 года в результате обильных осадков сотни домов, были разрушены, десятки тысяч семей остались без крова. Неожиданность катастрофы для всех жителей республики обернулась трагедией потери социальных ориентиров и материальных бытовых благ. На помощь пришли граждане нашей страны и из-за рубежа. Но наводнение прошло, средства для восстановления собраны и осталось восстановить социальный статус потерпевших, их документы, наладить выдачу государственных субсидий со всем пакетом социальных льгот. Специалисты социальных служб в первые дни помогали населению в качестве волонтеров в период чрезвычайного бедствия наводнения, затопления жилищ и т.п. Многие свидетели этого стихийного бедствия приводят примеры неадекватного поведения лиц, страдающих различными психиатрическими расстройствами, эмоциональными пограничными состояниями и недугами физического характера.

Материалы и методы исследований

В качестве методологической основы исследования был выбран спектр теорий об ответственности человека в различных ситуациях (В.Я. Горфинкель, Е.Н. Гроза, Л.И. Дементий, И. А. Ильин, Н.В. Родионова и др.);

Применение основных методов познания: сбор теоретических данных, анализ и обобщение, помогло написать методологическую часть статьи и подобрать методический арсенал на основе работ коллег педагогов и психологов. Эмпирическим методом исследования послужило наблюдение и опрос. В качестве критериев ответственности социальных работников взята за основу классификация Е.Н. Грозы: «когнитивный критерий включает в себя полноту, системность, осмысленность и обобщение знаний теории и практики социальной работы, способность видеть связь этих требований с происходящими процессами и явлениями, скоростью выполнения заданий и осмысленностью усвоенных знаний; деятельностный критерий включает степень сформированности умений, навыков социальной работы, самостоятельное применение знаний и умений в практической деятельности, умение быстро адаптироваться в профессиональной ситуации, понимание социальных традиций, ответственность за выполняемые в профессиональной деятельности функции; мотивационный критерий характеризуется потребностью в самореализации, мотивацией на самосовершенствование, ценностным отношением к профессии и клиенту социальной службы, интересом к творческому развитию.» [3, с. 14]. В работе приняли участие магистранты психолого-педагогического направления ЧГУ им. А.А. КадYROва, 12 человек. Выборка состояла из 100-х социальных работников со стажем трудовой деятельности от года до 15 лет. Методом наблюдения мы выявили наиболее активных, включенных в работу лиц, их оказалось 46% из общего числа (46 человек), далее респонденты разделились на четыре группы, принцип- стаж работы. Процентное соотношение показано на рисунке 1.

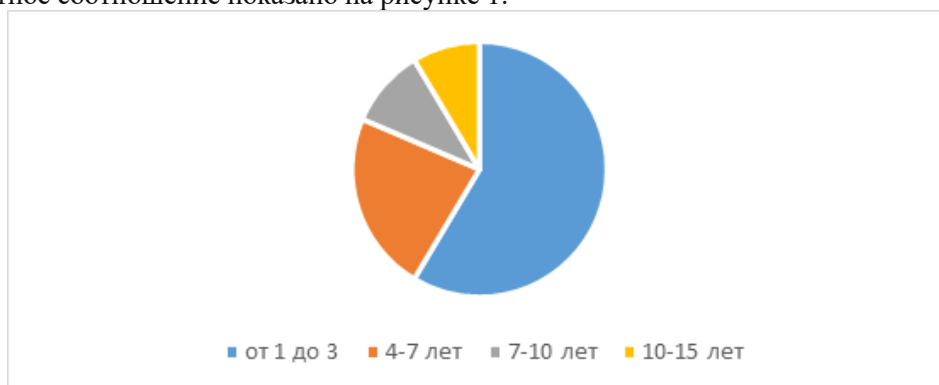


Рис. 1. Трудовой стаж социальных работников.
Fig. 1. Work experience of social workers.

Из рисунка видно, что количество активных социальных работников с трудовым стажем от года до семи почти в четыре раза выше чем лиц со стажем от семи до пятнадцати лет. Нужно признать, что 18 социаль-

ных работников сами оказались в зоне затопления и растерялись, не понимая, как себя вести в данной ситуации. Их имуществу и здоровью близких нанесен значительный ущерб.

Результаты и обсуждения

Ответственность социального работника, пребывающего в чрезвычайной ситуации, не зависит от возраста, как бы парадоксально не звучало это. С одной стороны человек, имеющий богатый социальный и профессиональный опыт, должен быть более организован и готов прийти на помощь, он не растеряется в период сложных катастрофических событиях, не позволит взять верх отрицательным эмоциям над необходимостью рисковать жизнью и здоровьем в период опасности.

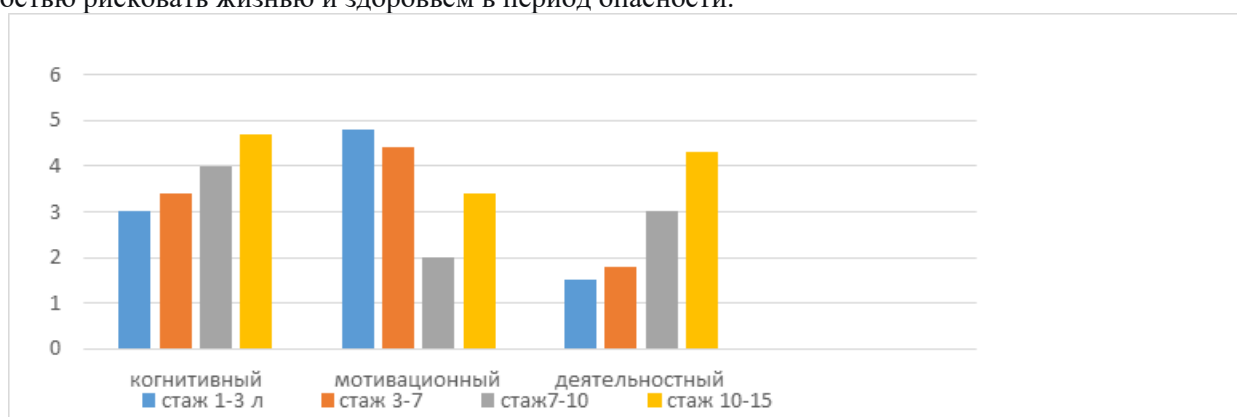


Рис. 2. Диаграмма сформированной ответственности активных социальных работников в период наводнения РД март-апрель 2026 г.

Fig. 2. Diagram of the formed responsibility of active social workers during the flooding of the Republic of Dagestan in March-April 2026.

Анализ ответов респондентов, протоколов экспертных оценок и наблюдения показал интересные данные, которые нельзя считать закономерными из-за малой выборки. Учитывая ментальность и особые условия наводнения стало понятно, что социальные работники с большим трудовым стажем имеют полноту, системность, осмысленность, обобщенность знаний теории и практики социальной работы, они способны видеть связь этих требований с происходящими процессами и явлениями, но скорость выполнения заданий в экстремальной ситуации значительно снижена. Мотивационный компонент на теоретическом уровне у них средний, снижена потребность в самореализации и мотивация самосовершенствования, но в ответах присутствует ценностное отношение к профессии и клиенту. Люди со стажем до 15 лет имея ЗУН социальной работы и умея самостоятельно их применять, тем не менее, не готовы в поведении демонстрировать их. На практике выяснилось, что наработанные эмоциональные мозоли и определенная степень профессионального выгорания, состояние здоровья возрастного работника, его ответственность перед своей семьей, остановили 64% респондентов от немедленного спасения утопающих, лишенных крова людей, попавших в беду животных, когда требовалось войти в холодный поток воды, подвергнув свое здоровье опасности. Респонденты, относящиеся к этой группе, объясняли свое пассивное ригидное поведение тем, что растерялись, испугались за собственную жизнь и благополучие своей семьи.

Выводы

Не требует доказательств, логика жизни такова, что каждая чрезвычайная ситуация для человека проходит в условиях частичной неопределенности, высвобождая высокий уровень страха, приводя к стрессу и потере социальных ориентиров, поэтому при профессиональной подготовки социальных работников, лиц помогающих профессий, нужно усиленно работать над эмоционально-волевой регуляцией, умением совладать со своим паническим состоянием, не допустить потерю приоритетных ориентиров выживания. Быстрота осознания степени опасности для жизни своей и другого человека спасет жизнь. Для пластичности принятия стратегических решений выбора поведенческих реакций необходимо в учебную программу подготовки включить дисциплины практико-ориентированные, направленные на тренировку всех вышеперечисленных личностных образований. В период формирования у будущих социальных работников такого личностного качества как ответственность необходимо четко разделять профессиональную ответственность от общей ответственности, так как это разные дефиниции, направленные на истребование от челове-

ка разной ресурсной базы. Так же нужно различать профессиональную ответственность социального работника и, например, педагога или врача. Нет универсального определения для этого понятия, но мы позволили дать себе некоторую расшифровку этой дефиниции. Итак, профессиональная ответственность социального работника в условиях чрезвычайных ситуаций - это системное личностное качество, которое обеспечивает грамотное социальное сопровождение граждан, попавших в трудную ситуацию социальной нестабильности. Степень грамотности сопровождения определяется умением применять на практике знания о психологических состояниях человека и реализовывать умения и навыки мгновенно реагировать на чрезвычайную ситуацию, а также ряд убеждений и ценностей, определяющих готовность к альтруистическому поведению в пользу клиента. Мы рекомендуем в деятельностный критерий определения степени ответственности социального работника включить поведенческие характеристики.

Список источников

1. Асильдерова М.М., Цахаева А.А., Бостанова Л.Ш., Бостанова С.Н., Урусова А.М., Биджиев А.С., Аминова Д.К. Региональные особенности социально-психологической адаптации и готовности к выполнению трудовых функций от социального педагога до молодого учителя. Москва, 2023. 132 с.
2. Горфинкель В.Я. Корпоративная социальная ответственность: учебник и практикум для академического бакалавриата; отв. ред. В.Я. Горфинкель, Н.В. Родионова. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 438 с. URL: <https://urait.ru/bcode/583072>.
3. Гроза Е.Н. Формирование ответственности работников учреждений социального обслуживания: автореф. дисс... кандидата пед. наук. Красноярск. 2014. 23 с.
4. Дементий Л.И. Ответственность: типология и личностные основания: монография. Омск: Омск. Гос. Ун-т, 2001. 192 с.
5. Ильин И.А. Ответственность // Я вглядываюсь в жизнь. Книга раздумий. М.: Лепта, 2006. 200 с.
6. Кадиев Ш.К., Хабибулин Р.Ш., Рыженко Н.Ю. Результаты анкетирования специалистов центров управления в кризисных ситуациях по вопросам реагирования на чрезвычайные ситуации // Технологии техносферной безопасности. 2022. № 2 (96). С. 103 – 122. <https://doi.org/10.25257/TTS.2022.2.96.103-122>.
7. Куванова О.А. Ответственность как профессионально-этическое качество учителя и пути его развития в постсоветский период: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владимир, 1999. 24 с.
8. Мещерякова Н.Ю., Суровцева О.Н. Психологический анализ поведенческих реакций человека в условиях возникновения чрезвычайных ситуаций (экстремальных ситуаций) различного генеза // Физическая культура, спорт и здоровье в современном обществе: сборник научных статей Международной научно-практической конференции. Воронежский государственный институт физической культуры. Воронеж, 2021. С. 440 – 443.
9. О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера: федеральный закон от 21.12.1994 № 68-ФЗ.
10. Плахотный А.Ф. Свобода и ответственность. Харьков, 1972. 159 с.
11. Соколова Э.А. Взаимодействие социальной службы и МЧС в условиях возникновения чрезвычайных ситуаций // Вестник Командно-инженерного института МЧС Республики Беларусь. 2009. № 2 (10). 52 с.
12. Терентьева И.И. Профессиональная ответственность учителя и пути ее формирования в педвузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1993. 15 с.
13. Jensen D. "Responsibility." Endgame. Volume II. Toronto, Ontario: Seven Stories Press. 2006. 696 p.
14. Lopez B., Rangel C., Fernandez M. The impact of corporate social responsibility strategy on the management and governance axis for sustainable growth // Journal of Business Research 150, 2022. P. 690 – 698.
15. <https://docviewer.yandex.ru/view/1337669097>

References

1. Asil'derova M.M., Tsakhaeva A.A., Bostanova L.Sh., Bostanova S.N., Urusova A.M., Bidzhiev A.S., Aminova D.K. Regional Features of Social and Psychological Adaptation and Readiness to Perform Labor Functions from a Social Educator to a Young Teacher. Moscow, 2023. 132 p.
2. Gorfinkel V.Ya. Corporate Social Responsibility: Textbook and Workshop for the Academic Bachelor's Degree; Eds. Moscow: Yurait Publishing House, 2019. 438 p. URL: <https://urait.ru/bcode/583072>.
3. Groza E.N. Formation of Responsibility of Employees of Social Services Institutions: Abstract of Candidate of Pedagogical Sciences' Dissertation. Krasnoyarsk. 2014. 23 p.

4. Dementiy L.I. Responsibility: Typology and Personal Foundations: Monograph. Omsk: Omsk State University, 2001. 192 p.
5. Ilyin I.A. Responsibility. I Look into Life. Book of Reflections. Moscow: Lepta, 2006. 200 p.
6. Kadiev Sh.K., Khabibulin R.Sh., Ryzhenko N.Yu. Results of a Survey of Crisis Management Center Specialists on Emergency Response Issues. Technologies of Technosphere Safety. 2022. No. 2 (96). P. 103 – 122. <https://doi.org/10.25257/TTS.2022.2.96.103-122>.
7. Kuvanova O.A. Responsibility as a Professional and Ethical Quality of a Teacher and the Ways of Its Development in the Postgraduate Period: Abstract of Cand. Sci. (Pedagogical Sciences) Dissertation. Vladimir, 1999. 24 p.
8. Meshcheryakova N.Yu., Surovtseva O.N. Psychological Analysis of Human Behavioral Reactions in Conditions of Emergencies (Extreme Situations) of Various Genesis. Physical Culture, Sports and Health in Modern Society: Collection of Scientific Articles from the International Scientific and Practical Conference. Voronezh State Institute of Physical Culture. Voronezh, 2021. P. 440 – 443.
9. On the Protection of Population and Territories from Natural and Man-Made Emergencies: Federal Law of 21.12.1994 No. 68-FZ.
10. Plakhotny A.F. Freedom and Responsibility. Kharkov, 1972. 159 p.
11. Sokolova E.A. Interaction between Social Services and the Ministry of Emergency Situations in Emergencies. Bulletin of the Command Engineering Institute of the Ministry of Emergency Situations of the Republic of Belarus. 2009. No. 2 (10). 52 p.
12. Terentyeva I.I. Professional Responsibility of Teachers and Ways of Its Formation in Pedagogical Universities: author's abstract. Cand. Sci. (Pedagogical Sciences) Dissertation. Moscow, 1993. 15 p.
13. Jensen D. Responsibility. Endgame. Volume II. Toronto, Ontario: Seven Stories Press. 2006. 696 p.
14. Lopez B., Rangel C., Fernandez M. The impact of corporate social responsibility strategy on the management and governance axis for sustainable growth. Journal of Business Research 150, 2022. P. 690 – 698.
15. <https://docviewer.yandex.ru/view/1337669097>

Информация об авторах

Цахаева А.А., профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Асильдерова М.М., доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет им. П. Гамзатова», г. Махачкала

© Цахаева А.А., Асильдерова М.М., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-297-301

Особенности языковой подготовки студентов инженерных специальностей на примере Передовой инженерной школы

¹ Шушакова М.М.,

¹ Московский авиационный институт (НИУ)

Аннотация: в данном исследовании выделяются особенности языковой подготовки студентов инженерных специальностей в условиях современной глобализации образовательных систем. Подчеркивается важность владения иностранным языком как инструментом в будущей профессиональной деятельности. Особое внимание уделяется профессиональной и практической ориентированности обучения. В статье представлены результаты исследования, проведенного на базе Передовой инженерной школы МАИ.

Ключевые слова: языковая подготовка студентов, неязыковой вуз, студенты инженерных специальностей, профессионально-ориентированное обучение, индивидуализация обучения, проектная деятельность

Для цитирования: Шушакова М.М. Особенности языковой подготовки студентов инженерных специальностей на примере Передовой инженерной школы // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 297 – 301. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-297-301

Поступила в редакцию: 9 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 7 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Peculiarities for language training of engineering students on the example of an Advanced engineering school

¹ Shushakova M.M.,

¹ Moscow Aviation Institute (National Research University)

Abstract: this study is devoted to the peculiarities of language training for engineering students in the context of modern globalization of education. The importance of foreign language proficiency as a tool for future professional activity is emphasized. Special attention is paid to professionally-oriented and practice-based education. The article presents the results of research conducted at the Advanced Engineering School of Moscow Aviation Institute.

Keywords: language training of students, non-linguistic university, engineering students, professionally-oriented education, individualization of education, project activities

For citation: Shushakova M.M. Peculiarities for language training of engineering students on the example of an Advanced engineering school. *Pedagogical Education*. 2026. 7 (8). P. 297 – 301. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-297-301

The article was submitted: May 9, 2026; Approved after reviewing: June 7, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

В современный век процессы глобализации оказывают огромное влияние на все сферы деятельности социума. Изменения претерпевает и сфера образования, что отмечается в работах многих современных исследователей [1-3].

Поскольку мировым языком технологий, инженерии и множества специализированных отраслей промышленности является английский, для студентов инженерных специальностей владение английским языком становится необходимой компетенцией, непосредственно влияющей на возможности трудоустройства и профессионального роста. Техническая документация, международное сотрудничество и отраслевые задачи постоянно требуют знания английского языка, что делает эффективное языковое обучение важным фактором обучения студентов инженерных специальностей.

В связи с этим при осуществлении языковой подготовки будущих специалистов необходимо уделять внимание задачам, которые диктует инженерная отрасль и которые находятся в поле изучения современных исследователей.

Подчеркивая важность языкового образования в целом, Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез отмечают взаимосвязь таких блоков, как государственная ценность, общественная ценность и ценность личностная [4]. Рассматривая языковое образование как сумму взаимосвязанных блоков, где интересы государства, общества и личности успешно гармонизируют друг с другом и развивают языковое образование, повышая его значимость в стране, авторы отмечают возможность достижения качественных результатов в решении проблем социально-педагогического и социально-культурного характера.

Исследователи И.Б. Стукалова, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез также объясняют востребованность языковой подготовки специалистов следующими факторами:

1. Глобализация общественных процессов, понимаемая как взаимодействие групп и отдельных индивидов напрямую друг с другом через географические границы, формирующее единый рынок финансов, товаров, услуг и образовательной сферы.
2. Межгосударственная интеграция в сфере образования, предполагающая развитие международного сотрудничества в сфере образования на государственном уровне.
3. Доступ к знаниям и опыту в мире, информационному богатству, качественному образованию в стране и за рубежом [4, 5].

Знание языков, по мнению авторов Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, в особенности международного значения, дают возможность личности занять лучшее положение в обществе, как в плане престижа, так и в финансовом плане. Соответственно, владение иностранным языком становится одним из конкурентноспособных преимуществ, показателем престижа современного образования [4].

Понимание важности языкового образования в современном мире обуславливает актуальность исследований в области языковой подготовки будущих специалистов – студентов, в особенности неязыковых, инженерных, специальностей. Поскольку изменения претерпевает и производственная отрасль, о чем пишут исследователи И.А. Преснухина и Т.Ю. Полякова, а языковая подготовка технических кадров должна реализовываться с учетом тенденций инженерного образования в целом, существует необходимость трансформации и актуализации языковой подготовки в контексте инженерных специальностей [6, 7].

Так, говоря о языковой подготовке студентов неязыковых специальностей, необходимо отметить особенности такой подготовки. Данный вопрос в своей работе обсуждает Н.А. Чечева, выделяя следующие особенности:

1. Низкая мотивация студентов в силу того, что иностранный язык не входит в число образовательных приоритетов студентов технических специальностей, поскольку будущая профессиональная деятельность с его использованием напрямую не связана.
 2. Разный и неоднородный уровень школьной языковой подготовки студентов первого курса.
 3. Освоение иностранного языка, происходящее на начальной стадии профессиональной подготовки, предшествует изучению профильных дисциплин учебного плана.
 4. Недостаточно развитые навыки самоорганизации у студентов при изучении иностранного языка [8].
- Мы расширяем список особенностей, отметив следующее:
5. Высокая значимость профессионально-ориентированного обучения, при котором берется во внимание отраслевая специфика направления обучения, что должно быть отражено в языковой подготовке.

Из этого следует, что реализация эффективной языковой подготовки студентов инженерных специальностей возможна при учете нескольких ключевых принципов, отмечаемых в работах отечественных исследователей Е.И. Пассова, И.А. Преснухиной, Н.Н. Бобыревой.

Проблема низкой мотивации решается за счёт реализации принципа Индивидуализации. Одной из важных целей деятельности педагога в вузе является создание условий, при которых каждый обучающийся мог бы осваивать образовательную программу с учётом своих индивидуальных особенностей, интересов и склонностей. Об актуальности индивидуального подхода говорит Е. И. Пассов. В своих работах автор от-

мечает, что для реализации личностноориентированного подхода и эффективного обучения необходимо опираться на следующие аспекты:

1. Психофизиологические особенности (восприятие данных, мышление, запоминание, моторика, поведение, эмоциональная сфера, концентрация внимания, самоконтроль).
2. Накопленный жизненный опыт (имеющиеся знания, умения, навыки, сложившиеся привычки).
3. Характеристики личности (темперамент, характер, склонности, особенности психологического развития) [9].

Неоднородность школьной языковой подготовки нивелируется за счет реализации дифференцированного обучения, реализуемое в виде распределения студентов на языковые учебные группы, которое основывается на уровне владения иностранным языком каждого студента. Проводя распределение на группы по данному признаку, речь идёт о многоуровневости языковой подготовки, которая позволяет обеспечить последовательное углубление знаний и навыков, необходимых в отраслях промышленности.

Ещё одна тенденция современного образования – обучение в сотрудничестве, которое может способствовать развитию у студентов личностных навыков, в том числе навыка самоорганизации при изучении иностранного языка. Данный принцип учит студентов работе в команде и распределению ролей в ней, что отвечает современным требованиям к образовательным программам и развивает, так называемые, *soft skills*, которым уделяется большое внимание в процессе обучения на всех уровнях современного высшего образования.

Огромную роль при формировании специалиста также играет профессионально-информационный контекст обучения, включающий в себя профессиональную научно-техническую терминологию и информацию в социокультурных особенностях коммуникации [10]. При этом обязательным является связь преподаваемого контента с областью знаний будущего профессионального поля студентов, поскольку иностранный язык в данном контексте является инструментом профессиональной деятельности в рамках той или иной сферы промышленности.

Материалы и методы исследований

Вместе с тем трудности профессионально-ориентированного обучения не донца охвачены в современных исследованиях, и чтобы попытаться ответить на эти вопросы, было проведено пилотное исследование на базе Передовой инженерной школы Московского авиационного института (национального исследовательского университета) (ПИШ МАИ). В исследовании приняли участие 40 студентов ПИШ первого курса Специализированного высшего образования. Цель исследования – выделение особенностей и подтверждение важности языковой подготовки глазами студентов, будущих специалистов отрасли.

Сбор данных происходил посредством дистанционного заполнения респондентами Яндекс-формы, представленные вопросы – открытого и закрытого типов.

Объектом исследования являются студенты Передовой инженерной школы МАИ, что обусловлено задачами и особенностями ПИШ в контексте подготовки специалистов для отрасли. Являясь федеральным образовательным проектом Российской Федерации, образовательные программы ПИШ призваны отвечать требованиям и закрывать потребности современной промышленности и производства страны. Соответственно, важное место в программах подготовки ПИШ начинает занимать языковая подготовка, поскольку иностранный язык становится инструментом в будущей профессиональной деятельности для карьерного роста и личностного развития студентов.

Результаты и обсуждения

Обратимся к результатам исследования и их интерпретации. В рамках данного исследования было выявлено, что:

1. На вопрос о необходимости соответствия изучаемого материала требованиям области будущей профессиональной деятельности все 100% опрошенных дали положительный ответ, что демонстрирует важность языковой подготовки для будущей профессиональной деятельности студентов.
2. На вопрос о принципах обучения иностранному языку студентов инженерных специальностей ответы респондентов распределились следующим образом: профессиональную ориентированность иноязычного обучения отмечают 80% респондентов; индивидуализацию обучения – 50%; многоуровневость обучения отмечают все респонденты. Это может демонстрировать, какие аспекты в наибольшей степени находятся во внимании будущих специалистов отрасли, отражая тенденции развития современной промышленности и тех задач, которые будут поставлены перед новым поколением инженеров.
3. На открытый вопрос «Отметьте, что должно учитываться при изучении иностранного языка в рамках осваиваемой образовательной программы» получены ответы следующего характера: «индивидуальный

подход», «изучение терминологии», «будущее профессиональное поле деятельности», а также «профессиональный контекст». Это ещё раз подчеркивает и подтверждает такую особенность языковой подготовки студентов инженерных специальностей, как профессиональная ориентированность обучения, внимание к отраслевой специфике направления обучения.

4. Большая часть студентов, 87,5 %, считает необходимым акцент именно на отраслевую сферу знаний при изучении дисциплины «Иностранный язык», что может доказывать, что языковая подготовка становится ключом к профессиональному развитию специалистов инженерной отрасли, а иностранный язык – реальный инструмент профессии.

Полученные данные свидетельствуют о важности языковой подготовки студентов инженерных специальностей, адаптации дисциплины «Иностранный язык» к требованиям современной промышленности, а также демонстрируют потребность в релевантности содержания дисциплины «Иностранный язык» отраслевой сфере будущей профессиональной деятельности студентов.

Выводы

Языковая подготовка студентов инженерных специальностей играет большую роль в становлении личности будущего профессионала и должна обеспечиваться с учетом тех особенностей, которые характеризуют дисциплину «Иностранный язык» в рамках образовательных программ инженерных специальностей. Так, необходимо обеспечивать дифференциацию обучения, при которой учитывается уровень подготовки студента, а именно, уровень владения иностранным языком. Индивидуальный подход и принцип сотрудничества в обучении также являются важными составляющими современной языковой подготовки студентов в неязыковом вузе, внимание при этом должно быть уделено не только логике построения программы иностранного языка, но и особенностям профессионального развития и социально-личностных качеств студента сквозь призму обучения.

Профессионально-ориентированная направленность языкового обучения – необходимый драйвер эффективности овладения иностранным языком студентами инженерных специальностей. Связь с отраслевой сферой знаний позволяет сформировать языковую компетенцию в профессиональном контексте, что делает иностранный язык реальным инструментом профессиональной деятельности, отвечающим актуальным задачам, которые ставит перед будущим специалистом современная промышленность страны.

Развитие технологичных отраслей ставит вызовы перед системой образования, требуя подготовки высококвалифицированных кадров, способных отвечать на актуальные задачи промышленности. В процессе трансформации производственной отрасли изменения будут требовать также профессиональная подготовка инженерных кадров, неотъемлемой частью которой является языковая подготовка, в связи с чем требуется более глубокое изучение трансформаций производственных и образовательных процессов в рамках изучения иностранного языка студентами инженерных специальностей.

Список источников

1. Радугин А.А., Перевозчикова Л.С. Трансформация и деформация высшего образования в процессе его глобализации. 2025. С. 66 – 70.
2. Мирзоева Ф.Р. Дидактические возможности информационных технологий в процессе обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза // МНКО. 2024. № 3 (106). С. 215 – 217.
3. Руднева Т.И., Стрекалова Н.Б. Образовательные риски в инновационных условиях педагогической деятельности: монография. Самара: Изд-во Самар. ун-та, 2018. URL: <https://repo.ssau.ru/jspui/handle/123456789/42795> (дата обращения: 04.04.2026).
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
5. Стукалова И.Б. Интеграция в сфере высшего образования: предпосылки и условия // Вестник Марийского государственного университета. 2017. № 3 (27). С. 40 – 47.
6. Преснухина И.А. О необходимости реформирования иноязычной подготовки в технических вузах России: проблемы и специфика // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/13PDMN324.pdf> (дата обращения: 11.04.2026).
7. Полякова Т.Ю. Подготовка по иностранному языку в процессе реформирования инженерного образования: перспективы и риски // Высшее образование в России. 2025. № 5. С. 67 – 86.
8. Чечева Н.А. К вопросу о совершенствовании обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Образование. Наука. Научные кадры. 2024. № 1. С. 310 – 314.

9. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М.: Русский язык, 2010. 568 с.
10. Bobyрева N.N. Peculiarities of teaching English as a foreign language to technical students // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 182. P. 104 – 109.

References

1. Radugin A.A., Perevozchikova L.S. Transformation and deformation of higher education in the process of its globalization. 2025. P. 66 – 70.
2. Mirzoeva F.R. Didactic possibilities of information technologies in the process of teaching a foreign language to students of a non-linguistic university. MNKO. 2024. No. 3 (106). P. 215 – 217.
3. Rudneva T.I., Strekalova N.B. Educational risks in innovative conditions of pedagogical activity: monograph. Samara: Publishing house of Samara University, 2018. URL: <https://repo.ssau.ru/jspui/handle/123456789/42795> (accessed: 04.04.2026).
4. Gal'skova N.D., Gez N.I. Theory of Teaching Foreign Languages. Lingvodidactics and Methods: A Textbook for Students of Linguistic Departments, Universities and Faculties of Foreign Languages of Higher Pedagogical Educational Institutions. 3rd ed., reprinted. Moscow: Publishing Center "Academy", 2006. 336 p.
5. Stukalova I.B. Integration in Higher Education: Prerequisites and Conditions. Bulletin of the Mari State University. 2017. No. 3 (27). P. 40 – 47.
6. Presnukhina I.A. On the Need to Reform Foreign Language Training in Technical Universities of Russia: Problems and Specifics. The World of Science. Pedagogy and Psychology. 2024. No. 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/13PDMN324.pdf> (accessed: 11.04.2026).
7. Polyakova T.Yu. Foreign Language Training in the Process of Reforming Engineering Education: Prospects and Risks. Higher Education in Russia. 2025. No. 5. P. 67 – 86.
8. Checheva N.A. On Improving Foreign Language Teaching in a Non-Linguistic University. Education. Science. Scientific Personnel. 2024. No. 1. P. 310 – 314.
9. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Basics of Communicative Theory and Technology of Foreign Language Education. Moscow: Russian Language, 2010. 568 p.
10. Bobyрева N.N. Peculiarities of teaching English as a foreign language to technical students. Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 182. P. 104 – 109.

Информация об авторах

Шушакова М.М., преподаватель кафедры «Лингвистика и переводоведение», Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), г. Москва, Волоколамское шоссе, д. 4, mariya-shushakova@mail.ru



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 373.3

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-302-307

Особенности понимания младшими школьниками лексики, репрезентирующей традиционные российские ценности

¹ Юденко Ю.Р.,

¹ Флусова С.А.,

¹ Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Аннотация: в статье представлены результаты эмпирического исследования, целью которого было выявление уровня и особенностей понимания младшими школьниками лексических единиц, репрезентирующих традиционные российские духовно-нравственные ценности. На материале данных четвероклассниками письменных толкований 4 слов – взаимопомощь, взаимоуважение, сострадание, милосердие – проведён категориальный контент-анализ. Установлено, что наиболее доступны для понимания лексемы с прозрачной морфемной структурой и высокой частотностью в опыте ребёнка (взаимопомощь, взаимоуважение) тогда как слова с более сложной семантикой вызывают существенные затруднения. Выявлена практико-ориентированность ценностного сознания младших школьников: абстрактные нравственные понятия осмысливаются преимущественно через субъектное действие («когда ты...») без выраженной оценочной модальности. Результаты могут служить основой для разработки методических приёмов семантизации ценностной лексики в начальной школе.

Ключевые слова: лексикология детской речи, семантизация лексического значения, понимание лексики, традиционные российские ценности, младший школьный возраст, контент-анализ

Для цитирования: Юденко Ю.Р., Флусова С.А. Особенности понимания младшими школьниками лексики, репрезентирующей традиционные российские ценности // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 302 – 307. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-302-307

Поступила в редакцию: 9 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 8 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Specifics of understanding vocabulary representing traditional Russian values by primary schoolchildren

¹ Yudenko Yu.R.,

¹ Flusova S.A.,

¹ Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Abstract: the article presents the results of an empirical study aimed at identifying the level and qualitative features of understanding lexical units representing traditional Russian spiritual and moral values by primary schoolchildren. Based on the material of written interpretations of four words – mutual assistance, mutual respect, compassion, mercy – a categorical content analysis was conducted. It was found that lexemes with transparent morphemic structure and high frequency in the child's experience are most accessible for understanding (mutual assistance, mutual respect), whereas words with more complex semantics (compassion, mercy) cause significant difficulties. The practice-oriented nature of the value consciousness of primary schoolchildren is revealed: abstract moral concepts are comprehended primarily through subjective action ("when you...") without expressed evaluation.

tive modality. The results can serve as a basis for developing methodological techniques for the semanticization of value vocabulary in primary school.

Keywords: children's speech lexicology, lexical meaning semanticization, vocabulary comprehension, traditional Russian values, primary school age, content analysis

For citation: Yudenko Yu.R., Flusova S.A. Specifics of understanding vocabulary representing traditional Russian values by primary schoolchildren. Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 302 – 307. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-302-307

The article was submitted: May 9, 2026; Approved after reviewing: June 8, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Современная образовательная политика Российской Федерации актуализирует задачу сохранения и укрепления традиционных духовно-нравственных ценностей на всех этапах образования [5, 6]. Одним из путей формирования традиционных российских ценностей на ступени начального общего образования становится освоение лексики, которая репрезентирует эти ценности. В Указе Президента РФ № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [6] закреплён перечень ключевых ценностей – жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству, крепкая семья, созидательный труд, взаимопомощь, взаимоуважение, милосердие, справедливость, коллективизм. Эти категории составляют ядро аксиосферы – совокупности ценностно-маркированных единиц языка, освоение которой является необходимым условием формирования гражданской идентичности. Однако младший школьный возраст, будучи сензитивным для усвоения моральных норм, сталкивается с объективной трудностью: многие ценностно-маркированные слова носят абстрактный характер, а их значение конструируется ребёнком в деятельности и общении, а не усваивается механически [4, 7].

Несмотря на активное развитие психолингвистики и лексикологии детской речи, остаются недостаточно изученными количественные и качественные особенности понимания младшими школьниками именно той лексики, которая закреплена в государственных документах как ядро традиционных ценностей. Настоящее исследование призвано восполнить этот пробел.

Цель – выявить уровень и особенности понимания младшими школьниками лексических единиц, отражающих традиционные российские ценности.

Исследование опирается на несколько взаимодополняющих научных подходов.

Первая концепция – психолингвистический подход к усвоению лексики (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович). В рамках этого подхода слово понимается как единство трёх компонентов: знака (материальной оболочки), значения (системы социально выработанных признаков) и личностного смысла (субъективной значимости слова для индивида). Усвоение лексики рассматривается в этом ключе не как механическое запоминание, а как процесс конструирования значения слова в деятельности и общении.

Вторая подход связан с культурно-исторической теорией Л.С. Выготского. Согласно этой теории, речь ребёнка с самого начала социализирована и развивается под преобладающим влиянием социальных факторов. Д.С. Выготским было введено различие житейских (спонтанных) и научных понятий. Житейские понятия формируются стихийно, через личный опыт, и долгое время остаются ситуативно-конкретными. Научные понятия вводятся в обучении и предполагают осознанную систему признаков. Ценностная лексика занимает промежуточное положение: она похожа на научное понятие, поскольку имеет абстрактное содержание, но называет такой фрагмент реальности, которому можно дать оценку через личный опыт или конкретные ситуации.

Третья концепция – теория динамического характера лексикона, разрабатываемая Пермской школой детской лексикологии. Лексикон понимается не как статичный словарь, а как динамическая система, в которой знания о словах и эквивалентных им единицах непрерывно перерабатываются, упорядочиваются и вступают в ассоциативные связи. Исследователи этой школы с помощью методов вероятностного прогноза, ассоциативного эксперимента и анализа порождения текста определили структуру внутреннего лексикона младшего школьника: выделены ядро (наиболее частотные и прочно усвоенные слова) и периферия (слова с ослабленными ассоциативными связями). Наше исследование вписывается в эту традицию, поскольку мы диагностируем, насколько исследуемые ценностные слова принадлежат ядру или периферии лексикона четвероклассников.

Аксиологический подход в лингвистике и лингводидактике определяет лексику, отражающую ценности, как совокупность единиц, которые не только называют, но и оценивают, транслируют культурно значимые смыслы. В методике преподавания русского языка аксиологический подход предполагает не просто семантизацию таких слов, но и формирование личностного отношения к обозначаемым ценностям. Для нашего исследования это означает, что мы анализируем не только знание детьми словарных дефиниций, но и наличие или отсутствие оценочного компонента в их толкованиях.

Материалы и методы исследований

В статье представлено описание диагностики на основе метода определения понятий, контент-анализ данных младшими школьниками толкований с выделением их типов (условно верные, неверные, неинформативные, отказ), сопоставление со словарными дефинициями, анализ субъектной структуры толкований (одностороннее/двустороннее отношение, личное участие).

Результаты и обсуждения

Выборку исследования составили 76 учащихся 4-х классов МАОУ «Средняя школа № 157» г. Красноярск. Данный возраст выбран как рубежный этап младшего школьного детства, когда начинает активно развиваться абстрактное мышление и рефлексия.

Стимульным материалом исследования были 4 слова, отобранные из Указа Президента РФ № 809 [6] и объединённые общим компонентом семантики – нравственная установка по отношению к другому человеку: *взаимопомощь, взаимоуважение, сострадание, милосердие*. Отбор осуществлялся намерено: два слова имеют прозрачную морфемную структуру с префиксом *взаимо-*, а два слова имеют менее прозрачную этимологию и более сложную аксиологическую семантику.

В результате проведенного опроса было получено 304 реакции толкования, которые распределились по четырём категориям (табл. 1).

Таблица 1
Распределение толкований по типам, % (абс.).

Table 1

Distribution of interpretations by type, % (abs.).

	Условно верные толкования	Неверные толкования	Неинформативные толкования	Нет ответа
Взаимопомощь	54%	3%	38%	5%
Взаимоуважение	42,1%	1,3%	47,4%	9,2%
Сострадание	28%	32%	22%	18%
Милосердие	10%	33%	20%	37%

Условно верными признавались толкования, отражавшие хотя бы один ключевой признак дефиниции.

Примеры условно верных толкований: *взаимопомощь* – «это, когда ты помог другу, а он помог тебе»; «когда люди помогают друг другу»; *взаимоуважение* – «это, когда два человека уважают друг друга»; «уважение друг к другу»; *сострадание* – «это, когда человеку грустно, и ты ему сочувствуешь»; «кто-то упал и ударился, тебе не всё равно, ты хочешь помочь»; *милосердие* – «это, когда ты добр ко всем»; «когда ты относишься к людям с добром и милостью».

Неверные толкования: *взаимопомощь* – «когда понимают люди друг друга»; *сострадание* – «когда ты служишь», «это сердиться мало»; *милосердие* – «когда ты просто так помог».

Неинформативные (однокоренные повторы, тавтология): «*сострадание* – это *сострадать*», «*милосердие* – это *милый*».

Наиболее лёгкими для понимания оказались слова с прозрачной морфемной структурой (*взаимопомощь, взаимоуважение*) и высокой частотностью в учебной и бытовой практике. Напротив, *сострадание* и *милосердие*, не имеющие столь очевидной внутренней формы и обладающие более сложной аксиологической семантикой, вызывают у четвероклассников значительные затруднения (высокий процент неверных ответов (для *сострадания* – 32%, для *милосердия* – 33%) и отказов (для *сострадания* – 18%, для *милосердия* – 37%), отсутствие точных дефиниций).

Сопоставление условно верных толкований с определениями из толковых словарей показало: 36% от условно верных толкований слова «*взаимопомощь*» полностью соответствуют словарной норме; толкование

слова «взаимоуважение» соответствует словарными дефинициям в 56% ответов респондентов; при толковании слов «сострадание» и «милосердие» не было дано ни одного толкования, полностью соответствующего словарному. Дети передают общее эмоциональное содержание («жаль», «сочувствую»), но не фиксируют ключевых компонентов: деятельное сочувствие (*сострадание*) или готовность помочь без осуждения (*милосердие*).

Анализ условно верных толкований по признаку «наличие субъекта действия» показал (табл. 2):

Таблица 2

Наличие субъекта в условно верных толкованиях, %.

Table 2

Presence of the subject in conditionally correct interpretations, %.

	Было	Не было
Взаимопомощь (41 толкование)	61%	39%
Взаимоуважение (32 толкования)	44%	56%
Сострадание (21 толкование)	76%	24%
Милосердие (8 толкований)	63%	37%

Примеры одностороннего отношения (сострадание, милосердие): «когда ты сочувствуешь другому»; «когда у человека что-то случилось, и ты ему сочувствуешь»; «когда ты добр к старшим».

Примеры двустороннего отношения (взаимопомощь, взаимоуважение): «когда ты помогаешь, а тебе помогают в ответ»; «когда тебя уважают, и ты уважаешь взамен».

Качественной особенностью, проявившейся через данные школьниками толкования, является практико-ориентированный и субъектно-действенный характер их ценностного сознания. Дети не дают формально-оценочных определений (например, «сострадание – это хорошо»), а конструируют значение через конкретную ситуацию и личную активность: «когда ты сочувствуешь», «когда ты помогаешь». Это полностью согласуется с психолингвистическим подходом: значение присваивается через деятельность, а не через заучивание дефиниций [2]. Более высокая субъектность именно у слов с абстрактной семантикой (*сострадание, милосердие*) указывает на то, что для их осмысления ребёнку требуется опереться на собственное «я» и конкретную ситуацию.

Оценочная модальность (прямые положительные или отрицательные суждения типа «это хорошо/плохо») в условно верных толкованиях отсутствует. Дети описывают ценность как процесс или действие, а не как абстрактную категорию. Однако отсутствие прямой оценочной лексики в толкованиях не означает отсутствия ценностного отношения. Оно имплицитно представлено через выбор ситуаций, глаголов (*сочувствовать, помогать, уважать*) и включение себя в действие. Это свидетельствует о стадии практического присвоения ценности. Как отмечает А.Д. Дейкина, «ценностное отношение в речи младшего школьника проявляется не столько в оценочных суждениях, сколько в смысловых акцентах и выборе контекстов употребления слова» [3].

Сравнение с данными аналогичных исследований показывает, что выявленная нами тенденция устойчива: слова с прозрачной морфемной структурой понимаются лучше, и субъектная активность выше для более сложных абстрактных понятий [1]. Настоящее исследование вносит вклад в эту картину.

Выводы

1. Исследуемая лексика, репрезентирующая традиционные российские ценности, находится в зоне актуального развития младшего школьника, так как четвероклассники могут дать условно верные толкования большинству слов, но уровень понимания существенно варьируется: слова с прозрачной структурой (взаимопомощь, взаимоуважение) понимаются лучше и чаще соответствуют словарным дефинициям, чем сострадание и милосердие.

2. Качественная специфика понимания выражается в практико-ориентированности: дети толкуют абстрактные ценности через описание конкретных ситуаций, личное действие, с использованием личных местоимений (самый частотный формат толкования «это когда я/ты...»), а не через формальные дефиниции или оценочные суждения.

3. Ценностное отношение в младшем школьном возрасте имеет имплицитный, деятельностный характер и лишь постепенно переходит в осознаваемую рефлексивную оценку. В толкованиях отсутствует прямая оценочная лексика (хорошо-плохо), но фиксируются субъектные включения («когда я сочувствую»).

4. Результаты могут служить основой для разработки методических приёмов семантизации ценностной лексики в начальной школе (например, через анализ ситуаций и моделирование субъектного опыта).

Перспективы исследования связаны с расширением корпуса анализируемых ценностных лексем, сравнением данных на разных ступенях начальной школы (1–4 классы), результаты исследования могут лечь в основу разработки материалов и алгоритмов работы младших школьников с лексикой, отражающей российские традиционные ценности.

Список источников

1. Басалаева М.В., Ружина В.А., Юденко Ю.Р. Толкование младшими школьниками лексики, называющей российские традиционные ценности // Педагогическое образование. 2025. № 2. С. 158 – 165.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
3. Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка. М.: МПГУ, 2019. 212 с.
4. Денисова С.А. Формирование традиционных нравственных ценностей в начальной школе // Молодой ученый. 2024. № 33 (532). С. 97 – 99.
5. Плотникова С.В. Развитие лексикона ребенка. 3-е изд., стереотип. М.: Флинта, 2018. 224 с.
6. Российская Федерация. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 // Собрание законодательства РФ. 2022. № 46. Ст. 7977. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 10.02.2026).
7. Распоряжение Правительства РФ от 1 июля 2024 г. № 1734-р «О плане мероприятий по реализации в 2024–2026 гг. Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Собрание законодательства РФ. 2024. № 28. Ст. 4125. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202407050032> (дата обращения: 18.05.2026).
8. Степанова Т.В. Изучение лексикона младшего школьника как психолого-педагогическая проблема // Вестник Новгородского государственного университета. 2007. № 40. С. 47 – 51.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Минпросвещения РФ от 31.05.2021 № 286 (ред. от 18.06.2025) // Гарант. URL: <https://base.garant.ru/400907193/> (дата обращения: 18.05.2026).
10. Шумай М.Н. Особенности развития младших школьников в учебном процессе // Международный научный журнал «Вестник науки». 2023. № 9 (66). С. 33 – 39.

References

1. Basalaeva M.V., Ruzhina V.A., Yudenko Yu.R. Interpretation of vocabulary naming Russian traditional values by primary school students. Pedagogical education. 2025. No. 2. P. 158 – 165.
2. Vygotsky L.S. Thinking and speech. Moscow: Labyrinth, 1999. 352 p.
3. Deykina A.D. Axiological methods of teaching the Russian language. Moscow: Moscow Pedagogical State University, 2019. 212 p.
4. Denisova S.A. Formation of traditional moral values in elementary school. Young scientist. 2024. No. 33 (532). P. 97 – 99.
5. Plotnikova S.V. Development of a child's vocabulary. 3rd ed., stereotype. Moscow: Flinta, 2018. 224 p.
6. Russian Federation. 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. Collected Legislation of the Russian Federation. 2022. No. 46. Article 7977. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (accessed: 10.02.2026).
7. Order of the Government of the Russian Federation of July 1, 2024 No. 1734-r "On the Action Plan for the Implementation in 2024–2026 of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values". Collected Legislation of the Russian Federation. 2024. No. 28. Art. 4125. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202407050032> (accessed: 18.05.2026).
8. Stepanova T.V. Studying the vocabulary of primary school students as a psychological and pedagogical problem. Bulletin of Novgorod State University. 2007. No. 40. P. 47 – 51.
9. Federal State Educational Standard of Primary General Education: approved by Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 31.05.2021 No. 286 (as amended on 18.06.2025). Garant. URL: <https://base.garant.ru/400907193/> (accessed: 18.05.2026).
10. Shumai M.N. Features of the development of primary school students in the educational process. International scientific journal "Bulletin of Science". 2023. No. 9 (66). P. 33 – 39.

Информация об авторах

Юденко Ю.Р., кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия, yudenko73@yandex.ru

Флусова С.А., факультет начальных классов, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия, svetlanaflusova0905@mail.ru

© Юденко Ю.Р., Флусова С.А., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 796.011.3: 378.147

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-308-314

Самостоятельная физическая подготовка как фактор повышения профессиональной подготовленности курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России

¹ Юркин Д.В.,

² Егошин Д.И.,

³ Кавальчук В.А.,

⁴ Судариков А.А.,

⁵ Морозов Н.А.,

¹ Барнаульский юридический институт МВД России

² Уральский юридический институт МВД России

³ Восточно-Сибирский институт МВД России

⁴ Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

⁵ Волгодонский филиал Ростовского юридического института МВД России

Аннотация: в статье поднимается актуальная проблема, затрагивающая вопросы самостоятельной физической подготовки курсантов и слушателей, обучающихся в образовательных организациях МВД России. Показана необходимость регулярных самостоятельных тренировок, которые являются одним из основных факторов повышения профессиональной подготовленности курсантов и слушателей к выполнению должностных обязанностей, охраны правопорядка и обеспечения безопасности граждан. Изучена методика, и возникающие проблемы проведения самостоятельной физической подготовки в образовательных организациях МВД России. Проведен анализ влияния самостоятельной физической тренировки на общий уровень физической подготовленности обучающихся. Определены положительные аспекты влияния самостоятельной физической подготовки на организм занимающихся. Обосновано значение здорового образа жизни на поддержание и укрепление здоровья курсантов и слушателей, сохранение их продуктивного уровня общей работоспособности и повышение устойчивости организма к воздействию неблагоприятных факторов служебной деятельности. Сформулирована последовательность этапов обучения во время самостоятельных тренировок по разделу «Боевые приемы борьбы». Выявлены отрицательные факторы, которые негативно влияют на курсантов и слушателей во время проведения дополнительных самостоятельных занятий по физической подготовке. Определены закономерности положительного влияющие на обучающихся в процессе проведения самостоятельной тренировки.

Ключевые слова: физическая подготовка, самостоятельная тренировка, здоровый образ жизни, высококвалифицированный специалист, физическая подготовленность, профессиональные качества, образовательный процесс, служебная деятельность, образовательные организации, педагогические принципы

Для цитирования: Юркин Д.В., Егошин Д.И., Кавальчук В.А., Судариков А.А., Морозов Н.А. Самостоятельная физическая подготовка как фактор повышения профессиональной подготовленности курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 308 – 314. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-308-314

Поступила в редакцию: 9 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 8 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Independent physical training as a factor in improving the professional preparedness of cadets and students of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia

¹ Yurkin D.V.,

² Egoshin D.I.,

³ Kavalchuk V.A.,

⁴ Sudarikov A.A.,

⁵ Morozov N.A.,

¹ Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

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

³ East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

⁴ National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

⁵ Volgodonsk Branch of the Rostov Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Abstract: this article addresses the pressing issue of independent physical training for cadets and trainees studying at educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. It demonstrates the need for regular independent training, which is a key factor in improving the professional preparedness of cadets and trainees to perform their official duties, maintain law and order, and ensure public safety. The article examines the methodology and challenges associated with independent physical training at educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. An analysis is provided of the impact of independent physical training on the overall level of physical fitness of trainees. The positive effects of independent physical training on the body of trainees are identified. The importance of a healthy lifestyle in maintaining and improving the health of cadets and trainees, maintaining their productive level of overall performance, and increasing the body's resilience to the adverse effects of official activities is substantiated. A sequence of training stages during independent training in the "Combat Techniques" section is formulated. Negative factors that negatively affect cadets and trainees during additional independent physical training sessions are identified. The patterns of positive influence on students during independent training have been identified.

Keywords: physical training, independent training, healthy lifestyle, highly qualified specialist, physical fitness, professional qualities, educational process, service activities, educational organizations, pedagogical principles

For citation: Yurkin D.V., Egoshin D.I., Kavalchuk V.A., Sudarikov A.A., Morozov N.A. Independent physical training as a factor in improving the professional preparedness of cadets and students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Pedagogical Education*. 2026. 7 (8). P. 308 – 314. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-308-314

The article was submitted: May 9, 2026; Approved after reviewing: June 8, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Одним из приоритетных направлений деятельности МВД России является подготовка высококвалифицированных специалистов, которые с высокой эффективностью могут осуществлять стоящие перед ними профессиональные задачи. Формирование будущих сотрудников органов внутренних дел начинается с момента их поступления в образовательные организации находящиеся в ведении МВД России, где на протяжении всего срока обучения курсанты и слушатели овладевают знаниями в различных направлениях служебной деятельности. Физическая подготовка в образовательном процессе курсантов и слушателей выступает одной из основной составляющей в учебной деятельности системы МВД России, так как способствует поддержанию состояния здоровья личного состава и обязательным элементом формирования профессионально-служебной готовности специалистов органов внутренних дел.

Ключевым вопросом деятельности вузов силовых структур является постоянное физическое развитие и совершенствование умений, навыков и двигательных действий во время всех проводимых форм физической подготовки (учебные, учебно-тренировочные занятия, утренняя физическая зарядка, спортивно-массовая работа и др.). Физическая подготовка, в процессе обучения курсантов и слушателей образова-

тельных организаций МВД России, является одной из обязательных дисциплин, которая позволяет совершенствоваться и поддерживать необходимое оптимальное физическое, морально-нравственное состояние, а также формирование высокой психологической устойчивости [3]. Поэтому при проведении исследования рассматривался вопрос о целесообразности дополнительных физических тренировок во время самостоятельной подготовки.

Цель научного исследования: формирование модели внедрения самостоятельной физической подготовки в обязательный элемент профессионального образования.

Задачи научного исследования:

анализ влияния самостоятельной физической тренировки на общий уровень физической подготовленности обучающихся;

изучить методики проведения самостоятельной физической подготовки;

выявить положительные аспекты влияния самостоятельной физической подготовки на организм, формирование здорового образа жизни курсантов и слушателей.

Материалы и методы исследований

Несмотря на общее количество учебных часов по физической подготовке, которые соответствуют образовательному стандарту в образовательных организациях МВД России, проблема повышения физической подготовленности всегда остается основной проблемой в ведомстве. Это связано с тем, что в настоящее время перед органами внутренних дел стоит большое количество профессиональных задач, выполнение которых требует высокого уровня физической подготовленности [6]. Поэтому дополнительная физическая тренировка во время самостоятельной подготовки – это огромный резерв и значительный потенциал в оптимизации ситуации данной проблемы.

Одним из наиболее эффективных методов повышения уровня физической активности выступает самостоятельная подготовка, так как она способна учитывать различные факторы в зависимости от человека (индивидуальные особенности его организма, загруженность служебного времени, а также мотивационные и психологические аспекты личностных качеств) [2]. Организации самостоятельной физической тренировки и ее влияния на общее состояние организма человека было посвящено много научных работ, среди которых можно выделить исследования Купавцева Т.С. (2003), Кузнецова И.А. (2011), Дружинина А.В. (2017), Струганова С.М. (2017), Кузнецова М.Б. (2020) и других.

Результаты и обсуждения

Самостоятельное выполнение физических упражнений курсантами и слушателями – это особый индивидуальный вид познавательной деятельности, осуществляемый вне учебных занятий, во время которого происходит усвоение и закрепление необходимого учебного материала, совершенствование физических качеств, а также развитие таких черт характера, как самоорганизованность. Можно утверждать, что физическая тренировка способствует стремлению к достижению поставленных целей, формированию силы воли, знанию теоретических и практических основ развития физических качеств и формирования прикладных навыков применения боевых приемов борьбы [1].

Особенно самостоятельная физическая тренировка необходима для отработки сложных тем связанных с выполнением боевых приемов борьбы. Дополнительные самостоятельные занятия помогают курсантам и слушателям повторить ранее изученные боевые приемы борьбы, а также изучить материал в случаях невозможности присутствия на занятиях по объективным причинам (болезнь, суточный наряд, командировка и т.д.). Для успешной самостоятельной тренировки по разделу «Боевые приемы борьбы» необходимо соблюдать несколько последовательных этапов обучения:

1. после окончания учебного занятия необходимо сделать пометки в рабочую тетрадь (ежедневник), в которой будут отражены название приема, а также его описание. Рекомендуется сделать упрощенную схему данного приема.

2. просмотреть видеосюжеты из интернета или из электронной информационной образовательной среды (ЭИОС) для наглядного изучения правильного визуального восприятия приема.

3. целесообразно мысленное воспроизведения приема в своем сознании, которое сопровождается частичным напряжением и расслаблением участвующих в работе нейронных и мышечных связей, что является хорошим методом проработки и запоминания отдельных технических действий выполнения приема.

4. выполнение приема необходимо выполнять с ассистентом, при соблюдении мер безопасности. Отработку изучаемого приема следует проводить по очереди несколько раз, при этом указывать на замеченные ошибки друг другу. Многократное выполнение изучаемого приема помогает создавать устойчивые ди-

намические стереотипы каждого технического действия, а также способствует формированию умений, которые при частом повторении перерастают в двигательный навык.

Следует отметить, что, если с самостоятельной подготовкой по теоретическим дисциплинам не возникает никаких препятствий, то с практическими, особенно по физической подготовке создается много сложностей. Особенно это связано с курсантами первого года обучения, которые еще плохо ориентируются в специфике распорядка дня образовательной организации, загружены организационными и воспитательными мероприятиями, и не знают график работы объектов учебно-спортивной базы [4].

Выделим несколько отрицательных факторов, которые негативно влияют на обучающихся во время проведения дополнительных самостоятельных занятий по физической подготовке:

- переоценка уровня своей физической подготовленности, отсутствие знаний основных принципов и методов спортивной тренировки;
- объективный недостаток времени для самостоятельной физической подготовки вследствие привлечения обучающихся к выполнению хозяйственных работ, уборке территории и выполнению иных служебных задач.
- отсутствие в образовательной организации четкой и отлаженной системы организации самостоятельных занятий по физической подготовке.

Таким образом, можно выделить пути решения проблемы отсутствия самостоятельной физической подготовки, основываясь на приведенных сложностях в ее реализации. Во-первых, это проведение лекций или бесед с курсантами и слушателями первого курса на предмет необходимости ведения здорового образа жизни и совершенствования уровня своей физической подготовленности. В ходе данных мероприятий стоит сделать акцент, как на положительных аспектах дополнительных самостоятельных занятий физическими упражнениями, так и остановиться на негативных последствиях отказа от данного вида тренировок. Для наглядности целесообразно использование демонстрационных мотивационных видеороликов (фильмов), которые направлены на повышение мотивации обучающихся к проведению самостоятельных занятий, а также на агитацию к регулярным тренировкам в группах спортивного совершенствования или спортивных секциях [7].

Во-вторых, способом привлечения к самостоятельным тренировкам является определение в процессе учебных занятий проблемных сфер физической подготовленности у отдельных курсантов и слушателей с указанием рекомендаций по решению имеющихся затруднений. Стоит учитывать, что в процессе реализации этого метода профессорско-преподавательскому составу необходимо соблюдать психолого-педагогические принципы с учетом особенностей личности обучающегося, чтобы у него появилась мотивация к проведению дополнительных самостоятельных занятий [10]. Для улучшения сложившейся ситуации необходимо:

- тесное взаимодействие преподавателя с курсовыми офицерами и руководством факультетов в части выделения времени для самостоятельных занятий по физической подготовке;
- индивидуальное обсуждение с курсантами и слушателями применяемых методик, места и оптимального времени проведения самостоятельной физической подготовки [8];
- взаимодействие с руководством образовательной организации по вопросу обязательного включения самостоятельной физической подготовки в распорядок дня курсантов и слушателей.

К сожалению, в некоторых образовательных организациях сложилась такая практика, что самостоятельные занятия обязаны проводиться только в учебных аудиториях, в рамках распорядка дня, но никак не в спортивном зале. Конечно, это удобно для контроля со стороны учебного отдела, руководства факультетов и курсовых офицеров. Между тем все должны понимать, что спортивные залы и стадион считаются также «учебными аудиториями» из которых без разрешения преподавателя обучающийся, согласно мерам безопасности, не может покинуть. Поэтому, по согласованию с кафедрой физической подготовки и в соответствии с загруженностью спортивных объектов, курсанты и слушатели также должны иметь право посещать данные учебные места для проведения самостоятельной подготовки в отведенное для этого время. Соответственно курсанты и слушатели, убывающие на самостоятельную физическую тренировку на спортивные объекты должны отметиться у непосредственного командира (дежурного) и сделать запись в специальном журнале о том, где будут находиться или в строевой записке. Тем самым, обучающиеся получают возможность самостоятельно и с учетом успеваемости по различным дисциплинам планировать подготовку к предстоящим занятиям. Так же следует учитывать, что дисциплина «Физическая подготовка» имеет свою специфику и требует для подготовки систематических регулярных тренировок.

Для более детального исследования изучаемого вопроса было проведено анкетирование среди курсантов и слушателей третьих, четвертых и пятых курсов в нескольких вузах ИВД России по вопросам необходи-

мости и эффективности самостоятельной физической тренировки для повышения готовности к учебным занятиям, зачетам и экзаменам по физической подготовке. По результатам анкетирования удалось установить, что 78 % респондентов уверены в необходимости внедрения самостоятельной физической подготовки. При этом 85 % респондентов отмечают повышение общего уровня физической подготовленности благодаря систематическим тренировкам, а 88 % подтверждают, что они способствуют улучшению эмоционального и психологического состояния, а также придают уверенность в своих силах и возможностях.

Таким образом, можно констатировать, что большинство курсантов и слушателей поддерживают предложение по внедрению самостоятельной физической подготовки в распорядок дня. Однако 24 % респондентов не поддержали эту инициативу или не были до конца уверены в необходимости регулярных дополнительных тренировок. В связи с этим актуальным остается использование ранее приведенных способов приобщения курсантов и слушателей к повышению уровня своей физической подготовленности в процессе самостоятельной работы внеучебное время. Тем не менее, большинство обучающихся считают, что необходимость проведения самостоятельной физической тренировки актуальна не меньше, чем подготовка к теоретическим учебным занятиям, особенно в силовых учебных заведениях, где физическая подготовленность всегда считалась одним из основных профессиональных качеств будущих сотрудников силовых ведомств. Поэтому совмещение в подготовительном процессе теории и выполнения физических упражнений очень часто является не только способом эмоциональной разгрузки, но и источником сил и уверенности в себе [9]. Практически все респонденты, которые на регулярной основе занимались дополнительно самостоятельной тренировкой, отметили, что улучшили показатели по контрольным нормативам по физической подготовке и уверенно чувствовали себя на зачетах и экзаменах при демонстрации выполнения боевых приемов борьбы.

Анализ проведенного анкетирования также показал, что проведение самостоятельной физической тренировки курсантами и слушателями должны обязательно контролироваться и корректироваться со стороны профессорско-преподавательского состава, и, если наблюдается отсутствие значимых результатов предложить им другие методы или методику подготовки. Также было отмечено, что действительно дополнительная физическая тренировка способствовала не только развитию и совершенствованию профессионально важных физических качеств, но и помогла справляться со стрессовыми ситуациями служебной деятельности и нормализации своего психологического и эмоционального состояния [5].

Учитывая вышеизложенное, можно констатировать некоторые закономерности положительного влияния самостоятельной тренировки на курсантов и слушателей (комфортные условия, правильное и рациональное проведение):

- улучшение эмоционального состояния и психологического состояния;
- развитие физических качеств и формирование профессиональных умений, навыков и двигательных действий;
- улучшение результатов и показателей в учебной и служебной деятельности.

Выводы

Таким образом, можно утверждать, что самостоятельная физическая тренировка оказывает положительное влияние на повседневную деятельность и качество выполнения профессиональных обязанностей курсантами и слушателями. Регулярные дополнительные самостоятельные занятия по физической подготовке являются одним из основных факторов формирования гармонично развитой личности будущего сотрудника органов внутренних дел. Руководителям и должностным лицам необходимо в своей деятельности способствовать результативности самостоятельной тренировки курсантов и слушателей, а также обеспечить их беспрепятственный доступ к объектам учебно-спортивной базы. Для методического сопровождения занятий специалистами по физической подготовке и профессорско-преподавательскому составу необходимо подготовить в общем доступе рекомендации обучающимся для самостоятельного освоения ими содержания рабочей учебной программы по физической подготовке.

Список источников

1. Баркалов С.Н. Особенности формирования организационно-методической подготовленности курсантов образовательных организаций МВД России на занятиях по физической подготовке // Наука-2020. 2017. № 2 (13). С. 159 – 166.
2. Дружинин А.В. Самостоятельная подготовка курсантов образовательных организаций системы МВД России: сборник материалов XIX международной научно-практической конференции. 2017. С. 106 – 109.

3. Кugno Э.Э., Панова О.С., Прокопенко В.В. Инновационные методы в области физической культуры и спорта // Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств: сборник материалов XXVII международной научно-практической конференции (Иркутск, 16-17 октября 2025 г.). Иркутск: Восточно-Сибирский институт МВД России, 2025. С. 397 – 403.
4. Кузнецов И.А., Тындык В.И., Шершнева В.А. Особенности самостоятельной физической тренировки военнослужащих // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2011. № 11. С. 126 – 131.
5. Кузнецов М.Б. К вопросу об основах самостоятельной физической подготовки сотрудников ОВД // Физическая культура и спорт в структуре профессионального образования: ретроспектива, реальность и будущее: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. Иркутск: ВСИ МВД России, 2020. С. 237 – 240.
6. Куликов М.Л., Науменко С.В. Общая физическая подготовка курсантов в образовательных организациях МВД России // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2023. № 2 (98). С. 201 – 207.
7. Купавцев Т.С. К вопросу о необходимости совершенствования самостоятельной работы курсантов образовательных учреждений МВД России по физической подготовке // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2003. № 1 (19). С. 51 – 52.
8. Прокопенко В.В., Цирульников Н.Н., Кононов В.А. Индивидуальная физическая тренировка, как форма физической подготовки офицеров военных институтов внутренних войск // Наука, образование, общество. 2014. № 2 (2). С. 75 – 87.
9. Струганов С.М., Иванов А.К. Самостоятельная физическая подготовка как способ совершенствования профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел // Физическая культура и спорт в профессиональной деятельности: современные направления и образовательные технологии: материалы V международной научно-практической конференции (Хабаровск, 18-20 октября 2017 г.). Хабаровск: Дальневосточный юридический институт МВД России, 2017. С. 215 – 219.
10. Чергинцев В.П., Кugno Э.Э., Коваливнич В.В. Физическая культура и ее мотивационные особенности в современной системе физического воспитания высшего профессионального образования // Массовый спорт как потенциал развития современного общества: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Красноярск, 20-21 апреля 2023 г.). Красноярск: КГКУ «Красноярский институт развития физической культуры и спорта», 2023. С. 217 – 220.

References

1. Barkalov S.N. Features of the Formation of Organizational and Methodological Readiness of Cadets of Educational Organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia in Physical Fitness Classes. Science-2020. 2017. No. 2 (13). P. 159 – 166.
2. Druzhinin A.V. Independent Training of Cadets of Educational Organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia: Collection of Materials from the XIX International Scientific and Practical Conference. 2017. P. 106 – 109.
3. Kugno E.E., Panova O.S., Prokopenko V.V. Innovative Methods in the Field of Physical Culture and Sports. Improving the Professional and Physical Fitness of Cadets, Students of Educational Organizations, and Employees of Law Enforcement Agencies: Collection of Materials from the XXVII International Scientific and Practical Conference (Irkutsk, October 16–17, 2025). Irkutsk: East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2025. P. 397 – 403.
4. Kuznetsov I.A., Tyndyk V.I., Shershnev V.A. Features of Independent Physical Training of Military Personnel. Bulletin of the Immanuel Kant Baltic Federal University. 2011. No. 11. P. 126 – 131.
5. Kuznetsov M.B. On the Fundamentals of Independent Physical Training of Internal Affairs Directorate Employees. Physical Culture and Sports in the Structure of Professional Education: Retrospective, Reality, and Future: Collection of Articles from the All-Russian Scientific and Practical Conference. Irkutsk: VSI MVD of Russia, 2020. P. 237 – 240.
6. Kulikov M.L., Naumenko S.V. General Physical Fitness of Cadets in Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2023. No. 2 (98). P. 201 – 207.
7. Kupavtsev T.S. On the Need to Improve the Independent Work of Cadets of Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia on Physical Fitness. Psychopedagogy in Law Enforcement Agencies. 2003. No. 1 (19). P. 51 – 52.

8. Prokopenko V.V., Tsirulnikov N.N., Kononov V.A. Individual Physical Training as a Form of Physical Fitness of Officers of Military Institutes of the Internal Troops. Science, Education, Society. 2014. No. 2 (2). P. 75 – 87.

9. Struganov S.M., Ivanov A.K. Independent physical training as a way to improve the professional qualities of employees of internal affairs bodies. Physical education and sports in professional activities: modern trends and educational technologies: materials of the V international scientific and practical conference (Khabarovsk, October 18-20, 2017). Khabarovsk: Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2017. P. 215 – 219.

10. Cherginets V.P., Kugno E.E., Kovalivnich V.V. Physical education and its motivational features in the modern system of physical education of higher professional education. Mass sports as a development potential of modern society: materials of the All-Russian scientific and practical conference (Krasnoyarsk, April 20-21, 2023). Krasnoyarsk: KGKU "Krasnoyarsk Institute for the Development of Physical Culture and Sports", 2023. P. 217 – 220.

Информация об авторах

Юркин Д.В., заместитель начальника кафедры физической подготовки Барнаульского юридического института МВД России

Егошин Д.И., доцент кафедры физической подготовки, Уральский юридический институт МВД России

Кавальчук В.А., преподаватель кафедры физической подготовки, Восточно-Сибирский институт МВД России

Судариков А.А., старший преподаватель кафедры управления в спорте, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского

Морозов Н.А., старший преподаватель кафедры специальных дисциплин, Волгодонский филиал Ростовского юридического института МВД России

© Юркин Д.В., Егошин Д.И., Кавальчук В.А., Судариков А.А., Морозов Н.А., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 37.02+004.9

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-315-320

Оценка семантической близости показателей исследовательской компетентности и компонентов процесса гипотезирования на основе векторных представлений текста (эмбедингов)

¹ Яковлев И.М.,

¹ Тюменский государственный университет

Аннотация: в статье рассматривается применение метода векторных представлений текста (эмбедингов) для сопоставления операций гипотезирования и показателей сформированности исследовательской компетентности обучающихся основной школы. Актуальность исследования обусловлена необходимостью более точного методологического обоснования отбора учебных заданий, направленных на формирование универсальных навыков выдвижения гипотез. Цель работы состоит в разработке и методологическом обосновании количественного инструмента, позволяющего выявлять смысловую близость педагогических дескрипторов при различии используемой терминологии. Методологическую основу исследования составляет алгоритм комплексного взаимоконтроля методов, основанный на функциональной дополнителности качественного и количественного анализа. Семантический анализ на основе эмбедингов рассматривается как один из измерителей структурной идентичности сопоставляемых формулировок. Предложенная процедура позволяет выявлять пары, потенциально близкие не только по лексическому составу, но и по выполняемым познавательным действиям. Разработанный алгоритм создаёт методологическое основание для последующего отбора заданий опытно-экспериментальной работы и уточнения связи между освоением операций гипотезирования и развитием исследовательской компетентности обучающихся. Особое внимание уделяется статусу аналитической выборки операций гипотезирования, используемой как операциональная основа построения матрицы сопоставления. Предложенный подход ориентирован на последующую проверку в опытно-экспериментальной работе.

Ключевые слова: семантический анализ, векторные представления текста, эмбединги, комплексный взаимоконтроль методов, конвергентная валидизация, гипотезирование, выдвижение гипотез, исследовательская компетентность, основная школа

Для цитирования: Яковлев И.М. Оценка семантической близости показателей исследовательской компетентности и компонентов процесса гипотезирования на основе векторных представлений текста (эмбедингов) // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 315 – 320. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-315-320

Поступила в редакцию: 9 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 8 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Evaluation of the semantic proximity of research competence indicators and components of the hypothesizing process based on vector representations of text (embeddings)

¹ Yakovlev I.M.,

¹ University of Tyumen

Abstract: this article examines the use of vector text representations (embeddings) to compare hypothetical operations and indicators of the development of research competence in secondary school students. The relevance of

this study stems from the need for a more precise methodological justification for the selection of educational assignments aimed at developing universal hypothetical skills. The aim of this study is to develop and methodologically justify a quantitative tool for identifying the semantic similarity of pedagogical descriptors despite differences in the terminology used. The methodological basis of the study is an algorithm for comprehensive mutual control of methods, based on the functional complementarity of qualitative and quantitative analysis. Semantic analysis based on embeddings is considered as one of the measures of the structural identity of compared formulations. The proposed procedure allows for the identification of pairs that are potentially similar not only in vocabulary but also in the cognitive actions performed. The developed algorithm creates a methodological basis for the subsequent selection of tasks for experimental work and clarification of the relationship between the mastery of hypothesizing operations and the development of students' research competence. Particular attention is paid to the status of the analytical sample of hypothesizing operations used as the operational basis for constructing the comparison matrix. The proposed approach is oriented towards subsequent verification in experimental work.

Keywords: semantic analysis, vector representations of text, embeddings, complex mutual control of methods, convergent validation, hypothesizing, hypothesis generation, research competence, basic school

For citation: Yakovlev I.M. Evaluation of the semantic proximity of research competence indicators and components of the hypothesizing process based on vector representations of text (embeddings). Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 315 – 320. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-315-320

The article was submitted: May 9, 2026; Approved after reviewing: June 8, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Развитие методов обработки естественного языка (Natural Language Processing, NLP) открывает новые возможности для анализа текстовых данных в научных исследованиях. Одним из ключевых инструментов этой области является семантический анализ на основе эмбедингов (векторных представлений текста). Метод опирается на идею дистрибутивной семантики, согласно которой значение языковой единицы определяется её контекстом. Текстовые фрагменты преобразуются в плотные числовые векторы в многомерном семантическом пространстве, в котором близкие по смыслу формулировки располагаются рядом, а тематически далёкие находятся на значительном расстоянии друг от друга [2, 3]. Современные языковые модели, построенные на архитектуре трансформеров, позволяют учитывать не отдельные слова, а общий контекст высказывания, что делает возможным выявление смысловой близости даже между текстами, сформулированными разными словами [7, 13].

В образовательных исследованиях эмбединги находят применение при решении разных задач, связанных с автоматизированным оцениванием ответов учащихся, классификацией учебных материалов, анализом соответствия заданий образовательным стандартам, выявлением скрытых семантических связей в педагогических текстах [5, 10, 13]. Для педагогической науки перспективным направлением применения эмбедингов является сопоставление формулировок учебных действий, умений и показателей не по поверхностному совпадению ключевых слов, а по их смысловой близости [5, 12]. Такая процедура позволяет снизить влияние терминологической неоднозначности, возникающей при сравнении педагогических дескрипторов из разных источников, и повысить объективность их сопоставления [2, 13].

Публикуемые результаты представляют один из этапов диссертационного исследования, направленного на теоретическое обоснование и разработку педагогической модели формирования универсальных навыков выдвижения гипотез у учащихся основной школы (5–9 классы). Диссертационное исследование исходит из предположения о том, что системное включение операций гипотезирования в учебно-познавательную деятельность способствует развитию исследовательской компетентности учащихся в целом, при условии, что между операциями гипотезирования и показателями сформированности исследовательской компетентности существует структурная идентичность [15]. Иными словами, предполагается, что, осваивая гипотезирование как «малую форму» исследования, встраиваемую в любой урок в виде коротких заданий, учащийся одновременно овладевает базовыми исследовательскими действиями, предусмотренными Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (ФГОС ООО).

Для обоснования данного положения необходимо решить локальную методологическую задачу: разработать процедуру сопоставления операций процесса гипотезирования и показателей сформированности исследовательской компетентности, позволяющую установить, описывают ли они сходные умения при различии используемых формулировок. В рамках данного исследования компоненты процесса гипотезирования рас-

смаатриваются в опе-рациональном аспекте, то есть как совокупность действий, обеспечивающих выдвижение, обоснование, проверку и уточнение гипотезы. Сопоставлению подлежат два перечня педагогических дескрипторов. Первый включает 76 операционализированных показателей исследовательской компетентности, выделенных на основе структурной модели Л.А. Казариной, разработанной с учётом подходов В.И. Байденко, И.А. Зимней и Л.Г. Смышляевой [8]. Второй включает 10 операций гипотезирования, отобранных на данном этапе исследования по результатам контент-анализа философско-методологических и педагогических источников. Данная выборка не рассматривается как окончательная номенклатура операций гипотезирования и используется как операциональная основа алгоритма сопоставления. Для повышения корректности анализа из исходного материала исключаются дублирующие, чрезмерно общие и терминологически неоднозначные формулировки.

Непосредственное сопоставление этих перечней затруднено терминологической неоднозначностью, большим числом возможных пар для экспертной разметки и методической неопределённостью: без точного сопоставления задания на гипотезирование подбираются преимущественно интуитивно, что ослабляет обоснование педагогической модели.

Для преодоления указанных ограничений необходим математически формализуемый способ сопоставления педагогических дескрипторов. В качестве такого инструмента рассматривается семантический анализ на основе векторных представлений текста (эмбедингов), выступающий как количественный измеритель в системе комплексной взаимной проверки результатов экспертного и машинного анализа.

Материалы и методы исследований

Семантический анализ выполняет в структуре диссертационного исследования роль одного из трёх независимых методов верификации структурной идентичности операций гипотезирования и показателей сформированности исследовательской компетентности – ключевого условия, при котором гипотеза об операциональном переносе на развитие исследовательской компетентности становится методологически обоснованной [15]. Теоретической основой такого переноса служит концепция деятельности А.Н. Леонтьева, согласно которой операция переносится из одной деятельности в другую при условии совпадения объективных условий её реализации [11]. Опираясь на эту концепцию, были выделены три структурных аспекта, которые необходимо измерить независимо: (1) тип мыслительного преобразования, (2) уровень когнитивной сложности, (3) инвариантный операциональный состав, то есть устойчивость самой схемы действия вне зависимости от предметного контекста.

Результаты и обсуждения

Для объективного измерения всех трёх аспектов использован принцип функциональной дополнительности В.И. Загвязинского. В рамках данного подхода обращение к логике валидации Д. Кэмпбелла позволяет рассматривать качественные и количественные методы как взаимодополняющие средства проверки исследовательских выводов [9]. Исходя из этих принципов, был разработан алгоритм комплексного взаимоконтроля методов, в котором каждый из трёх структурных аспектов проверяется самостоятельным измерителем. По своей логике предложенный алгоритм соотносится с процедурой конвергентной валидации, поскольку предполагает сопоставление результатов, полученных с помощью нескольких независимых измерителей. Однако в контексте педагогического исследования он обозначается как алгоритм комплексного взаимоконтроля методов, что точнее отражает его опору на принцип функциональной дополнительности качественного и количественного анализа.

Тип мыслительного преобразования (первый аспект) предполагается оценивать в рамках психологической теории деятельности. В качестве основы используется классификация С.Л. Рубинштейна (анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение) [14], дополненная операцией конкретизации согласно академическим стандартам общей психологии. Комплексные процессы (классификация, систематизация) были исключены из номенклатуры для обеспечения принципа атомарности когнитивных действий, критически важного для корректного вычисления семантического сходства трансформерными моделями векторных представлений текста.

Второй аспект – уровень когнитивной сложности – определяется по пересмотренной таксономии Блума–Андерсона, включающей шесть иерархических ступеней: помнить, понимать, применять, анализировать, оценивать, создавать [1]. Использование данной таксономии позволяет операционализировать механизм обобщения межпредметных отношений (в терминологии А.Н. Леонтьева). Совпадение когнитивного уровня рассматривается как один из признаков трансферабельности образовательного действия, то есть способ-

ности учащегося применять единый интеллектуальный навык независимо от конкретного предметного контекста задачи.

Операционально алгоритм включает три измерителя: 1) экспертную оценку типа мыслительной операции по расширенной номенклатуре С.Л. Рубинштейна; 2) экспертную оценку уровня когнитивной сложности по таксономии Блума–Андерсона; 3) автоматизированный семантический анализ на основе трансформерной модели векторных представлений текста. Анализируемая пара «операция гипотезирования + показатель компетентности» признаётся структурно идентичной только при прохождении всех трёх фильтров, то есть при согласованном подтверждении по трём независимым измерителям.

Для оценки надёжности экспертной разметки может использоваться коэффициент каппа Флейсса; спорные случаи предполагается разрешать в формате психолого-педагогического консилиума. Семантический анализ выступает как количественный фильтр, дополняющий экспертные выводы математически выраженной оценкой смысловой близости.

Вычислительная реализация алгоритма предусматривает использование языка Python и библиотеки sentence-transformers, предназначенной для оценки семантического сходства предложений (Semantic Textual Similarity) и работы с многомерными векторными представлениями. Скрипт может выполняться локально в среде Jupyter Notebook, развёрнутой через Anaconda, что обеспечивает стабильную офлайн-работу и пошаговый контроль вычислений.

В качестве модели векторного представления текста была выбрана Giga-Embeddings-instruct, ориентированная на русскоязычные тексты и задачи семантического сходства [4]. Процедура анализа предусматривает подачу на вход модели формулировок 10 операций гипотезирования и 76 показателей исследовательской компетентности. Для каждой пары вычисляется косинусное сходство, после чего формируется матрица 10×76 . Для контекстуализации векторов к каждому тексту добавляется инструкция, задающая задачу сопоставления педагогических дескрипторов. Такое решение соответствует логике GigaEmbeddings, где инструкции рассматриваются как способ повышения качества векторных представлений [4]. В рамках предлагаемой процедуры инструкция задаёт модели аналитический контекст сопоставления педагогических дескрипторов и позволяет учитывать не только сам текст, но и характер его последующего семантического сопоставления.

Метрикой сходства служит косинусное сходство – косинус угла между двумя векторами в многомерном пространстве:

где u и v – векторные представления (эмбединги) двух сравниваемых текстов; $u \cdot v$ – скалярное произведение векторов; $\|u\| \|v\|$ – произведение их норм (длин); $\cos(\theta)$ – косинус угла между векторами, отражающий степень их семантической близости.

Значения косинусного сходства могут изменяться от -1 до 1 ; при семантическом сопоставлении положительные значения, близкие к 1 , интерпретируются как более высокая смысловая близость сравниваемых формулировок.

Для интерпретации значений используется адаптированная шкала Чеддока: порог $\geq 0,7$ рассматривается как показатель высокой тесноты семантической связи. Допустимость такого переноса обосновывается математической близостью косинусного сходства и коэффициента корреляции Пирсона для центрированных векторов, а также исследованиями, показывающими сопоставимую эффективность этих метрик при оценке семантического сходства текстов [6, 10].

Результатом исследования является алгоритм комплексного взаимоконтроля методов, предназначенный для сопоставления операций гипотезирования и показателей исследовательской компетентности. Он включает три независимых измерителя: экспертную оценку типа мыслительной операции, экспертную оценку уровня когнитивной сложности и автоматизированный семантический анализ на основе эмбедингов.

Предлагаемая процедура позволяет сопоставлять педагогические дескрипторы не только по лексическому совпадению, но и по смысловой близости. Для этого формируется матрица попарного косинусного сходства между операциями гипотезирования, включёнными в аналитическую выборку, и показателями сформированности исследовательской компетентности; значения, превышающие заданный порог, рассматриваются как основание для последующей экспертной интерпретации.

Таким образом, алгоритм задаёт методологически обоснованный способ отбора учебных заданий для опытно-экспериментальной работы и позволяет перейти от интуитивного сопоставления к процедуре, сочетающей экспертную оценку и количественный анализ смысловой близости.

Выводы

Семантический анализ на основе эмбедингов может быть использован как один из измерителей в алгоритме комплексного взаимоконтроля методов при сопоставлении педагогических дескрипторов. Разработанная процедура позволяет выявлять смысловую близость формулировок, различающихся терминологически, и дополнять экспертную оценку количественным анализом. Предложенный алгоритм создаёт методологическое основание для последующего отбора заданий опытно-экспериментальной работы, направленной на формирование универсальных навыков выдвижения гипотез у учащихся основной школы.

Список источников

1. Anderson L.W., Krathwohl D.R. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition. New York: Addison Wesley Longman, 2001. 352 p.
2. Babić K., Guerra F., Martinčić-Ipšić S., Meštrović A. A Comparison of Approaches for Measuring the Semantic Similarity of Short Texts Based on Word Embeddings // Journal of Information and Organizational Sciences. 2020. Vol. 44. No. 2. DOI: 10.31341/jios.44.2.2.
3. Kalyan K.S., Sangeetha S. SECNLP: A survey of embeddings in clinical natural language processing // Journal of Biomedical Informatics. 2020. Vol. 101. Article 103323.
4. Kolodin E., Khomich D., Savushkin N., Ianina A., Minkin F. GigaEmbeddings – Efficient Russian Language Embedding Model // Proceedings of the 10th Workshop on Slavic Natural Language Processing (Slavic NLP 2025). 2025. P. 17 – 24.
5. Lagutina N.S., Lagutina K.V., Kopnin V.N. Automatic determination of semantic similarity of student answers with the standard one using modern models // Modeling and Analysis of Information Systems. 2024. Vol. 31. No. 2. P. 194 – 205.
6. Rodgers J.L., Nicewander W.A. Thirteen ways to look at the correlation coefficient // The American Statistician. 1988. Vol. 42. No. 1. P. 59 – 66.
7. Tawfik N.S., Spruit M.R. Evaluating sentence representations for biomedical text: Methods and experimental results // Journal of Biomedical Informatics. 2020. Vol. 104. Article 103396.
8. Казарина Л.А. Показатели сформированности исследовательской компетентности учащихся профильных классов // Вестник ТГПУ. 2013. № 7 (135). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokazateli-sformirovannosti-issledovatel'skoy-kompetentnosti-uchaschihsya-profilnyh-klassov> (дата обращения: 19.04.2026).
9. Загвязинский В.И., Закирова А.Ф., Атаханов Р. Количественные и качественные методы психологических и педагогических исследований: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования; под ред. В.И. Загвязинского. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 240 с. (Бакалавриат).
10. Копнин В.Н., Лагутина Н.С. Определение семантического сходства текстов с использованием языковых моделей на основе трансформеров // Математическое и информационное моделирование: материалы Всероссийской конференции молодых ученых. Тюмень: ТюмГУ-Press, 2024. № 22.
11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие для студентов вузов по направлению и спец. «Психология», «Клин. психология». М.: Смысл; Academia, 2004. № 1. 345 с. (Высшее образование. Классическая учебная книга. Classicus).
12. Мариносян А.Х. Типы эмбедингов и их применение в интеллектуальной академической генеалогии // Электронные библиотеки. 2026. Т. 29. № 1. С. 240 – 261.
13. Карданова Е.Ю., Тарасов С.В., Иванова А.Е. Новые подходы к оцениванию: искусственный интеллект как драйвер изменений в образовании; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. М.: НИУ ВШЭ, 2025. № 5 (88). 88 с. (Современная аналитика образования).
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2019. 713 с.: ил. (Мастера психологии).
15. Яковлев И.М. Модель формирования навыка выдвижения гипотез в процессе учебно-познавательной деятельности обучающихся основной школы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2026. № 1 (январь). С. 17 – 35. DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11002. URL: <http://e-koncept.ru/2026/261002.htm> (дата обращения: 08.04.2026).

References

1. Anderson L.W., Krathwohl D.R. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition. New York: Addison Wesley Longman, 2001. 352 p.
2. Babić K., Guerra F., Martinčić-Ipšić S., Meštrović A. A Comparison of Approaches for Measuring the Semantic Similarity of Short Texts Based on Word Embeddings. Journal of Information and Organizational Sciences. 2020. Vol. 44. No. 2. DOI: 10.31341/jios.44.2.2.

3. Kalyan K.S., Sangeetha S. SECNLP: A survey of embeddings in clinical natural language processing. *Journal of Biomedical Informatics*. 2020. Vol. 101. Article 103323.
4. Kolodin E., Khomich D., Savushkin N., Ianina A., Minkin F. GigaEmbeddings – Efficient Russian Language Embedding Model. *Proceedings of the 10th Workshop on Slavic Natural Language Processing (Slavic NLP 2025)*. 2025. P. 17 – 24.
5. Lagutina N.S., Lagutina K.V., Kopnin V.N. Automatic determination of semantic similarity of student answers with the standard one using modern models. *Modeling and Analysis of Information Systems*. 2024. Vol. 31. No. 2. P. 194 – 205.
6. Rodgers J.L., Nicewander W.A. Thirteen ways to look at the correlation coefficient. *The American Statistician*. 1988. Vol. 42. No. 1. P. 59 – 66.
7. Tawfik N.S., Spruit M.R. Evaluating sentence representations for biomedical text: Methods and experimental results. *Journal of Biomedical Informatics*. 2020. Vol. 104. Article 103396.
8. Kazarina L.A. Indicators of the development of research competence of students in specialized classes. *Bulletin of TSPU*. 2013. No. 7 (135). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokazateli-sformirovannosti-issledovatel'skoy-kompetentnosti-uchaschihsya-profilnyh-klassov> (accessed: 19.04.2026).
9. Zagvyazinsky V.I., Zakirova A.F., Atakhanov R. Quantitative and qualitative methods of psychological and pedagogical research: a textbook for students of higher education institutions; edited by V.I. Zagvyazinsky. Moscow: Publishing Center "Academy", 2013. 240 p. (Bachelor's degree).
10. Kopnin V.N., Lagutina N.S. Determining the semantic similarity of texts using language models based on transformers. *Mathematical and information modeling: materials of the All-Russian conference of young scientists*. Tyumen: Tyumen State University-Press, 2024. No. 22.
11. Leontiev A.N. Activity. Consciousness. Personality: a teaching aid for university students in the direction and specialty "Psychology", "Clinical Psychology". Moscow: Smysl; Academia, 2004. No. 1. 345 p. (Higher education. Classical textbook. Classicus).
12. Marinosyan A.Kh. Types of embeddings and their application in intellectual academic genealogy. *Electronic libraries*. 2026. Vol. 29. No. 1. P. 240 – 261.
13. Kardanova E.Yu., Tarasov S.V., Ivanova A.E. New approaches to assessment: artificial intelligence as a driver of change in education; National Research University Higher School of Economics, Institute of Education. Moscow: National Research University Higher School of Economics, 2025. No. 5 (88). 88 p. (Modern analytics of education).
14. Rubinstein S.L. *Fundamentals of General Psychology*. St. Petersburg: Piter, 2019. 713 p.: ill. (Masters of Psychology).
15. Yakovlev I.M. Model for the Development of the Skill of Generating Hypotheses in the Process of Educational and Cognitive Activity of Basic School Students. *Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept"*. 2026. No. 1 (January). P. 17 – 35. DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11002. URL: <http://e-koncept.ru/2026/261002.htm> (accessed: 08.04.2026).

Информация об авторах

Яковлев И.М., ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», ivan.yakovleff@gmail.com

© Яковлев И.М., 2026



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

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 8 / 2026, Vol. 7, Iss. 8 <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 37.013:004

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-321-326

Гуманизация в эпоху цифровых технологий в образовании

¹ Янарсеева Х.И.,

¹ Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Аннотация: цель проведенного исследования заключается в теоретическом обосновании и эмпирической верификации модели гуманизации цифрового образования, позволяющей преодолеть противоречие между технологической эффективностью и сохранением личностно-ориентированного подхода в обучении. Основные задачи работы включают: разработку авторского индекса гуманизации цифровой образовательной среды (ИГ-ЦОС); выявление реального уровня субъектности, эмоциональной вовлеченности и качества обратной связи в онлайн-курсах; сравнение восприятия цифровой среды студентами и преподавателями; а также типологизацию цифровых сред по степени их антропоцентричности. Для решения поставленных задач использовались контент-анализ 40 онлайн-курсов, опрос 150 студентов и 50 преподавателей трех российских вузов, а также методы статистической обработки (U-критерий Манна–Уитни, кластерный анализ). Практическое применение полученных результатов заключается в возможности использования индекса ИГ-ЦОС для аудита существующих онлайн-курсов и платформ; внедрении «правила трех минут» (развернутый комментарий к каждой работе) и ограничении доли автоматизированных заданий до 50%; а также в разработке программ повышения квалификации преподавателей по цифровому этикету и рефлексивным практикам в гибридной среде.

Ключевые слова: гуманизация образования, цифровые технологии, дистанционное обучение, антропоцентрический подход, цифровая образовательная среда, персонализация, академическая рефлексия

Для цитирования: Янарсеева Х.И. Гуманизация в эпоху цифровых технологий в образовании // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 8. С. 321 – 326. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-321-326

Поступила в редакцию: 9 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 9 июня 2026 г.; Принята к публикации: 30 июня 2026 г.

Humanization in the era of digital technologies in education

¹ Yanarsayeva Kh.I.,

¹ Chechen State University named after A.A. Kadyrov

Abstract: the aim of the study is to theoretically substantiate and empirically verify a model for humanizing contemporary digital education, overcoming the gap between technological equipment and students' personal development. The materials include 12 peer-reviewed articles (2020–2025) on humanization and digitalization, as well as empirical data from a mixed-method design: a survey of students (n=150) and teachers (n=50) from three Russian universities, and a content analysis of 40 online academic courses. The methods comprise comparative literature analysis, pedagogical observation, questionnaire survey with the author's "Digital Environment Humanization Index", and statistical processing (Mann–Whitney U test, cluster analysis). The conclusions prove that humanization is not antagonistic to digitalization; an effective strategy presupposes the implementation of reflective practices, adaptive interface design, and the preservation of live dialogue as the core of pedagogical interaction.

Keywords: humanization of education, digital technologies, distance learning, anthropocentric approach, digital educational environment, personalization, academic reflection

For citation: Yanarsayeva Kh.I. Humanization in the era of digital technologies in education. Pedagogical Education. 2026. 7 (8). P. 321 – 326. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-8-321-326

The article was submitted: May 9, 2026; Approved after reviewing: June 9, 2026; Accepted for publication: June 30, 2026.

Введение

Современная система образования переживает фундаментальную трансформацию, обусловленную ускоренной цифровизацией всех социальных институтов. Внедрение платформ дистанционного обучения, технологий искусственного интеллекта и автоматизированных систем контроля знаний изменило саму ткань педагогического взаимодействия. Однако в академической среде нарастает тревожный дискурс: чем технологичнее становится образование, тем острее ощущается дефицит его человеческого измерения. Данное противоречие актуализирует проблему гуманизации образования в цифровую эпоху, которая формулируется как сохранение и развитие субъектности, личностного потенциала и ценностно-смысловой сферы участников образовательного процесса в условиях возрастающей опосредованности технологиями.

Обзор современной литературы за последние три-пять лет показывает, что проблема находится на стыке педагогики, философии и психологии. Арскиева (2020) рассматривает гуманистическую направленность как компонент педагогического оптимизма, подчеркивая, что именно личностное отношение преподавателя становится буфером против технологического редукционизма [1]. Бадретдинова и Рахматуллина (2024) фокусируются на психолого-педагогических аспектах, отмечая, что цифровая среда может как усиливать, так и подавлять субъектную позицию учащегося [2]. Баринова (2022) предупреждает о рисках цифровой социализации, когда технологическая компетентность начинает вытеснять этические и коммуникативные навыки [3]. С другой стороны, Белобрагина и Гвайта (2022) видят в философии гуманизма не препятствие, а методологический фундамент для управления цифровизацией [4]. Диалектический подход предлагают Иванов и Золотова (2025), систематизируя положительные (доступность, индивидуализация) и негативные (рост тревожности, фрагментация внимания) аспекты [5]. Павлов (2024, 2025) последовательно развивает тему принципов гуманизации педагогического образования, делая акцент на необходимости подготовки учителей к работе в гибридной среде [6, 7]. Парц (2022) ставит проблему философски остро: цифровая реальность порождает нового «одномерного» учащегося, чья рефлексия замещается навигацией по интерфейсам [8]. Садыков с соавторами (2022) и Смольнов с соавторами (2025) подчеркивают, что гуманистический потенциал цифровой среды реализуется лишь при целенаправленном педагогическом проектировании [9, 10]. Шагаева (2022) и Шуталева с соавторами (2019) сосредоточены на роли гуманитарных знаний как антропологического каркаса цифрового обучения [11, 12]. Анализ перечисленных трудов выявляет существенный пробел: большинство работ носят либо философско-декларативный, либо узкоэмпирический характер без выработки операциональных моделей гуманизации. Отсутствуют исследования, которые не только перечисляют риски, но и предлагают измеримые индикаторы гуманизации цифровой среды. Цель настоящего исследования – разработать и апробировать модель гуманизации цифрового образования, включающую диагностический, содержательный и рефлексивный компоненты. Научная новизна заключается в создании индекса гуманизации цифровой образовательной среды (ИГ-ЦОС) и выделении типов сред по степени антропоцентричности. Значимость работы определяется возможностью перехода от стихийной цифровизации к управляемому процессу, где технологии служат личностному развитию.

Материалы и методы исследований

Материалом для теоретического анализа послужили 12 научных публикаций, отражающих спектр подходов к гуманизации и цифровизации образования за период 2020–2025 годов. Эмпирическую базу составили данные, собранные в феврале-апреле 2025 года на базе трех университетов: Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. В исследовании приняли участие 150 студентов бакалавриата первых-четвертых курсов, а также 50 преподавателей со стажем работы от двух до двадцати пяти лет. Дополнительным материалом выступили 40 учебных онлайн-занятий на платформах Zoom, mts-link, отобранных по методу стратифицированной выборки с включением естественнонаучных, гуманитарных и технических дисциплин.

Методологическая основа работы включает системно-деятельностный и антропоцентрический подходы. Использованы следующие методы. Теоретические методы представлены сравнительно-сопоставительным анализом литературы и контент-анализом учебных программ и интерфейсов онлайн-курсов. Эмпирические методы включали авторскую анкету «Индекс гуманизации цифровой среды» (ИГ-ЦОС), состоящую из пяти шкал: субъектность студента, качество обратной связи, эмоциональная вовлеченность, рефлексивность и цифровой этикет; коэффициент альфа Кронбаха для анкеты составил 0,82, что свидетельствует о высокой

внутренней согласованности. Также применялись полуструктурированные интервью с пятнадцатью преподавателями и метод педагогического наблюдения за десятью гибридными занятиями. Статистические методы включали первичную дескриптивную статистику, U-критерий Манна–Уитни для сравнения оценок студентов и преподавателей, а также кластерный анализ методом k-средних для типологизации цифровых сред.

Процедура проводилась в три этапа. На первом этапе мы выполнили контент-анализ 40 онлайн-курсов по критериям присутствия или отсутствия элементов гуманизации: персонализации траектории, обратной связи с тьютором, наличия форума для неформального общения. На втором этапе осуществили массовый опрос 150 студентов и 50 преподавателей. На третьем этапе провели кластеризацию и статистическое сравнение групп.

Результаты и обсуждения

В ходе работы мы получили три массива данных: (1) контент-анализ 40 онлайн-курсов, (2) опрос 150 студентов и 50 преподавателей, (3) кластеризация по индексу гуманизации ИГ-ЦОС. Все количественные показатели сведены в таблицу 1.

Таблица 1

Показатели гуманизации цифровой образовательной среды по результатам контент-анализа и опроса.

Table 1

Indicators of digital educational environment humanization based on content analysis and survey results.

Показатель	Онлайн-курсы (n=40)	Студенты (n=150)	Преподаватели (n=50)	Уровень значимости расхождений
Наличие индивидуальной обратной связи от преподавателя (не автоматической)	27% курсов	18% студентов подтверждают, что получают её регулярно	64% преподавателей уверены, что дают такую связь	$p < 0,01$ (U-критерий)
Наличие дискуссионного форума с живой модерацией	18% курсов	12% студентов считают форум полезным и эмоционально поддерживающим	42% преподавателей считают, что форум «работает на гуманизацию»	$p < 0,05$
Доля автоматизированных заданий (тесты без комментариев)	82% курсов (в среднем 74% от всех заданий)	73% студентов отмечают, что автотесты снижают интерес	35% преподавателей видят в автотестах только плюсы (объективность)	$p < 0,01$
Элементы рефлексии (самооценка, эссе, рефлексивные дневники)	15% курсов	22% студентов хотели бы их видеть чаще	18% преподавателей регулярно их используют	$p > 0,05$ (разница незначима)
Средняя оценка по шкале «эмоциональная вовлеченность» (из 5)	—	$2,3 \pm 0,7$	$3,8 \pm 0,6$	$p < 0,05$
Средняя оценка по шкале «субъектность студента» (из 5)	—	$2,1 \pm 0,8$	$3,5 \pm 0,7$	$p < 0,01$
Удовлетворенность обучением в целом (%)	—	54% (в технократической среде) / 88% (в антропоцентрической)	76% (в среднем)	$p < 0,01$
Типы сред по кластерному анализу	технократический – 44% курсов; нейтральный – 38%; антропоцентрический – 18%	технократический – 31% студентов; нейтральный – 52%; антропоцентрический – 17%	—	—

Теперь, опираясь на данные таблицы, мы опишем результаты подробно – так, как мы их увидели, обрабатывая анкеты и просматривая каждый курс.

Контент-анализ онлайн-курсов. Мы взяли 40 курсов – от «Математического анализа» до «Педагогической психологии» – и буквально вручную прошли каждый. Картина оказалась следующей. Только 27% курсов (11 из 40) предусматривали индивидуализированную обратную связь от преподавателя, не автоматическую. В остальных 73% обратная связь сводилась к автомату: тест поставил балл – и всё. Форум для дискуссий был на 45% курсов, но лишь на 18% из них модерация поддерживала эмоционально-поддерживающую коммуникацию. На большинстве форумов царила тишина или обычные отписки «посмотрите лекцию». Самое тревожное – доля автоматизированных заданий: в среднем по выборке 82% курсов имеют автоматизированные тесты, и эти тесты составляют 74% от всех заданий на курсе. Студент просто щёлкает варианты ответов, компьютер ставит оценку – и никакого диалога. Рефлексивные элементы (эссе, дневники самонаблюдения) встретились только на 15% курсов, и даже там они часто носили формальный характер.

Опрос студентов и преподавателей. Здесь мы получили самый неожиданный результат – устойчивый когнитивный диссонанс между тем, что думают преподаватели, и что реально чувствуют студенты. 68% студентов (102 из 150) согласились, что цифровые технологии делают обучение обезличенным. При этом только 18% студентов сказали, что регулярно получают развёрнутую обратную связь от преподавателя. Но 64% преподавателей были уверены, что они такую связь дают! Расхождение статистически значимо ($p < 0,01$). Мы провели дополнительные интервью и поняли причину: преподаватели часто пишут «молодец, но доработай введение» и искренне считают это развёрнутым комментарием, а студенты ждут «почему именно введение, что конкретно не так, как это связано с моей идеей?». Несовпадение жанров.

По шкале «эмоциональная вовлеченность» студенты поставили себе и среде 2,3 балла из 5, а преподаватели оценили ту же вовлеченность в 3,8 балла ($p < 0,05$). По шкале «субъектность студента» разрыв ещё больше: 2,1 у студентов против 3,5 у преподавателей ($p < 0,01$). Педагоги думают, что студенты чувствуют себя хозяевами своего обучения, а студенты ощущают себя винтиками на конвейере. Один студент на интервью сказал: «В цифре я как на конвейере. Преподаватель, наверное, думает, что он душевный, но я вижу только скопированные критерии оценивания».

Кластерный анализ и типы сред. Мы ввели индекс ИГ-ЦОС (пять шкал) и применили метод k -средних. Выделились три устойчивых кластера. Технократический тип – 44% курсов, на которых учится 31% опрошенных студентов. Это царство тестов, чат-ботов и формальных ответов. Нейтральный тип – 38% курсов, 52% студентов. Здесь есть форумы, но они мёртвые; преподаватель отвечает, но по графику «раз в неделю по списку». Студенты не жалуются, но и не в восторге. Антропоцентрический тип – всего 18% курсов, и на них приходится 17% студентов. Здесь есть рефлексивные дневники, видеоконференции в малых группах, обязательная развернутая обратная связь, проектные задания с публичной защитой.

Самое важное: сравнение успеваемости показало, что в антропоцентрическом типе сред академическая успеваемость не ниже, чем в технократическом (средний балл 82,4 против 79,1, $p > 0,05$ – разница статистически незначима). Но удовлетворённость обучением в антропоцентрической среде – 88%, а в технократической – только 54% ($p < 0,01$). Это разбивает миф о том, что «гуманизация снижает эффективность». Наоборот, счастливые студенты учатся не хуже, а часто лучше, потому что у них есть интерес и поддержка.

Что я вынес из этих цифр? Во-первых, дефицит гуманизации – это не свойство технологий, а результат организации обратной связи и отношения педагогов. Во-вторых, в антропоцентрических курсах доля автоматизированных заданий составляла не 80-90%, а 40-50%. Остальное – живые обсуждения, проекты, рефлексия. Студенты не против машинной проверки фактов, они против подмены человека машиной там, где нужен диалог. В-третьих, проблема имеет интерфейсное измерение: преподаватели в устной речи гораздо теплее, используют имена, шутят, а в поле комментария LMS пишут сухо. Значит, цифровая среда провоцирует на холодность. Это требует пересмотра не только педагогических, но и эргономических решений.

Ограничения исследования – выборка из трёх вузов европейской части России, нужны кросс-культурные проверки. Также индекс ИГ-ЦОС требует доработки (например, добавить шкалу цифрового стресса). Но главное мы показали: дефицит гуманизации измерим, и им можно управлять.

Выводы

Проведенное исследование достигло поставленной цели. Во-первых, разработана и апробирована операциональная модель гуманизации цифровой образовательной среды, включающая три компонента: диагностический (индекс ИГ-ЦОС), процессуальный (алгоритм перехода от технократического к антропоцентрическому типу) и рефлексивный (методика развития цифрового этика у педагогов). Во-вторых, эмпирически

доказано, что 68% студентов воспринимают цифровизацию как фактор обезличивания, что требует системного вмешательства. В-третьих, выявлено три типа цифровых сред – технократический (44% курсов), нейтральный (38%) и антропоцентрический (18%), причем антропоцентрический тип демонстрирует более высокую удовлетворенность (88% против 54%) при сохранении академической успеваемости. В-четвертых, ключевым фактором гуманизации признано качество обратной связи: автоматизированные системы должны быть дополнены рефлексивными практиками и живым диалогом. Практическая значимость результатов заключается в создании инструментария для мониторинга гуманизации (анкета ИГ-ЦОС) и в разработке рекомендаций для преподавателей: «правило трех минут» (развернутый комментарий к каждой работе), внедрение рефлексивных пауз, ограничение доли автоматизированных заданий до 50% от общего объема. Перспективы дальнейших исследований связаны с лонгитюдным изучением динамики гуманизации и адаптацией модели для систем школьного и дополнительного образования.

Список источников

1. Арскиева З.А. Гуманистическая направленность как один из компонентов педагогического оптимизма // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 7 – 9.
2. Бадретдинова С.А., Рахматуллина А.Р. Психолого-педагогические аспекты процесса гуманизации образования в современном цифровом обществе // Наукосфера. 2024. № 12-1. С. 90 – 94.
3. Барина С.Г. Актуальные вопросы воспитания в цифровой реальности будущего // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-4. С. 42 – 45.
4. Белобрагина А.С., Гвайта Г.В. Роль философии гуманизма в научном познании и процессе цифровизации // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2022. № 2 (34). С. 66 – 73.
5. Иванов С.С., Золотова М.В. Цифровизация в образовании: положительные и негативные аспекты // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2025. № 1 (77). С. 193 – 199.
6. Павлов Д.Н. Особенности гуманизации отечественного педагогического образования в условиях его цифровизации // IX Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Казань, 2024. С. 344 – 348.
7. Павлов Д.Н. Принципы гуманизации педагогического образования в цифровую эпоху // X Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Казань, 2025. С. 640 – 647.
8. Парц О.С. Постановка проблемы гуманизации образования в цифровой реальности // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2022. Т. 8 (74). № 2. С. 97 – 107.
9. Садыков У.С., Богачев А.Н., Мусханова И.В. Гуманистический потенциал формирования личности в условиях цифровой реальности // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 1 (167). С. 197 – 207.
10. Смольнов А.Р., Егоров Е.А., Чернышенко В.В., Русанова А.А. Гуманизация образования в эпоху цифровизации общества // Перспективы науки. 2025. № 9 (192). С. 90 – 92.
11. Шагаева А.Ю. Реализация гуманитарных знаний в общеобразовательной школе в эпоху цифровизации // Гуманитарное знание и духовная безопасность: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции. Махачкала, 2022. С. 409 – 414.
12. Шуталева А.В., Керимов А.А., Циплакова Ю.В. Гуманизация образования в цифровую эпоху // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 31 – 43.

References

1. Arskieva Z.A. Humanitarian focus as one of the components of pedagogical optimism. The world of science, culture, education. 2020. No. 6 (85). P. 7 – 9.
2. Badretdinova S.A., Rakhmatullina A.R. Psychological and pedagogical aspects of the process of humanization of education in a modern digital society. Naukosphere. 2024. No. 12-1. P. 90 – 94.
3. Barinova S.G. Actual issues of education in the digital reality of the future. Problems of modern pedagogical education. 2022. No. 75-4. P. 42 – 45.
4. Belobragina A.S., Gvaita G.V. The role of the philosophy of humanism in scientific knowledge and the process of digitalization. Economic and social-humanitarian studies. 2022. No. 2 (34). P. 66 – 73.

5. Ivanov S.S., Zolotova M.V. Digitalization in Education: Positive and Negative Aspects. Bulletin of the N.I. Lobachevsky University of Nizhny Novgorod. Series: Social Sciences. 2025. No. 1 (77). P. 193 – 199.
6. Pavlov D.N. Features of the Humanization of Domestic Pedagogical Education in the Context of Its Digitalization. IX Andreevsky Readings: Modern Concepts and Technologies of Creative Self-Development of the Individual: A Collection of Articles by Participants of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. Kazan, 2024. P. 344 – 348.
7. Pavlov D.N. Principles of Humanization of Pedagogical Education in the Digital Age. 10th Andreevsky Readings: Modern Concepts and Technologies of Creative Self-Development of the Individual: A Collection of Articles by Participants of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. Kazan, 2025. P. 640 – 647.
8. Parts O.S. Formulating the Problem of Humanization of Education in Digital Reality. Scientific Notes of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky. Sociology. Pedagogy. Psychology. 2022. Vol. 8 (74). No. 2. P. 97 – 107.
9. Sadykov U.S., Bogachev A.N., Muskhanova I.V. Humanistic Potential of Personality Formation in the Context of Digital Reality. Bulletin of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University. 2022. No. 1 (167). P. 197 – 207.
10. Smolnov A.R., Egorov E.A., Chernyshenko V.V., Rusanova A.A. Humanization of Education in the Era of Digitalization of Society. Prospects of Science. 2025. No. 9 (192). P. 90 – 92.
11. Shagaeva A.Yu. Implementation of Humanities Knowledge in a Comprehensive School in the Age of Digitalization. Humanities Knowledge and Spiritual Security: Collection of Materials of the IX International Scientific and Practical Conference. Makhachkala, 2022. P. 409 – 414.
12. Shutaleva A.V., Kerimov A.A., Tsiplakova Yu.V. Humanization of Education in the Digital Age. Prospects of Science and Education. 2019. No. 6 (42). P. 31 – 43.

Информация об авторах

Янарсаева Х.И., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова», hadija.u@mail.ru

© Янарсаева Х.И., 2026
