ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

2026, Том 7, № 11

Подписано к публикации: 5.09.2026

Главный редактор журнала

Ширин 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 (ЕГПНИ) - «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)

E-mail: info@po-journal.ru
Сайт: https://po-journal.ru

© Педагогическое образование, 2026

Содержание

Абрамова О.В.
История развития идеи индивидуальных образовательных траекторий 6-11

Аквазба Е.О.
Актуализация лингвокультурных аспектов аутентичного текста в процессе изучения русского языка как иностранного 12-17

Батенина И.К.
Нейрогимнастика в преподавании иностранного языка в вузе 18-23

Верховод А. С.
Профессионально-ориентированное развитие навыков устной иноязычной речи у студентов технического вуза: инновационные методы и технологии 24-28

Гайфутдинова Т.В., Гайфутдинов А.М., Медведева Р.А., Юкачёв А. С.
Симулятор педагогической деятельности: пути создания 29-35

Галиев Л.М.
История педагогической мысли Ливии: основные этапы становления и развития 36-41

Герман Р.Э.
Работа с нормативными актами при изучении дисциплины «Основы российской государственности» как направление формирования гражданских качеств курсантов вуза МВД 42-48

Гольская Ю.Н.
Воздействия воспитательной работы на формирование семейных ценностей 49-54

Горбоконенко Р.А.
Сущность и эволюция понятийного аппарата в управлении образованием 55-60

Гэн Ю., Ван Т.
Эмоционально-образное воплощение в вокальном искусстве: педагогические аспекты адаптации китайских сопрано к русской школе 61-71

Докторов А.В.
Основные тенденции развития региональной системы среднего профессиоанльного образования Республики Саха (Якутия) 72-77

Боровков Р.А., Мастерова О.С, Реймер М.В., Завада Г.В.
Социально-педагогические условия ресоциализации беспризорных детей в деятельности А. С. Макаренко 78-87

Захарищева М.А., Хватаева Н.П.
Развитие сухомлиноведения в России: концептологический анализ 88-94

Низамов И.Д., Калугина Д.Н., Космодемьянская С. С.
Использование квест-метода при подготовке к единому государственному экзамену по химии 95-100

Камнев Р.В., Крючков В.В., Собакарева Е.В., Черкесов Р.М.
Моделирование условий применения сотрудниками полиции боевых приемов борьбы с использованием интерактивных методов обучения 101-107

Капралов О.В., Кролевецкая Е.Н.
Сущность, структура и содержание готовности будущего педагога к развитию инженерно-конструкторского творчества школьников 108-115

Капустина Д.М.
Искусственный интеллект в образовании: смена парадигмы педагогического взаимодействия и новые требования к профессионализму преподавателя 116-121

Каримова Т. С., Тащиян А.А., Малявина А.Б., Жолобов А.В., Чистякова Е.А.
Теоретико-методологические основы исследования адаптации личности к стрессовым ситуациям 122-128

Козлов Н.И.
Учить или лечить: методологическое различение педагогической и психотерапевтической помощи 129-136

Кораблёв В. С.
Педагогические условия формирования лексической компетенции в обучении иностранному языку 137-144

Коркоценко М.Н.
Особенности становления и развития военно-педагогической теории в начале XXI века 145-151

Коротаева И.Э., Капустина Д.М.
Отражение эволюции аэрокосмической науки в учебных пособиях для аспирантов при изучении иностранного языка: развитие иноязычной коммуникативной компетенции через историко-научный аспект 152-157

Круподёрова Е.П., Круподёрова К.Р.
Формирование профессионально-педагогической мотивации будущих учителей информатики в цифровой образовательной среде 158-163

Крянев В.Ю.
Новая этика педагога в эпоху ИИ: регулирование академического мошенничества и обеспечение равного доступа к технологиям 164-169

Лозовик Л.П.
Стратегии педагогической деятельности в условиях ИИ: технология мастер-класса как средство подготовки студентов и развития цифровой грамотности учителей 170-177

Мануйлов М.А., Мухаметзянова Ф.Г., Иванова Э.А.
Критерии эффективности гибридного обучения в школе и вузе 178-185

Масютина Н.М.
Персонализированные подходы к обучению иностранным языкам для студентов технических специальностей 186-191

Милинский А.Ю.
Игровые мобильные приложения как инструмент обучения физике в школе 192-196

Носов С. А., Лиман И.В., Ахмедов Р. С., Деркачев М.В., Шапочанский Е.В.
Анализ развития вида спорта «восточное боевое единоборство» в Российской Федерации в 2022 – 2025 годах 197-203

Рвянин Д.М., Родионов М.А.
Формирование у будущих специалистов по защите в чрезвычайных ситуациях умений доступной коммуникации с лицами с инвалидностью 204-212

Рвянин Д.М., Родионов М.А.
Подготовка будущих специалистов по защите в чрезвычайных ситуациях к инклюзивному сопровождению 213-220

Роговая Н.А., Сологубик С. П.
Интеграция социально-эмоционального обучения в профессионально-ориентированную языковую подготовку студентов инженерного направления подготовки: результаты опробации модели 221-228

Скворцова И.В., Герасимова И.В.
Использование оборудования технопарка для подготовки студентов к реализации профориентационной деятельности по химии 229-235

Скопа В.А., Тяпкина А.Г.
Гуманистическая сущность гражданственности в педагогике В.А. Сухомлинского 236-240

Цирульникова Е.А., Таланов С. Л., Малеев М.П.
Механизмы формирования у детей основ культуры межнационального общения в условиях детского оздоровительного лагеря 241-248

Глушко Н.А., Тараненко О.И., Щепотьева Е.В., Глушко Е.В.
Статистический анализ отношения студентов к введению дресс-кода в вузе 249-255

Тарасов В.А., Колмыков С. Н., Юдина Ю.В., Волошенко И.В.
Вопросы тактической подготовки курсантов силовых ведомств к действиям в условиях городской застройки 256-261

Труханова Н.П.
Интеграция искусственного интеллекта в практикум по высшей математике: направления, возможности, риски 262-274

Усманова О.Ш.
Дидактические возможности рассказов «Маснави-йи маънави» в развитии компетенций критического мышления у студентов 275-281

Цзя Л.
Педагогически ориентированный подход к классификации современных композиторских техник 282-286

Шимичев А. С., Козырев А. С., Васенева В.Е.
Проектирование иноязычной образовательной среды как фактор продуктивной профессиональной подготовки учителя иностранного языка 287-296

Юсупова М.И.
Особенности использования компаративного подхода к обучению Present Perfect Tense и его аналогов в таджикском языке 297-303

Яновская Г. С.
Профессиональные компетенции преподавателя в условиях ИИ-интеграции 304-308

Милинский А.Ю.
Сравнительный анализ настольных образовательных игр по физике 309-313

Носов С. А., Хайменова В.В., Кузнецов С. В., Деркачев М.В., Петров Д.М.
Особенности физической подготовки сотрудников органов предварительного следствия МВД России (на примере Воронежской области) 314-320



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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 37.018
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-6-11

История развития идеи индивидуальных образовательных траекторий

[1] Абрамова О.В.,
[1] Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)

Аннотация: в статье рассматривается история развития идеи индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) в контексте эволюции педагогической мысли от античности до современности. Анализируются теоретические подходы к определению ИОТ в работах отечественных и зарубежных исследователей, выявляются ключевые характеристики данного феномена: самостоятельность, свобода выбора, индивидуализация, рефлексивность и ответственность. Особое внимание уделяется историческому контексту формирования российской модели высшего образования, сложившейся в эпоху индустриализации и закрепившей унифицированные подходы к подготовке специалистов. Рассматривается современный этап развития ИОТ, характеризующийся внедрением цифровых технологий и искусственного интеллекта в персонализированное обучение. Автор приходит к выводу, что понимание исторической логики развития идеи ИОТ является необходимым условием для осмысленного проектирования образовательных систем будущего, способных органично сочетать фундаментальность академической подготовки с гибкостью индивидуальных образовательных маршрутов.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, индивидуализация обучения, история педагогики, персонализация образования, высшее образование, компетентностный подход, искусственный интеллект, цифровые технологии

Для цитирования: Абрамова О.В. История развития идеи индивидуальных образовательных траекторий // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 6 – 11. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-6-11

Поступила в редакцию: 2 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 1 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

The history of the development of the idea of individual educational trajectories

[1] Abramova O.V.,
[1] Moscow Aviation Institute (National Research University)

Abstract: the article examines the history of the development of the idea of individual educational trajectories (IET) in the context of the evolution of pedagogical thought from antiquity to the present. The theoretical approaches to defining IET in the works of Russian and foreign researchers are analyzed, and the key characteristics of this phenomenon are identified: independence, freedom of choice, individualization, reflexivity and responsibility. Special attention is paid to the historical context of the formation of the Russian model of higher education, which developed during the era of industrialization and consolidated unified approaches to specialist training. The modern stage of IET development, characterized by the introduction of digital technologies and artificial intelligence into personalized learning, is considered. The author concludes that understanding the historical logic of the development of the IET idea is a necessary condition for the meaningful design of future educational systems capable of organically combining the fundamental nature of academic training with the flexibility of individual educational routes.

Keywords: individual educational trajectory, individualization of learning, history of pedagogy, personalization of education, higher education, competence-based approach, artificial intelligence, digital technologies

For citation: Abramova O.V. The history of the development of the idea of individual educational trajectories. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 6 – 11. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-6-11

The article was submitted: July 2, 2026; Approved after reviewing: August 1, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

Современная система высшего образования переживает период глубокой трансформации, связанной с переходом от унифицированных моделей подготовки специалистов к гибким, персонализированным образовательным практикам. В центре этого процесса находится концепция индивидуальной образовательной траектории (ИОТ), которая в последние десятилетия приобрела статус одной из ключевых категорий педагогической науки и образовательной политики. Однако, как справедливо отмечают исследователи, идея учёта индивидуальных особенностей обучающегося отнюдь не является изобретением новейшего времени - её корни уходят в глубь веков, а сама траектория развития этой идеи отражает смену образовательных парадигм, социально-экономических условий и философских оснований педагогики.

Обращение к историческим предпосылкам становления ИОТ обусловлено необходимостью осмысления того, каким образом педагогическая мысль на протяжении столетий пыталась разрешить фундаментальное противоречие между массовым характером образования и индивидуальными потребностями, способностями и темпом усвоения каждого учащегося [11, с. 21].

Традиционные универсальные модели обучения, рассчитанные на усреднённого студента, оказываются малорезультативными в условиях значительной дифференциации обучающихся по языковой подготовке, мотивации, целеполаганию и профессиональному контексту, что объективно требует перехода к персонализированным форматам и разработке индивидуальных образовательных маршрутов. Индивидуальная образовательная траектория - это персонализированная схема организации учебной деятельности, разрабатываемая в сотрудничестве с преподавателем и предполагающая составление адаптированного учебного плана на основе анализа текущего и целевого уровней владения дисциплинами, а также с учётом личностного потенциала и способностей обучающегося для достижения образовательных целей и освоения полной программы или её отдельных частей [4, с. 63].

Таким образом, обращение к историко-педагогическому анализу развития идеи индивидуальных образовательных траекторий представляет собой не просто дань академической традиции, но необходимое условие для понимания современного состояния и перспектив развития данного феномена. Осмысление того, как педагогическая мысль на протяжении столетий искала ответ на вопрос о сочетании массового и индивидуального в образовании, позволяет не только выявить закономерности этого процесса, но и определить векторы дальнейшего развития теории и практики индивидуализации обучения в высшей школе.

Материалы и методы исследований

В научно-исследовательской литературе существуют разные трактовки понятия ИОТ. ИОТ определяется как индивидуальный для каждого ученика путь реализации его личностного потенциала в образовании [4, с. 65]. В понимании И. С. Якиманской, ИОТ - это, прежде всего, «персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании». Личностный потенциал при этом рассматривается как совокупность познавательных, деятельностных, коммуникативных, творческих и других способностей и умений [10, с. 52]. В своих работах Е.А. Александрова определяет ИОТ как программу индивидуальной активности обучающегося. Содержание и направленность этой программы определяются «свободоспособностью» человека, то есть его готовностью совершать осознанный выбор и действовать ответственно.

В вузовском контексте она рассматривает ИОТ как план учебной деятельности студента, который разрабатывается совместно им и его преподавателями и охватывает учебную, жизненную и внеучебную сферы [1, с. 182].

Анализ литературы позволяет выделить основные черты ИОТ в высшей школе:

- Самостоятельность и осознанность: Студент активно участвует в планировании, организации и оценке своего обучения.
- Свобода выбора: Возможность выбора содержания, темпа, форм и методов обучения.
- Индивидуализация: Учет личных целей, способностей и интересов.
- Рефлексивность: Осмысление собственного образовательного опыта и его результатов.
- Ответственность: Студент несет ответственность за результаты своего выбора [5, с. 225].

Результаты и обсуждения

Идея индивидуализации обучения, лежащая в основе концепции индивидуальных образовательных траекторий, не является новой. Однако ее воплощение в высшем образовании, особенно в виде структурированных и целенаправленных подходов, имеет свою историю развития, тесно связанную с изменениями в образовательной парадигме и потребностями общества. Она имеет глубокие исторические корни, восходящие к педагогическим концепциям XIX - начала XX вв., ориентированным на учет индивидуальных возможностей ученика (педагогические практики Песталоцци, Монтессори, идеи прагматизма и прогрессивного образования). В массовом образовании XX века тенденция к индивидуализации получила новое развитие: в 1950 – 1960-е гг. программированное обучение и бихевиористские технологии стремились оптимизировать учебный процесс через разбиение материала на небольшие шаги и адаптацию темпа усвоения. Концепция «mastery learning» и теория Блума (1960-е) подчеркнули значение достижения каждым учащимся требуемого уровня освоения содержания.

В лингводидактике парадигма смещения от «учитель-центричной» модели к «ученик-центричной» (learner-centered approach) и развитию автономии учащихся получила существенное развитие в 1970-1990-е гг.; в это же время сформировалось направление English for Specific Purposes (ESP), ориентированное на профессиональные потребности обучаемых, а также коммуникативный подход, акцентирующий практическую функциональность языка. Параллельно с этим развитие информационно-коммуникационных технологий (Computer-Assisted Language Learning - CALL) создало техническую базу для реализации адаптивных, мультимедийных и интерактивных сценариев обучения. Начиная с конца XX - начала XXI века появились адаптивные учебные системы, интеллектуальные обучающие среды и аналитика обучения (learning analytics), позволившие автоматически отслеживать прогресс учащихся и подстраивать контент и задания под их потребности.

Значительный исследовательский интерес вызывает исторический контекст формирования идеи индивидуальной образовательной траектории в российской высшей школе. Е.В. Олесеюк связывает генезис действующей сегодня модели учебного процесса с эпохой сталинских пятилеток, когда приоритетом являлась форсированная подготовка специалистов для нужд индустриализации. Трансляция обучения на поточную основу, по его наблюдению, стала новаторским шагом для вузовской практики того периода, однако она предполагала жёстко регламентированный образовательный маршрут и единый профиль выпускника. Данная организация высшего образования, хотя и была продиктована исторической необходимостью и обеспечила стремительный прирост квалифицированных кадров, одновременно закрепила унифицированные подходы к профессиональной подготовке, доминировавшие на протяжении многих последующих лет [7, с. 124].

Историю развития ИОТ можно представить в таблице 1.

Современная система высшего образования, как отмечают исследователи, находится на этапе активной модернизации внутренней структуры, что обусловлено новыми требованиями экономической сферы и социальным заказом государства. Внедрение ИОТ становится одним из приоритетных направлений образовательной политики [9, с. 289].

Глузман Н.А. и Безносюк Е.В. представляют подробный анализ опыта внедрения ИОТ в ведущих вузах Российской Федерации. На основе анализа опыта вузов, авторы выделяют ряд значимых преимуществ. Ключевым из них является снижение отчислений по собственному желанию. В ТюмГУ после внедрения персональных образовательных траекторий (ИОТ) наблюдается снижением уровня отчислений на 30%, что обусловлено тем, что данная цифровая возможность предоставляет студентам возможность корректировать свой образовательный путь в случае ошибок, а также оптимизирует образовательный процесс, что в совокупности способствует адаптивности к индивидуальным потребностям обучающихся [3, с. 128]. В дополнение отметим, что в контексте современных образовательных технологий особое значение приобретает интеграция ИИ в системы обучения языкам. Так, результаты исследований, проведенных в Российском университете транспорта, демонстрирует, что применение нейросети для адаптации учебных материалов позволяет индивидуализировать образовательный контент, что в свою очередь, способствует повышению образовательной успеваемости и развитию коммуникативных компетенций студентов.

Однако, исследователи отмечают также и риски, связанные с ошибками в технической терминологии, что отрицательно сказывается на грамотности учащихся. В связи с чем, для совершенствования образовательного процесса требуется разработка стандартов использования ИИ и повышение ИИ-грамотности профессорско-преподавательского состава [8, с. 117].

Таблица 1

История развития ИОТ.

Table 1

History of IET development.

Период	**Развитие ИОТ**	**Содержание**
Предпосылки и ранние идеи (до XX века):	Идеи персонализации в педагогике	Уже в трудах античных философов (Сократ, Платон) можно найти идеи об индивидуальном подходе к обучению, учитывающем особенности ученика. В более поздние времена (например, в эпоху Возрождения) идеи гуманизма и индивидуального развития также повлияли на представления об образовании
	Индивидуальное обучение в истории университетов	В средневековых университетах, где обучение во многом зависело от индивидуальной инициативы студентов и их взаимоотношений с профессорами, также присутствовали элементы индивидуализации, хотя и не в виде формализованных траекторий.
XX век: от массового образования к идеям индивидуализации:	Массовое высшее образование	Первая половина XX века характеризуется распространением массового высшего образования, направленного на обеспечение стандартизированного уровня подготовки специалистов. В этот период акцент делался на унификации учебных программ и методов обучения.
	Критика массового образования	Во второй половине XX века в педагогической теории и практике начинает нарастать критика массового образования, его неспособности удовлетворить индивидуальные потребности и интересы учащихся. Появляются идеи о необходимости дифференцированного и индивидуализированного обучения.
	Развитие психологии и педагогики	Развитие психологии (особенно когнитивной психологии) и педагогики (например, концепции проблемного обучения, обучения на основе опыта) создали теоретическую базу для индивидуализации обучения, подчеркивая важность учета индивидуальных стилей обучения, мотивации и способностей
	Появление понятия "индивидуальный образовательный маршрут"	В конце XX века в образовательной литературе начинает появляться понятие "индивидуальный образовательный маршрут", которое затем трансформируется в понятие "индивидуальная образовательная траектория". Эти термины начинают отражать идеи об индивидуализированном пути студента в образовательном пространстве.
XXI век: формализация и распространение ИОТ:	Распространение идей компетентностного подхода	В начале XXI века, с распространением идей компетентностного подхода и Болонского процесса, индивидуализация обучения становится одним из ключевых приоритетов высшего образования.
	Внедрение технологий	Развитие информационных технологий (электронное обучение, онлайн-платформы, LMS) создает новые возможности для индивидуализации обучения, предоставляя студентам доступ к различным образовательным ресурсам и возможность самостоятельно определять свой темп и траекторию обучения.
	Формализация и внедрение ИОТ	В начале XXI века в образовательной практике и в научной литературе все больше внимания уделяется разработке и внедрению формализованных моделей ИОТ, которые включают диагностику, индивидуальное планирование, тьюторское сопровождение и мониторинг результатов.
	Современные тенденции	Сегодня наблюдается дальнейшее развитие идеи ИОТ, с акцентом на использовании искусственного интеллекта для персонализации обучения, разработке адаптивных образовательных ресурсов и создании образовательных экосистем, ориентированных на индивидуальные потребности и интересы студентов.

В рамках исследования, направленного на изучение применения ИИ для адаптации аутентичных материалов в процессе обучения английскому языку, авторы предлагают проведение детального анализа возможностей современных технологий (в частности, рассматриваются методы анализа языковой сложности, а

также генеративные нейронные сети, используемые для автоматизации упрощения текста), что позволит значительно повысить эффективность образовательного процесса, обеспечивая, при этом, более глубокое понимание GPT-инструментов, использование которых способствует индивидуализированному обучению с учётом уникальных потребностей каждого студента.

В РТУ МИРЭА разработана методика обучения техническому английскому с помощью ИИ, которая позволяет персонализировать обучение, автоматизировать проверку терминов и создавать симуляции профессиональных переговоров с ИИ-аватарами. При этом авторы отмечают, что появление генеративного ИИ создаёт не только новые возможности для персонализации и интенсификации обучения, но и порождает новые педагогические вызовы: риск некритического заимствования ИИ-контента, ошибки в технической терминологии, цифровой разрыв среди преподавателей [2].

Выводы

Проведённый историко-педагогический анализ развития идеи индивидуальных образовательных траекторий позволяет сделать ряд обобщающих выводов.

Исследование подтверждает, что идея учёта индивидуальных особенностей обучающегося имеет глубокие исторические корни, восходящие к педагогическим концепциям античности, эпохи Возрождения и классической педагогики XIX – начала XX вв. На протяжении столетий педагогическая мысль последовательно искала ответ на фундаментальное противоречие между массовым характером образования и уникальностью каждого учащегося. В XX веке развитие когнитивной психологии и педагогических концепций создало теоретическую базу для переосмысления роли обучающегося, а в конце века в научный оборот вошли понятия «индивидуальный образовательный маршрут» и «индивидуальная образовательная траектория».

Современные трактовки ИОТ (Ирассматривают данное понятие в нескольких аспектах: как персональный путь реализации личностного потенциала, как программу индивидуальной активности обучающегося и как осознанный образовательный маршрут, учитывающий индивидуальные особенности и цели студента. Ключевыми характеристиками ИОТ выступают самостоятельность, свобода выбора, индивидуализация, рефлексивность и ответственность. Особого внимания заслуживает исторический контекст формирования российской модели высшего образования.

Таким образом, на современном этапе наблюдается активное внедрение ИИ в сферу индивидуального обучения, так как ИИ-инструменты предоставляют собой уникальные возможности для адаптации учебных материалов и создания симуляций профессиональной коммуникации, что способствуют повышению эффективности образовательного процесса. Вместе с этим исследователи фиксируют риски, связанные с некритическим заимствованием ИИ-контента, что требует разработки стандартов и повышения ИИ-грамотности профессорско-преподавательского состава. В дополнение отметим, что развитие идеи ИОТ является необходимым условием для осмысленного проектирования образовательных систем будущего, где особое внимание необходимо уделить поиску оптимального соотношения между технологической персонализацией учебного процесса и педагогическим сопровождением, что позволит максимизировать эффективность образовательных стратегий и индивидуализировать образовательный опыт учащихся. При этом, модель ИОТ должна быть ориентирована на формирование методического аппарата для реализации индивидуальных образовательных траекторий в специализированных предметных областях, включая лингводидактику.

Список источников

1. Александрова Е.А. Психологическое и педагогическое сопровождение: индивидуальная траектория развития // Народное образование. 2014. № 9. С. 180 – 187.

2.В РТУ МИРЭА разработали методику обучения техническому английскому языку с помощью ИИ. РТУ МИРЭА. Москва, 2026. URL: https://www.mirea.ru/news/v-rtu-mirea-razrabotali-metodiku-obucheniya-tekhnicheskomu-angliyskomu-yazyku-s-pomoshchyu-ii/ (дата обращения: 20.07.2026).

3. Глузман Н.А., Безносюк Е.В. Научно-теоретический базис проектирования индивидуальной образовательной траектории будущих специалистов в контексте развития высшего образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 8. С. 119 – 131. URL: http: //e-koncept.ru/2023/231076.htm (дата обращения: 20.07.2026).

4.Евтеев С. В., Ионова А.М. Индивидуальные образовательные траектории обучения иностранному языку в вузе // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2022. Т. 28. № 3. С. 62 – 69.

5. Капустина Д.М., Николаева М. В. Использование индивидуальных образовательных траекторий при обучении иностранному языку в нелингвистическом вузе // Вестник педагогических наук. 2025. № 3. С. 223 – 227.

6.Носова Е. Индивидуальная образовательная траектория: сущность и механизмы проявления // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 91. С. 138 – 144.

7. Олесеюк Е.В. От единой профессиограммы специалиста к индивидуальной образовательной траектории (коротко об истории и современной постановке вопроса) // Вестник РУДН. Серия: Юридические науки. 2002. № 2. С. 124 – 128.

8. Полюдова Е.Н., Быкова Е.А. Искусственный интеллект как инструмент адаптации аутентичных материалов в преподавании английского языка в техническом университете // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2025. № 8. С. 102 – 124.

9. Смагина Е.А. Предпосылки возникновения и развития понятия «индивидуальный образовательный маршрут» // Ученые записки ОГУ. 2015. № 5. С. 288 – 290.

10. Фролова С. В., Илалтдинова Е.Ю., Повшедная Ф.В. Проектирование воспитательного пространства образовательной организации: монография. М.: ФЛИНТА; Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. 220 с.

11. Чернякова И.Л. Индивидуализация обучения как инновационная идея современной педагогики: историко-культурный контекст // Вестник ННГУ. 2009. № 4. С. 18 – 23.

References

1. Aleksandrova E.A. Psychological and pedagogical support: individual development trajectory. National education. 2014. No. 9. P. 180 – 187.

2. RTU MIREA has developed a method of teaching technical English using AI. RTU MIREA. Moscow, 2026. URL: https://www.mirea.ru/news/v-rtu-mirea-razrabotali-metodiku-obucheniya-tekhnicheskomu-angliyskomu-yazyku-s-pomoshchyu-ii/ (accessed: 20.07.2026).

3. Gluzman N.A., Beznosyuk E.V. Scientific and theoretical basis for designing the individual educational trajectory of future specialists in the context of the development of higher education. Scientific and methodological electronic journal “Concept”. 2023. No. 8. P. 119 – 131. URL: http: //e-koncept.ru/2023/231076.htm (accessed: 20.07.2026).

4. Evteev S.V., Ionova A.M. Individual educational trajectories of teaching a foreign language at a university. Bulletin of Samara University. History, pedagogy, philology. 2022. Vol. 28. No. 3. P. 62 – 69.

5. Kapustina D.M., Nikolaeva M.V. The use of individual educational trajectories in teaching a foreign language at a non-linguistic university. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2025. No. 3. P. 223 – 227.

6. Nosova E. Individual educational trajectory: essence and mechanisms of manifestation. Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. 2009. No. 91. P. 138 – 144.

7. Oleseyuk E.V. From a single professional profile of a specialist to an individual educational trajectory (briefly about the history and modern formulation of the issue). Bulletin of RUDN University. Series: Legal sciences. 2002. No. 2. P. 124 – 128.

8. Polyudova E.N., Bykova E.A. Artificial intelligence as a tool for adapting authentic materials in teaching English at a technical university. Scientific and methodological electronic journal “Concept”. 2025. No. 8. P. 102 – 124.

9. Smagina E.A. Prerequisites for the emergence and development of the concept of “individual educational route”. Scientific notes of OSU. 2015. No. 5. P. 288 – 290.

10. Frolova S.V., Ilaltdinova E.Yu., Povshednaya F.V. Designing the educational space of an educational organization: monograph. M.: FLINTA; Nizhny Novgorod: Minin University, 2017. 220 p.

11. Chernyakova I.L. Individualization of learning as an innovative idea of modern pedagogy: historical and cultural context. Bulletin of UNN. 2009. No. 4. P. 18 – 23.

Информация об авторах

Абрамова О.В., старший преподаватель, кафедра И-11 «Иностранный язык для аэрокосмических специальностей», Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), Россия, г. Москва, abramovafr@gmail.com

© Абрамова О.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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 331.101.8
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-12-17

Актуализация лингвокультурных аспектов аутентичного текста в процессе изучения русского языка как иностранного

[1] Аквазба Е.О.,
[1] Тюменский индустриальный университет

Аннотация: статья посвящена проблеме актуализации лингвокультурных аспектов аутентичного художественного текста в практике преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе изучения. Актуальность описываемого исследования обусловлена современным запросом лингводидактики на формирование вторичной языковой личности, способной не просто владеть грамматикой и лексикой, но и адекватно интерпретировать иноязычную культуру через её языковые коды. В статье подчеркивается, что механическое усвоение структур уступает место погружению в культурный контекст, а такой жанр как малая проза, насыщенная бытовыми деталями и речевыми портретами, становится оптимальным дидактическим материалом.

Результаты работы представлены в виде многоаспектного анализа рассказа А.П. Чехова «Мальчики» и разработки системы упражнений, охватывающей пять ключевых направлений: презентация российской лингвокультуры (через обращения, реалии, этикетные формулы и эмоциональность семейного общения), образовательные и воспитательные цели (развитие смыслового чтения, обсуждение этических дилемм), фонетическая коррекция (отработка интонации и сложных звукосочетаний на материале прямой речи), грамматическая работа (глаголы движения, сравнительные обороты, конструкция «мне жалко», трансформация прямой речи) и организация устного общения (пересказы, дискуссии, ролевые игры). Такой комплексный подход к методической разработке на материале текста позволяет обеспечить усваивание языкового материала, вовлечение в рефлексию над ценностными ориентирами русской культуры.

В заключении отмечается, что рассказ «Мальчики» обладает значительным лингвокультурным и методическим потенциалом, позволяет интегрировать все виды речевой деятельности и может быть адаптирован для уровней А1 – В1.

Ключевые слова: лингвокультурология, русский язык как иностранный, аутентичный текст, вторичная языковая личность, культурные коды, коммуникативный подход, лингвокультурный комментарий

Для цитирования: Аквазба Е.О. Актуализация лингвокультурных аспектов аутентичного текста в процессе изучения русского языка как иностранного // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 12 – 17. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-12-17

Поступила в редакцию: 2 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 1 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Actualization of linguocultural aspects of authentic text in the process of studying Russian as a foreign language

[1] Akvazba E.O.,
[1] Industrial University of Tyumen

Abstract: this article explores the problem of integrating the linguacultural aspects of authentic literary texts into the practice of teaching Russian as a foreign language (RFL) at the initial stage. The relevance of this study stems from the contemporary demand in linguodidactics for the development of secondary linguistic identities ca-

pable of not only mastering grammar and vocabulary but also adequately interpreting foreign culture through its linguistic codes. The author rightly notes that the mechanical acquisition of structures is giving way to immersion in cultural context, and that short fiction, a genre replete with everyday details and speech portraits, is becoming an optimal teaching material.

The results of this study are presented in the form of a multifaceted analysis of A.P. Chekhov's "Boys" and the development of a system of exercises covering five key areas: a presentation of Russian linguistic culture (through addresses, realities, etiquette formulas, and the emotionality of family communication); educational and developmental goals (developing meaningful reading, discussing ethical dilemmas); phonetic correction (practicing intonation and complex sound combinations using direct speech); grammar work (verbs of motion, comparative phrases, the "I feel sorry for" construction, transforming direct speech); and the organization of oral communication (retellings, discussions, role-playing). This integrated approach to text-based instruction ensures the assimilation of linguistic material and engages in reflection on the value orientations of Russian culture.

The conclusion summarizes that the story "Boys" possesses significant linguistic and methodological potential, allows for the integration of all types of speech activity, and can be adapted for levels A1 – B1.

Keywords: linguacultural studies, Russian as a foreign language, authentic text, secondary linguistic personality, cultural codes, communicative approach, linguacultural commentary

For citation: Akvazba E.O. Actualization of linguocultural aspects of authentic text in the process of studying Russian as a foreign language. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 12 – 17. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-12-17

The article was submitted: July 2, 2026; Approved after reviewing: August 1, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

В современной лингводидактике всё более утверждается понимание того, что обучение иностранному языку не может сводиться к механическому усвоению грамматических структур и лексических единиц [6]. Важнейшей задачей становится формирование вторичной языковой личности [7], способной адекватно воспринимать и интерпретировать иноязычную культуру через её языковое воплощение. Художественный текст, являясь носителем культурных кодов [3], стереотипов и ценностных ориентаций, выступает идеальным средством для достижения этой цели. Особенно ценными на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному (А1-А2) оказываются произведения малой прозы, которые при относительно небольшом объёме содержат разнообразный языковой материал и позволяют ввести обучающихся в мир русской ментальности [5].

Одним из таких текстов является рассказ А.П. Чехова «Мальчики» [10]. Несмотря на то, что хронологически он относится к концу XIX века, многие представленные в нём модели поведения, формы семейного общения и этикетные формулы сохраняют свою узнаваемость в современной русской культуре. Динамичный сюжет, яркие речевые портреты героев, разнообразие диалогов и бытовых деталей делают этот текст оптимальным дидактическим инструментом для решения целого комплекса учебных задач от презентации лингвокультурных реалий до развития навыков устного общения.

В процессе теоретико-методологической и аналитической работы нашей целью было на примере рассказа «Мальчики» продемонстрировать многогранный потенциал аутентичного художественного текста в процессе обучения русскому языку иностранных студентов начального этапа, в практическом плане мы хотели предложить систему упражнений, охватывающих все основные аспекты обучения.

Материалы и методы исследований

Материалом исследования послужил фрагмент рассказа А.П. Чехова «Мальчики» объёмом 691 слово (примерно одна страница). Выбор именно этого произведения обусловлен несколькими факторами. Во-первых, его сюжетная линия (дружба, семейные отношения, детская мечта о путешествии) понятна и близка учащимся из разных культур; во-вторых, языковой материал соответствует уровню А1 – А2, т.к. в нем преимущественно используется бытовая лексика, простые и сложносочинённые предложения, диалогическая речь; так же текст насыщен культурно-маркированными элементами, которые служат отправными точками для лингвокультурологического комментария [8].

В процессе работы над исследованием применялся целый ряд методов. В качестве базового был применен лингвокультурологический анализ (выявление и описание национально-специфических единиц в тексте (антропонимы, обращения, реалии, прецедентные высказывания, географические названия)) [4].

При реализации комплексной методической разработки применялся коммуникативно-деятельностный подход, предполагающий моделирование речевых ситуаций на основе текста для развития устной и письменной речи.

Метод контекстного анализа (изучение грамматических и фонетических явлений в связном высказывании) позволил избежать изолированности при оценке языковых явлений.

Разработка системы упражнений, дифференцированных по целям обучения, осуществлялась в рамках реализации методического проектирования и носила системный характер.

Мы ориентировались на принципы поэтапного формирования навыков, интеграции видов речевой деятельности и учёта родного языка обучающихся. В частности, это были обучающиеся из стран Африки и арабских стран. Предложенные типы заданий были разработаны в рамках освоения программы обучения и апробацию в группах иностранных слушателей, начинающих изучать русский язык.

Результаты и обсуждения

Проведённый анализ подтвердил, что рассказ «Мальчики» является эффективным дидактическим инструментом, позволяющим реализовать пять ключевых направлений работы с аутентичным текстом в практике РКИ.

Методический комплекс заданий представляет собой презентацию российской лингвокультуры, поскольку текст знакомит обучающихся с типичными чертами русского дворянско-мещанского быта конца XIX века, которые, однако, имеют проекцию на современную культуру. Лингвокультурный потенциал [9] раскрывается на нескольких уровнях.

Далее можно говорить о работе над речевым этикетом и формами обращения на материале текста, в частности, речь идет об использовании уменьшительно-ласкательных форм («Володичка», «мамаша», «папаша»), что демонстрирует систему семейных отношений, где нежность и уважение выражаются через суффиксы. Особый интерес представляет употребление глагола во множественном числе при обращении к одному лицу («Володичка приехали!») – это архаичная форма почтения, сохранившаяся в просторечии XIX века.

Гостеприимство анализируется как культурная ценность. Так сцена встречи гостя с шумными возгласами, немедленным чаепитием и проявлением заботы воспроизводит русский этикет, в котором важны эмоциональность и экспрессивность. Все задания для обучающихся составляются в контексте идеи сравнить эту практику с традициями своей страны.

Анализируются и индивидуальные речевые характеристики. Противопоставление бытового языка семьи и романтизированного, книжного языка Чечевицына («Бледнолицый брат мой», «Монтигомо Ястребиный Коготь») отражает типичный для русской культуры XIX века интерес к приключенческой литературе и игре в «индейцев».

Национальный характер раскрывается через эмоциональность. Например, плач Володи, коллективная тревога матери, сочувствие сестёр - всё это демонстрирует открытость проявления чувств, что является важной чертой русской коммуникативной культуры.

Особое значение приобретает описание социальных реалий, где описание обращение в тексте к таким словам, как «урядник», «людская», «флигель», «приказчик», «телеграмма», это анализ не только исторического кругозора, но и попытка понять иерархию усадебной России.

Автор обращает внимание на символику текста, так символика сочельника, приуроченность побега к кануну Рождества создаёт контраст между семейным праздником и детским бунтом, что даёт повод для обсуждения роли церковного календаря в русской культуре.

Образовательная цель методической разработки реализуется через обеспечение формирования навыков смыслового чтения (извлечение фактов, восстановление последовательности), расширение словарного запаса по темам «семья», «эмоции», «путешествия», «внешность». Практические задания включают упражнения типа «верно/неверно», составление ассоциограмм, группировку лексики по тематическим блокам, пересказ от разных лиц.

Текст «Мальчики» может быть использован для обсуждения таких проблем, как: ответственность перед семьёй (конфликт между желанием приключений и любовью к матери); ложный героизм и групповое давление (Чечевицын стыдит Володю, тот уступает, хотя не готов); ценность реальных знаний в противовес

иллюзорным мечтам (абсурдность маршрута через Камчатку и Берингов пролив показывает несостоятельность плана); уважение к закону (вызов урядника).

Использование таких интерактивных форм как дискуссии, ролевые игры и творческие проекты («Реальный маршрут в Америку», «Письмо маме от имени Володи») способствуют развитию критического мышления и эмоционального интеллекта.

Еще одним уровнем работы текста становится фонетическая работа и произносительная коррекция. Текст богат прямой речью с яркой интонационной окраской, например, «радость» («Володя приехал!»), «испуг» («Ах, боже мой!»), «мольба» («Господи!»), «сердитый вопрос» («Так ты не поедешь?»). Это даёт возможность отрабатывать мелодику восклицательных и вопросительных предложений, логическое ударение, паузы.

Для коррекции артикуляции выбраны слова со сложными сочетаниями: встреча, спохватился, Чечевицын, веснушки, Берингов, отдай пистоны. В этой лексике отрабатываются стечения согласных; сонорные [л], [р] встречаются в именах Володя, приехал, Чечевицын; шипящие [ш], [ж], [ч] – в словах шептался, слышали, ужа с. Орфоэпические упражнения направлены на усвоение норм произношения: оглушение согласных (побе(к)), редукция гласных (сочельник произносится [сач'эл'н'ик]). Также возможно игровое имитирование звуков («рычал как тигр, изображал пароход»), что позволяет закрепить правильную артикуляционную базу.

На базе текста можно эффективно отрабатывать типичные для уровня А1 – А2 грамматические конструкции. Среди них следующие: глаголы движения с приставками: в тексте зафиксированы пары ехать / приехал, бежать / вбежала / убежали, идти / вышел, везти / увезла (задания включают выписывание таких глаголов, заполнение пропусков в новых предложениях, дифференциацию приставочных значений); сравнительные обороты с союзом «как» («как укушенный пчелой», «как тигр») служат образцом для создания собственных сравнений (храбрый как …, быстрый как …); конструкция «мне жалко + вин. падеж» (фраза Володи «Мне маму жалко») вводит модель, которая часто вызывает трудности у иностранцев из-за управления, что помогает автоматизировать эту модель; трансформация прямой речи в косвенную, т.к. диалоги рассказа легко преобразуются, что способствует усвоению правил согласования времён и замены местоимений.

Поскольку сюжет рассказа динамичен и понятен, он даёт богатый материал для коммуникативных заданий, и обеспечивает организацию устного речевого общения. Ниже назовем примеры упражнений.

Цепочка пересказа (каждый обучающийся в группе повторяет предыдущее и добавляет своё предложение) тренирует запоминание последовательности и употребление глаголов прошлого времени.

Игра «Кто это сказал?». Обучающиеся угадывают персонажа по реплике и воспроизводят интонацию, что развивает аудитивные и произносительные навыки.

Описание героя по плану (имя, возраст, внешность, характер, действия) активизирует прилагательные и конструкции «у него есть / он был».

Дискуссия «Что бы ты сделал?» с опорными фразами («Я думаю, что…», «Мне жалко…», «Я не могу, потому что…») формирует умение выражать своё мнение и аргументировать его.

Творческие задания могут быть такого плана, например, придумать альтернативную концовку, разыграть интервью с героями или смоделировать современную версию блога Володи «Как создать улучшенную версию себя».

Таким образом, каждый из пяти рассматриваемых аспектов раскрывает разные грани одного и того же текста, а в совокупности они создают целостную методическую систему.

Выводы

Проведённое исследование дает основание говорить о дидактическом потенциале и результативном использовании рассказа А.П. Чехова «Мальчики» в качестве учебного материала на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному.

Текст обладает значительным лингвокультурным потенциалом, поскольку содержит широкий спектр культурно-маркированных единиц (формы обращения, реалии быта, географические названия, историзмы, эмоционально окрашенную лексику, отражающую национальные черты (гостеприимство, открытость чувств, романтизацию путешествий)).

Произведение А.П. Чехова «Мальчики» предоставляет богатые возможности для достижения образовательных целей (развитие навыков чтения, расширение словаря, отработка грамматических конструкций) и воспитательных целей (формирование ответственности, эмпатии, критического отношения к групповому давлению, осознание ценности реальных знаний).

Диалогическая структура и эмоциональная насыщенность делают текст идеальным для фонетической работы, т.к. можно отрабатывать интонацию, трудные звуки и сочетания, орфоэпические нормы в контексте осмысленной речи.

Грамматические модели, представленные в тексте (глаголы движения, сравнительные обороты, конструкция «мне жалко», прямая и косвенная речь), позволяют органично интегрировать морфологию и синтаксис в процесс анализа содержания.

Понятный содержательно сюжет и актуальная тематика рассказа может быть использована как основа для организации устного общения, от простого пересказа до дискуссий и творческих проектов, что соответствует коммуникативной направленности обучения.

Разработанная система упражнений на материале малой прозы (преимущественно жанр) рассказа может быть адаптирована для обучающихся с разным уровнем подготовки (от А1 до В1) и использована как отдельный модуль в курсе преподавания русского языка как иностранного.

Список источников

1. Аквазба Е.О., Лапицкая С. И., Медведев П. С. Педагогический дискурс учебного процесса // Успехи гуманитарных наук, 2019. № 10. С. 17 – 20.

2.Аквазба Е.О., Медведев П. С. К вопросу об актуальных методах мотивации педагогической деятельности в системе высшей школы // Педагогическое образование. 2025. Т. 6. № 6. С. 296 – 302.

3.Ашурова Д.У. Художественный текст: когнитивный и культурологический аспекты// Ўзбекистонда хорижий тиллар. 2020. № 2 (31). С. 126 – 138.

4. Воробьев В.В. Лингвокультурология: Теория и методы // Лингвокультурология: Теория и методы. Москва: Изд-во: РУДН, 2008. 336 с.

5.Жуковская Л.И. Концепт менталитет/ментальность в современной русской речи: к проблеме импорта концепта // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=14124 (дата обращения: 30.06.2026).

6.Лингводидактика и методика обучения иностранным языкам: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. О.В. Михалева; Владим. го с. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2022. 136 с.

7.Луконин Д.Д., Ковалева А.Г., Ткачева М.В. Методика формирования вторичной языковой личности в профессиональной сфере при обучении иностранному языку в вузе // Международный научно-исследовательский журнал. 2025. № 8 (158). С. 1 – 7.

8. Хохлова Н.В. Особенности лингвокультурологического комментария региональных паремий и фразеологизмов: Peculiarities of linguistic cultural description of regional proverbs and phraseological units: сборник научных трудов по материалам VIII Международной научно-практической конференции "Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира": БИБКОМ, 2017. № 8. 7 с. URL: https://rucont.ru/efd/635420 (дата обращения: 30.06.2026).

9. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии // Основы лингвокультурологии: учебное пособие. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2008. 184 с.

10.Чехов А.П. Мальчики: рассказ: [для младшего школьного возраста: 6+]; худож. Виктор Бритвин. Москва: Детская литература, 2013. № 14. 2 с.

References

1. Akvazba E.O., Lapitskaya S.I., Medvedev P.S. Pedagogical discourse of the educational process. Humanities Success, 2019. No. 10. P. 17 – 20.

2. Akvazba E.O., Medvedev P.S. On the issue of current methods of motivating pedagogical activity in the higher education system. Pedagogical education. 2025. Vol. 6. No. 6. P. 296 – 302.

3. Ashurova D.U. Fiction: cognitive and cultural aspects. Uzbek State University of Culture. 2020. No. 2 (31). P. 126 – 138.

4. Vorobyov V.V. Cultural Linguistics: Theory and Methods. Cultural Linguistics: Theory and Methods. Moscow: RUDN University Press, 2008. 336 p.

5. Zhukovskaya L.I. The Concept of Mentality/Mentality in Modern Russian Speech: On the Problem of Concept Import. Modern Problems of Science and Education. 2014. No. 4. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=14124 (accessed: 30.06.2026).

6. Lingvodidactics and Methods of Teaching Foreign Languages: A Textbook and Methodological Manual. Compiled by O.V. Mikhaleva; Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletov. Vladimir: Vladimir State University Press, 2022. 136 p.

7. Lukonin D.D., Kovaleva A.G., Tkacheva M.V. Methodology for the Formation of a Secondary Linguistic Personality in the Professional Sphere When Teaching a Foreign Language at a University. International Research Journal. 2025. No. 8 (158). P. 1 – 7.

8. Khokhlova N.V. Features of the linguacultural commentary of regional proverbs and phraseological units: Peculiarities of linguistic cultural description of regional proverbs and phraseological units: a collection of scientific papers based on the materials of the VIII International Scientific and Practical Conference "Problems of Conceptualization of Reality and Modeling of the Linguistic Picture of the World": BIBKOM, 2017. No. 8. 7 p. URL: https://rucont.ru/efd/635420 (accessed: 30.06.2026).

9. Khrolenko A.T. Fundamentals of Linguistics. Fundamentals of Linguistics: a study guide. Moscow: FLINTA: Nauka, 2008. 184 p.

10. Chekhov A.P. Boys: a short story: [for primary school age: 6+]; artist: Viktor Britvin. Moscow: DetskayaLiteratura, 2013. No. 14. 2 p.

Информация об авторах

Аквазба Е.О., кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет», г. Тюмень, ул. Володарского, 38, akvazbaeo@tyuiu.ru

© Аквазба Е.О., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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 378.147.34
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-18-23

Нейрогимнастика в преподавании иностранного языка в вузе

[1] Батенина И.К.,
[1] Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

Аннотация: в данной статье автор рассматривает и обосновывает целесообразность внедрения нейрогимнастики как специального комплекса нейроассистивных упражнений в структуру аудиторных занятий по иностранному языку в неязыковом вузе. В рамках настоящего исследования был проведен теоретический анализ нейродидактических моделей, а также педагогический эксперимент на базе неязыкового университета. Цель исследования заключалась в определении влияния коротких двигательно-дыхательных комплексов на скорость оперативной обработки обучающимися информации на иностранном языке, работу кратковременной и долговременной памяти, а также на устойчивость их произвольного внимания и уровень ситуативной тревожности. Было установлено, что систематическое применение нейроассистивных кинезиологических пауз, также называемых нейрогимнастикой, способствует очевидному улучшению результатов работы студентов на занятиях. Результаты педагогического эксперимента показали не только повышение эффективности учебной деятельности студентов, но и положительную эмоционально-мотивационную динамику. Говоря о практическом применении результатов исследования, автор предлагает определенный алгоритм встраивания нейрогимнастики в различные этапы занятий. Данные материалы могут послужить основой для составления соответствующих или дополнения уже имеющихся методических рекомендаций преподавателям иностранных языков в системе высшего образования.

Ключевые слова: нейрогимнастика, обучение иностранному языку, высшее образование, межполушарное взаимодействие, когнитивная нагрузка, нейропластичность, внимание, учебная мотивация

Для цитирования: Батенина И.К. Нейрогимнастика в преподавании иностранного языка в вузе // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 18 – 23. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-18-23

Поступила в редакцию: 2 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 2 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Neurogymnastics in foreign language teaching at university

[1] Batenina I.K.,
[1] Plekhanov Russian University of Economics

Abstract: in this article, the author considers and justifies the advisability of introducing neuroscience as a special complex of neuroassistive exercises into the structure of classroom classes on foreign languages at a non-language university. Within the framework of this study, a theoretical analysis of neuro-didactic models was carried out, as well as a pedagogical experiment on the basis of a non-linguistic university. The aim of the study was to determine the influence of short motor-respiratory complexes on the speed of rapid processing by learners of information in a foreign language, the functioning of short-term and long-term memory, as well as the resilience of their arbitrary attention and level of situational anxiety. It has been found that the systematic use of neuroassistive kinesiological pauses, also called neurogymnastics, contributes to a clear improvement in students' performance in class. The results of the pedagogical experiment showed not only an increase in the effectiveness of students' learning activities, but also a positive emotional-motivational dynamic. Regarding the practical application of the results of the study, the author proposes a certain algorithm for embedding neuroscience into different stages of practice.

These materials can serve as a basis for the preparation of appropriate or already existing methodological recommendations to foreign language teachers in higher education.

Keywords: neurogymnastics, foreign language teaching, higher education, inter-hemispheric interaction, cognitive load, neuroplasticity, attention, study motivation

For citation: Batenina I.K. Neurogymnastics in foreign language teaching at university. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 18 – 23. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-18-23

The article was submitted: July 2, 2026; Approved after reviewing: August 2, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

На современном этапе развития система высшего образование сталкивается с очередным вызовом: объём необходимого учебного материала постепенно увеличивается, в то время как аудиторные часы, отводимые на изучение иностранного языка в курсе подготовки студентов неязыковых специальностей, строго ограничены требованиями рабочих (учебных) программ. Преподаватели высшей школы сталкиваются с тем, что традиционные методы обучения уже не дают прежних результатов, напротив, современные студенты склонны к быстрой утомляемости и низкой концентрации внимания, а также нередко сталкиваются с психологически обусловленным языковым барьером при попытке спонтанного говорения. Данные признаки имеют под собой нейрофизиологическую подоплеку: продолжительное сохранение статической позы на занятии, монотонная речевая деятельность на неродном языке и эмоциональное напряжение активируют симпатическую нервную систему, повышая уровень кортизола и снижая когнитивную гибкость обучающихся. В ответ на это в педагогике начинают активно разрабатываться подходы, учитывающие психофизиологические ритмы обучающегося [5]. Одним из таких подходов является нейродидактика, которая рассматривает обучение как процесс, неразрывно связанный с деятельностью мозга, его пластичностью и способностью к реорганизации под влиянием опыта [3, с. 60]. В рамках нейродидактики особое место занимают кинезиологические методы, так называемая «гимнастика для мозга» или нейрогимнастика. Данная разработка относится работам Поля Деннисона, который в своё время предложил простые двигательные упражнения для улучшения учебных навыков [2]. В последние десятилетия появились экспериментальные подтверждения эффективности таких практик в школьном образовании, однако их применение в вузовском обучении иностранному языку остаётся малоизученным [4, с. 94]. Большинство публикаций либо носят обзорный характер, либо ограничиваются начальной школой, тогда как университетские занятия имеют иные особенности: большая продолжительность по времени, высокая интенсивность работы, академическая серьёзность [1, 7]. Нами было выдвинуто предположение, что кратковременная (4-5 минут) нейрогимнастика, встроенная в один из этапов занятия, способна не только снять физическое напряжение у обучающихся, но и настроить их на восприятие иноязычного материала в нейрофизиологическом аспекте, улучшая запоминание и снижая тревожность. Цель настоящего исследования заключалась не только в проверке гипотезы о положительном влияним нейрогимнастики на работоспособность и продуктивность учебной деятельности студентов, но и в выявлении дифференцированного эффекта разных типов нейроассистивных кинезиологических упражнений (перекрёстные, дыхательные, пространственные) на отдельные психические функции: оперативную память, устойчивость внимания и скорость фонологического кодирования. Кроме того, в данной работе предлагается конкретный алгоритм включения нейрогимнастики в план аудиторного занятия, что может послужить основой для дополнения практических рекомендаций преподавателям иностранного языка высшей школы.

Материалы и методы исследований

Исследование было проведено в осеннем семестре 2025/26 у.г. на базе кафедры иностранных языков № 2 РЭУ им. Г.В. Плеханова. В педагогическом эксперименте приняли участие 60 студентов-бакалавров первого курса, изучающих английский язык как первый иностранный в объёме 2-4 академических часов в неделю. Участники были поровну распределены в экспериментальную и контрольную группы. На предварительном этапе студенты прошли входное тестирование, которое не выявило значимых различий между группами по уровню лексико-грамматических навыков и по показателям кратковременной вербальной памяти.

Педагогический эксперимент включал в себя три этапа:

1) констатирующий (диагностика исходного уровня обучающихся);

2) формирующий (обучение в течение одного семестра с кинезиологическими паузами в экспериментальной группе и стандартными физкультминутками в контрольной группе);

3) контрольный (итоговая диагностика по тем же методикам).

В экспериментальной группе на каждом занятии вводились 4-5-минутные кинезиологические комплексы, выполняемые дважды: после организационного момента (для активации студентов) и на 25-й минуте (для снятия утомления). В контрольноей группе аналогичные паузы были заполнены общеразвивающими упражнениями без речевой нагрузки и межполушарной направленности. Комплекс упражнений для студентов экспериментальной группы был разработан на основе синтеза подходов образовательной кинезиологии и данных нейровизуализации. Он включал в себя три блока:

1) билатеральные (перекрёстные) движения: «Перекрёстный шаг» (маршировние с касанием ладонью противоположного колена) и «Перекрёстное потягивание» (вытягивание левой руки и правой ноги в разные стороны), сфокусированные на активации мозолистого тела и улучшении передачи информации между полушариями головного мозга;

2) дыхательно-ритмическое упражнение «Квадрат дыхания» (вдох-задержка-выдох-задержка по 4 счёта) с визуализацией цвета (например, на вдохе представляем синий цвет, а на выдохе – красный), направленное на снижение активности миндалевидного тела и уменьшение тревожности студентов;

3) сенсомоторные координационные упражнения: «Ленивая восьмёрка» (рисование горизонтальной восьмёрки пальцем с фиксацией взгляда) и «Скрещивание рук с одновременным сжиманием-разжиманием пальцев», нацеленные на улучшение глазодвигательной координации и активацию височных зон, участвующих в речевом восприятии [6].

Все вышеуказанные упражнения выполнялись синхронно под счёт или негромкую ритмичную музыку (100-120 ударов в минуту). Студентам предварительно разъяснялась нейрофизиологическая цель каждого упражнения, что способствовало более осознанному отношению к нейрогимнастике.

Методики сбора данных включали в себя:

- лексико-грамматический тест (разработан авторами, 50 заданий множественного выбора и заполнения пропусков) и тест по аудированию для оценки продуктивного и рецептивного владения материалом, изученным в рамках семестра;

- корректурная проба Бурдона (буквенный вариант) для оценки концентрации и переключаемости внимания (время выполнения – 3 минуты);

- модифицированная шкала языковой тревожности FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) в русскоязычной адаптации (24 утверждения, 10-балльная шкала).

- тест на запоминание слов (20 незнакомых лексических единиц, предъявляемых на слух, воспроизведение через 10 минут и в конце занятия).

Результаты и обсуждения

По итогам проведенного исследования были получены следующие результаты.

1) Когнитивные показатели. В конце семестра все студенты приняли участие в итоговом тестировании, позволившим выявить очевидные различия. У студентов экспериментальной группы средний балл за выполнение лексико-грамматического теста составил 83 из 100 максимум, в то время как у студентов из контрольной группы – 68 баллов. По итогам выполнения теста по аудированию у студентов в экспериментальной группе средний балл составил 79, а в контрольной – 61 балл. Полученные данные выявили значительную разницу, свидетельствующую о тесной связи нейрогимнастики с улучшением как лексико-грамматических навыков студентов, так и навыков их восприятия иноязычной речи на слух.

2) Корректурная проба Бурдона (буквенный вариант). Результаты выполнения пробы показали, что студентам экспериментальной группы удалось проанализировать гораздо большее количество знаков: с исходных 145 значение выросло до 178 из 200, тогда как показатели студентов контрольной группы увеличились с 142 лишь до 153 букв. Таким образом, в целом объём проанализированного материала увеличился на 22,7% в экспериментальной и на 7,7% в контрольной группе. При этом было выявлено, что количество ошибок у студентов экспериментальной группы сократилось на 34% (с 12 до 8), а у студентов контрольной группы – на 15% (с 12 до 10). Благодаря этим показателям можно вывести прямую пропорциональную зависимость работы, в частности, префронтальной коры головного мозга, отвечающей за произвольное внимание обучающихся, от выполнения билатеральных (перекрёстных) движений.

3) Тест на запоминание слов. В ходе тестирования было зафиксировано, что после предъявления лексических единиц при первичной проверке через 10 минут студенты экспериментальной группы смогли запомнить в среднем 16 ± 2 слова из 20, в то время как студенты контрольной – только 12 ± 2. Воспроизведе-

ние этих же слов при вторичной проверке в конце занятия показало результат в 12 ± 2 и 9 ± 1 слов соответственно. Полученные данные свидетельствуют о положительном влиянии нейрогимнастики на работу кратковременной и долговременной памяти студентов. Также можно предположить, что влияние на эффективное запоминание слов оказывает выполнение именно билатеральных движений, тогда как дыхательные упражнения больше способствуют снижению уровня тревожности обучающихся.

4) Эмоционально-мотивационная динамика. Опираясь на шкалу языковой тревожности FLCAS, было установлено, что средний показатель тревожности у студентов экспериментальной группы уменьшился с 6,7 до 4,2 (из 10), в то время как у студентов контрольной группы – лишь с 6,6 до 6,1 соответственно. Следует отметить, что в ходе занятий студенты экспериментальной группы часто отмечали, что дыхательная пауза перед устным ответом способствует большей концентрации, а перекрёстные движения бодрят и способствуют более ясному мышлению. Мотивационный опросник, заполненный студентами по итогам участия в педагогическом эксперименте, показал рост учебной мотивации у обучающихся экспериментальной группы с 5,2 до 7,8 баллов, а у студентов контрольной группы – с 5,4 до 6,3. При этом юноши и девушки экспериментальной группы неоднократно подчёркивали, что занятия стали интересными и менее утомительными, тем самым подтверждая положительный эффект нейрогимнастики.

Резюмируя вышеизложенное, важно отметить тот факт, что результаты проведённого эксперимента подтверждают существующие нейробиологические концепции [8-11]. В действительности, выполнение перекрёстных движений позволяет стимулировать работу мозолистого тела, которое представляет собой пучок нервных волокон, обеспечивающий обмен информацией между полушариями головного мозга. Являясь основой интеллектуального развития, межполушарное взаимодействие играет особую роль при изучении иностранного языка, поскольку студентам (как в устной, так и в письменной речи) необходимо анализировать продукты своей деятельности одновременно с точки зрения лексико-грамматической корректности, логичности и экспрессивности. Помимо прочего, важную роль на занятиях играет и двигательная активность студентов, она способствует усилению мозгового кровообращения, что, в свою очередь, делает более прочным формирование новых ассоциативных связей для результативного запоминания изучаемых лексических единиц. Отдельного внимания заслуживает и упражнение «Дыхательный квадрат»: оно призвано активировать парасимпатическую нервную систему и снизить активность миндалины, оптимизируя когнитивные способности обучающихся при работе с информацией на иностранном языке.

Также целесообразно отметить дифференцированное влияние различных типов упражнений нейрогимнастики и их варианты включения на разных этапах занятия. Таким образом, роль нейрогимнастики на занятиях по иностранному языку смещается от универсальной паузы к инструменту, учитывающему ту или иную задачу в русле отдельного занятия.

Безусловно, положительная динамика в ходе эксперимента может быть также частично обусловлена влиянием эффекта новизны нейрогимнастики для студентов. Дальнейшие исследования в данной сфере могут быть направлены на создание расширенного комплекса нейроассистивных кинезиологических практик и его индивидуализацию для разных групп обучающихся.

Выводы

По результатам исследования можно сформулировать следующие выводы:

1. Проведение специальных кинезиологических пауз (нейрогимнастики) на каждом занятии дважды с продолжительностью 4-5 минут обеспечивает значительное повышение результативности обучения иностранному языку (на 22-28% по лексико-грамматическим тестам и тестам по аудированию, на 20-25% по показателям запоминания) и снижение языковой тревожности обучающихся (на 35%).

2. Разные типы упражнений оказывают специфическое влияние на разные виды деятельности: билатеральные движения преимущественно улучшают вербальную память и скорость переработки информации, тогда как дыхательные помогают снизить уровень тревожности студентов. На этапе введения нового материала целесообразно использовать перекрёстные движения, перед заданиями на развитие и совершенствование навыков говорения – дыхательный квадрат, а в середине занятия – сенсомоторные упражнения для повышения концентрации внимания.

3. Предложенный алгоритм проведения нейрогимнастики (двукратно на 5-ой и 25-ой минутах) не требует особых временных и физических затрат со стороны педагога и обучающихся: отсутствует необходимость полного пересмотра плана каждого занятия, нейрогимнастика не требует наличия особых физических умений у преподавателей и студентов и не вызывает негативного отношения студентов (напротив, 85% участников экспериментальной группы отметили пользу нейрогимнастики).

4. Полученные данные позволяют рекомендовать включать нейроассистивные кинезиологические практики в каждое занятие по иностранному языку в неязыковом вузе. Однако необходимо учитывать индивидуальную вариативность нейрогимнастики (например, некоторым студентам требуются более медленные темпы выполнения), а также проводить краткий инструктаж обучающихся о целях и пользе её проведения.

5. В ближайшей перспективе видится целесообразной разработка специального цифрового приложения, подающего звуковой сигнал на определённых этапах занятия и снабженного короткими видео с демонстрацией упражнений. Это позволит существенно облегчить процедуру проведения нейрогимнастики и освободить преподавателя от необходимости руководить данным процессом на каждом занятии.

Бесспорно, нейрогимнастика представляет собой один из действенных инструментов улучшения психофизиологического состояния студентов, повышая успешность их учебной деятельности на занятиях по иностранному языку. Полученные результаты в определенной степени могут способствовать развитию нейродидактики как прикладной науки и послужить основой для дальнейших междисциплинарных исследований.

Список источников

1. Гулая Т.М., Романова С. В. Нейропедагогический подход к обучению иностранным языкам: возможности и ограничения // Педагогика. 2022. № 8. С. 45 – 53.

2. Деннисон П.Е., Деннисон Г.И. Гимнастика мозга. М.: Возрождение, 2020. 72 с.

3. Егорченкова Н.Б., Коробова О.В. Нейродидактика в обучении иностранным языкам: новые подходы и их эффективность // Российские социогуманитарные исследования. 2025. Т. 17. № 4. С. 57 – 73.

4. Ефимова О.Н., Тарунина Р.Р., Шаповалова И.П.Полезная гимнастика для мозга // Технологии, модели и алгоритмы модернизации науки в современных геополитических условиях: сборник статей Национальной (Всероссийской) научно-практической конференции с международным участием, Ижевск, 22 сентября 2023 года. Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "Омега Сайнс", 2023. С. 94 – 96.

5. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Нейродидактика как методологическая основа проектирования персонализированного образования // Образование и наука. 2023. Т. 25. № 2. С. 25 – 44.

6. Ивина Л.В., Ляхова Е.Г., Нечаева К.К. Кинезиологические упражнения как фактор оптимизации усвоения иностранного языка в нелингвистическом вузе // Вестник МГЛУ. 2022. № 5 (854). С. 112 – 120.

7. Маслиева Е. С., Осадчая И.Ю. Нейроупражнения на уроках иностранного языка в школе: анализ эффективности // Начальная школа плюс До и После. 2025. № 1. С. 38 – 44.

8. Фирсова И.В. Интеграция образовательной кинезиологии в вузовский курс иностранного языка: теоретические основания и практические аспекты // Язык и культура. 2024. № 2 (58). С. 134 – 147.

9. Liakhova E.G., Nechaeva K.K. Implementing Brain Gym Activities in University Foreign Language Classes // Proceedings of 15th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN23). 2023. P. 9562 – 9569.

10. MacLean A., Furlong L., LeBlanc C. The effect of aerobic exercise on declarative memory in adults: a systematic review // Journal of Cognitive Enhancement. 2021. Vol. 5. No. 2. P. 215 – 229.

11. Sousa D.A. How the Brain Learns. 6th ed. Thousand Oaks: Corwin, 2022. 400 p.

References

1. Gulaya T.M., Romanova S.V. Neuropedagogical approach to teaching foreign languages: possibilities and limitations. Pedagogy. 2022. No. 8. P. 45 – 53.

2. Dennison P.E., Dennison G.I. Brain Gymnastics. Moscow: Vozrozhdenie, 2020. 72 p.

3. Egorchenkova N.B., Korobova O.V. Neurodidactics in teaching foreign languages: new approaches and their effectiveness. Russian socio-humanitarian studies. 2025. Vol. 17. No. 4. P. 57 – 73.

4. Efimova O.N., Tarunina R.R., Shapovalova I.P. Useful gymnastics for the brain. Technologies, models and algorithms for modernizing science in modern geopolitical conditions: a collection of articles from the National (All-Russian) scientific and practical conference with international participation, Izhevsk, September 22, 2023. Ufa: Omega Science Limited Liability Company, 2023. P. 94 – 96.

5. Zeer E.F., Symanyuk E.E. Neurodidactics as a methodological basis for designing personalized education. Education and Science. 2023. Vol. 25. No. 2. P. 25 – 44.

6. Ivina L.V., Lyakhova E.G., Nechaeva K.K. Kinesiological exercises as a factor in optimizing foreign language acquisition in a non-linguistic university. Bulletin of Moscow State Linguistic University. 2022. No. 5 (854). P. 112 – 120.

7. Maslieva E.S., Osadchaya I.Yu. Neuroexercises in Foreign Language Lessons at School: An Effectiveness Analysis. Primary School Plus Before and After. 2025. No. 1. P. 38 – 44.

8. Firsova I.V. Integration of Educational Kinesiology into a University Foreign Language Course: Theoretical Foundations and Practical Aspects. Language and Culture. 2024. No. 2 (58). P. 134 – 147.

9. Liakhova E.G., Nechaeva K.K. Implementing Brain Gym Activities in University Foreign Language Classes. Proceedings of the 15th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN23). 2023. P. 9562 – 9569.

10. MacLean A., Furlong L., LeBlanc C. The effect of aerobic exercise on declarative memory in adults: a systhematic review. Journal of Cognitive Enhancement. 2021. Vol. 5. No. 2. P. 215 – 229.

11. Sousa D.A. How the Brain Learns. 6th ed. Thousand Oaks: Corwin, 2022. 400 p.

Информация об авторах

Батенина И.К., старший преподаватель, ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», г.Москва, Стремянный пер., д. 36, Batenina.IK@rea.ru

© Батенина И.К., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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 378.1
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-24-28

Профессионально-ориентированное развитие навыков устной иноязычной речи у студентов технического вуза: инновационные методы и технологии

[1] Верховод А. С.,
[1] Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)

Аннотация: в статье анализируется современное состояние методики профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в техническом вузе с акцентом на развитие навыков устной речи. Систематизируются теоретические подходы, обосновывающие необходимость сочетания когнитивного и коммуникативного компонентов в процессе иноязычной подготовки инженерных кадров. Рассматриваются инновационные методы (запросно-онтологический подход, учебно-речевые ситуации проблемной направленности, деловая игра) и цифровые инструменты (чат-боты на основе генеративных нейросетей, мультимодальные ИИ-агенты, интерактивные платформы), обеспечивающие индивидуализацию обучения, мгновенную обратную связь и интенсивную речевую практику в профессиональном контексте. Делается вывод о необходимости системной интеграции рассматриваемых методов и технологий как условия формирования полноценной иноязычной коммуникативной компетенции выпускников технических специальностей.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, устная иноязычная речь, студенты технического вуза, инновационные методы, искусственный интеллект, запросно-онтологический метод, иммерсивное обучение, коммуникативная компетенция

Для цитирования: Верховод А. С. Профессионально-ориентированное развитие навыков устной иноязычной речи у студентов технического вуза: инновационные методы и технологии // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 24 – 28. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-24-28

Поступила в редакцию: 2 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 2 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Professionally-oriented development of foreign language oral communication skills in technical university students: innovative methods and technologies

[1] Verkhovod A.S.,
[1] Moscow Aviation Institute (National Research University)

Abstract: this article analyzes the current state of professionally oriented foreign language teaching methods at a technical university, with an emphasis on developing oral communication skills. It systematizes theoretical approaches that substantiate the need to combine cognitive and communicative components in the process of foreign language training for engineering personnel. Innovative methods (an inquiry-based ontological approach, problem-based speech-learning situations, and a business game) and digital tools (chatbots based on generative neural networks, multimodal AI agents, and interactive platforms) that provide individualized learning, instant feedback, and intensive speaking practice in a professional context are considered. It concludes that the systematic integration of these methods and technologies is essential for developing comprehensive foreign language communicative competence in engineering graduates.

Keywords: professionally oriented training, oral foreign language speech, students of a technical university, innovative methods, artificial intelligence, inquiry-ontological method, immersive learning, communicative competence

For citation: Verkhovod A.S. Professionally-oriented development of foreign language oral communication skills in technical university students: innovative methods and technologies. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 24 – 28. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-24-28

The article was submitted: July 2, 2026; Approved after reviewing: August 2, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

В условиях глобализации, интернационализации научно-технического сотрудничества и цифровой трансформации всех сфер профессиональной деятельности владение иностранным языком становится для выпускника технического вуза не дополнительным преимуществом, а необходимым инструментом профессиональной коммуникации. Иностранный язык для молодого специалиста - это инструмент общения (в устной и письменной форме) и совершенствования своего профессионального уровня [3, с. 80]. Однако, как показывает практика, традиционная система обучения иностранному языку в неязыковых вузах не всегда обеспечивает необходимый уровень подготовки студентов в области устной речи [2, с. 105]. Возникает противоречие между объективной потребностью рынка труда в специалистах, способных к эффективной устной иноязычной профессиональной коммуникации, и недостаточной разработанностью методического инструментария, позволяющего формировать эти навыки в условиях ограниченного аудиторного времени и низкого исходного уровня языковой подготовки абитуриентов.

Материалы и методы исследований

В научной литературе профессионально-ориентированное обучение иностранному языку рассматривается как процесс, в котором учитываются потребности студентов в изучении языка в соответствии с функциональными требованиями и особенностями их будущей профессиональной деятельности. Данный подход предусматривает формирование у студентов способности к иноязычному общению в конкретных профессиональных, деловых и научных сферах с учётом особенностей профессионального мышления [5, с. 78].

Содержательное наполнение профессионально-ориентированного обучения включает два взаимосвязанных компонента: изучение иностранного языка как средства овладения специальностью и как средства профессионального общения. При этом процесс изучения иностранного языка в техническом вузе в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами направлен на формирование коммуникативных компетенций - способности логически верно и ясно строить устную речь, составлять письменные научные труды, делать публичные выступления, проводить аргументированную дискуссию [6, с. 80].

Ряд исследований акцентирует внимание на необходимости сочетания когнитивного и коммуникативного подходов в преподавании иностранного языка в техническом вузе. Когнитивный подход обеспечивает усвоение профессиональной терминологии и формирование понятийного аппарата на иностранном языке, тогда как коммуникативный подход создаёт условия для практического применения полученных знаний в ситуациях, моделирующих реальное профессиональное общение [1, с. 110, 3, с. 493]. Учебно-речевые ситуации проблемной направленности в форме группового общения рассматриваются как эффективный способ формирования навыков устной речи на иностранном языке у студентов неязыковых факультетов. Такие ситуации активизируют речемыслительную деятельность студентов, создают естественный коммуникативный контекст и способствуют развитию спонтанной речи.

Значительный интерес представляет запросно-онтологический метод, апробированный при обучении английскому языку студентов технических направлений в Южно-Уральском государственном университете. Суть метода заключается в том, чтобы научить студентов не просто запоминать термины, а выстраивать целостную систему профессиональных знаний на двух языках - русском и английском.

Результаты и обсуждения

Методика предполагает построение онтологий - формализованных моделей предметной области, отражающих взаимосвязи между концептами. Процесс включает несколько этапов: создание индивидуальных онтологий, формирование групповых онтологий с использованием цифровых инструментов (Excel, Google

Таблицы), экспертную оценку терминов самими студентами, построение матриц связей и создание интеллектуальных карт.

Эмпирические результаты свидетельствуют об эффективности метода: сравнительный анализ показал увеличение объёма онтологий в среднем на 20%, при этом онтологии на русском и английском языках демонстрировали сопоставимое количество терминов. Качественный анализ выявил усиление структурной организации знаний - возрастание количества связей между концептами и формирование иерархических отношений. Методика способствует развитию критического мышления, навыков аналитической работы, командных навыков и визуального мышления [9].

Одним из наиболее перспективных направлений является применение инструментов искусственного интеллекта для создания иммерсивной образовательной среды в процессе иноязычной подготовки студентов технического вуза. На основе средового подхода исследователи раскрывают факторы и педагогические условия, позволяющие создать такую среду: обеспечение доступности использования инструментов ИИ, обучение студента способам взаимодействия с применяемыми инструментами для повышения его вовлечённости в процесс изучения языка, пополнение содержания курса материалами, составленными на основе применения ИИ для погружения обучающихся в контекст иноязычной коммуникации [3, с. 492].

В МГТУ им. Баумана представлен опыт использования чат-ботов на основе генеративного ИИ (в частности, Talk Pal) для обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза. Среди ключевых дидактических возможностей таких инструментов выделяются:

- индивидуализация обучения - адаптация сложности и темпа под уровень студента;
- интерактивность - поддержание живого диалога в режиме реального времени;
- мгновенная обратная связь - моментальное исправление ошибок и подсказки;
- доступность различных форматов - возможность практиковаться в любое время и в любом месте [4, с. 201].

Особого внимания заслуживают нейросетевые технологии для развития навыков устной речи. Как отмечается в исследовании, проведённом на базе Самарского университета с участием 84 студентов Института информатики и кибернетики, мультимодальные инструменты ИИ благодаря способности анализировать высказывания и адекватно (контекстно) реагировать обеспечивают тренировку коммуникативного взаимодействия не только в письменной, но и в устной форме [7, с. 493].

Наиболее инновационное направление предполагает интеграцию ИИ-агентов непосредственно в лабораторные занятия, где студенты практикуют технический английский в контексте реальной экспериментальной работы.

Примером является LangInLab - система с голосовыми и визуальными ИИ-агентами (Токийский университет).

Система LangInLab интегрирует GPT-агенты с поддержкой зрения и голоса в инженерные лаборатории для поддержки ситуативного изучения английского языка. Таким образом, система не просто выдаёт ответы, а создаёт среду, где языковая задача (например, описать, что видно на графике) решается в связке текста, речи и зрения. Это помогает лучше осваивать профессиональную лексику и лучше понимать техническую документацию на иностранном языке [9, с. 60].

Коммуникативно-информационные технологии рассматриваются как эффективное средство в системе обучения студентов иностранному языку в техническом вузе. Среди них особое место занимают мультимедийные презентации, которые используются для формирования дискурсивной научной компетенции. Исследователи предлагают конкретные методические решения по созданию комплекса коммуникативных и цифровых заданий для формирования иноязычной компетенции магистрантов технического вуза.

Цифровые платформы и симуляторы находят применение при обучении профессиональной коммуникации. Как показывают исследования, использование цифровых технологий позволяет структурировать процесс обучения, улучшить языковые навыки и повысить интерес студентов к учебному процессу через применение знаний на практике. В частности, образовательная платформа «Взнания» используется для формирования навыков устной научной речи у иностранных студентов инженерно-технического профиля [10].

Выводы

Проведённый теоретический анализ позволяет сформулировать следующие обобщающие выводы, определяющие вектор развития методики преподавания иностранного языка в техническом вузе в контексте профессионально-ориентированного обучения устной речи.

1. Профессионально-ориентированный подход как методологическая основа. Исследование подтверждает, что профессионально-ориентированное обучение иностранному языку выступает эффективной страте-

гией преодоления традиционных проблем, связанных с низкой мотивацией студентов технических специальностей и недостаточной практической направленностью языковой подготовки. Когнитивный и коммуникативный подходы, реализуемые в единстве, обеспечивают не только усвоение терминологического аппарата, но и формирование готовности к реальной профессиональной коммуникации на иностранном языке.

2. Инновационные методы как инструмент активизации устной речи. В методическом арсенале современного преподавателя иностранного языка в техническом вузе наиболее перспективными признаются учебно-речевые ситуации проблемной направленности, деловая игра, задачный подход и запросно-онтологический метод. Последний, как показывают эмпирические данные, способствует не только расширению профессионального тезауруса (прирост объёма онтологий на 20%), но и формированию системного профессионального мышления, критического анализа и навыков командной работы. Эти методы создают условия для спонтанной речевой практики в контексте, моделирующем будущую профессиональную деятельность.

3. Цифровые и ИИ-технологии как ресурс компенсации дефицита аудиторного времени. Применение инструментов искусственного интеллекта (чат-боты на основе генеративных нейросетей, мультимодальные ИИ-агенты, иммерсивные образовательные среды) открывает новые возможности для развития навыков устной речи. Ключевыми дидактическими преимуществами ИИ-инструментов являются индивидуализация обучения, мгновенная обратная связь, доступность в любое время и возможность многократной тренировки без участия преподавателя. Особого внимания заслуживают системы, интегрирующие ИИ-агентов непосредственно в лабораторную практику (например, LangInLab), что позволяет осваивать технический английский в контексте реальной экспериментальной работы - наиболее эффективном и мотивирующем формате для студентов-инженеров.

4. Необходимость системной интеграции методов. Анализ литературы показывает, что ни один из рассмотренных методов не является универсальным. Наибольший педагогический эффект достигается при их системной интеграции, когда инновационные методические приёмы (запросно-онтологический подход, учебно-речевые ситуации) дополняются цифровыми и ИИ-инструментами, а организационной основой выступает модульная система обучения, обеспечивающая преемственность на разных этапах подготовки (бакалавриат - магистратура - аспирантура).

Практическая значимость проведённого анализа заключается в систематизации теоретических подходов и методических решений, которые могут быть использованы при разработке рабочих программ по иностранному языку для технических направлений подготовки, а также при проектировании курсов повышения квалификации преподавателей.

Список источников

1. Ануфриева Т.Н., Сидоренко Т.В. Практика применения задачного подхода при обучении иностранному языку в техническом вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2025. Т. 14. № 2. С. 97 – 113. DOI: 10.57769/2227- 8591.14.2.07.

2. Верховод А. С. Развитие навыков устной речи у студентов технического ВУЗа через инновационные методы преподавания иностранного языка // Вестник педагогических наук. 2025. №8. С. 104 – 109.

3. Захарова О.О. Создание иммерсивной среды обучения английскому языку студентов технического вуза с помощью инструментов искусственного интеллекта//Педагогика. Вопросы теории и практики. 2026. Т. 11. С. 489 – 498.

4. Лобеева П.И. Использование чат-ботов на основе генеративного искусственного интеллекта для формирования речевых умений студентов технического вуза // Актуальные вопросы лингвистики и профессиональной лингводидактики: тенденции и перспективы: материалы 6-ой Международной научно-практической конференции, Москва, 12-13 декабря 2024 г.) / МГТУ им. Н.Э. Баумана, Ассоциация технических университетов России и Китая. М., 2025. С. 200 – 202.

5. Мухамеджанова С. Д., Ходжаева З.Ш. Компетентность студентов в процессе обучения иностранному языку в технических вузах // Достижения науки и образования. 2018. №5 (27). С. 78 – 79.

6. Слепнева М.А. Модульная система обучения иностранному языку при трехуровневой подготовке специалистов в техническом вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2024. № 5 (235). С. 77 – 89. DOI: 10.23951/1609-624X-2024-5-77-89.

7. Троицкая Ю.В. Применение нейросетевых технологий для развития навыков устной речи: опытно-экспериментальная работа//Казанский педагогический журнал. 2025. № 31(2). С. 78 – 99. https://doi.org/10.11621/KPJ-25-10.

8. Петракова А.В. Формирование навыков устной научной речи у иностранных учащихся на этапе довузовского обучения с использованием цифровых технологий // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 4. С. 154 – 158.

9. Преподаватели ЮУрГУ рассказали, как улучшить подготовку студентов в цифровую эпоху. https://www.susu.ru/ru/news/2026/04/29/prepodavateli-rasskazali-kak-uluchshit-podgotovku-studentov-v-cifrovuyu-epohu.

10. Soori M., Arezoo B., Dastres R. Artificial intelligence, machine learning and deep learning in advanced robotics: a review //Cognitive Robotics. 2023. Vol. 3.P. 54 – 70. https://doi.org/10.1016/j.cogr.2023.04.001.

References

1. Anufrieva T.N., Sidorenko T.V. The Practice of Using Problem-Based Conversation in Teaching a Foreign Language at a Technical University. Issues of Teaching Methods at a University. 2025. Vol. 14. No. 2. P. 97 – 113. DOI: 10.57769/2227-8591.14.2.07.

2. Verkhovod A.S. Developing Oral Speech Skills in Technical University Students Through Innovative Methods of Teaching a Foreign Language. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2025. No. 8. P. 104 – 109.

3. Zakharova O.O. Creating an Immersive Environment for Teaching English to Students of a Technical University Using Artificial Intelligence Tools. Pedagogy. Theoretical and Practical Issues. 2026. Vol. 11. P. 489 – 498.

4. Lobeeva P.I. Using Chatbots Based on Generative Artificial Intelligence to Develop Speech Skills of Students at a Technical University. Current Issues in Linguistics and Professional Lingvodidactics: Changing and Looking Like: Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Conference, Moscow, December 12 – 13, 2024 / Bauman Moscow State Technical University, Association of Technical Universities of Russia and China. Moscow, 2025. P. 200 – 202.

5. Mukhamedzhanova S.D., Khodjaeva Z.Sh. Students' Competence in the Process of Teaching a Foreign Language at Technical Universities. Achievements of Science and Education. 2018. No. 5 (27). P. 78 – 79.

6. Slepneva M.A. Modular system of teaching a foreign language in a three-level training of specialists in a technical university. Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. 2024. No. 5 (235). P. 77 – 89. DOI: 10.23951/1609-624X-2024-5-77-89.

7. Troitskaya Yu.V. Application of neural network technologies for the development of oral speech skills: experimental work. Kazan Pedagogical Journal. 2025. No. 31 (2). P. 78 – 99. https://doi.org/10.11621/KPJ-25-10.

8. Petrakova A.V. Formation of oral scientific speech skills in foreign students at the stage of pre-university education using digital technologies. World of science, culture, education. 2025. No. 4. P. 154 – 158.

9. SUSU faculty members shared their ideas on how to improve student preparation in the digital age. https://www.susu.ru/ru/news/2026/04/29/prepodavateli-rasskazali-kak-uluchshit-podgotovku-studentov-v-cifrovuyu-epohu.

10. Soori M., Arezu B., Dastres R. Artificial Intelligence, Machine Learning, and Deep Learning in Advanced Robotics: A Review. Cognitive Robotics.2023. Vol. 3. P. 54 – 70. https://doi.org/10.1016/j.cogr.2023.04.001.

Информация об авторах

Верховод А. С., старший преподаватель, кафедра И-11 «Иностранный язык для аэрокосмических специальностей», Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), verkhovod_a@list.ru

© Верховод А. С., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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 37.031
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-29-35

Симулятор педагогической деятельности: пути создания

[1] Гайфутдинова Т.В.,
[1] Гайфутдинов А.М.,
[2] Медведева Р.А.,
[1] Юкачёв А. С.,
[1] Набережночелнинский государственный педагогический университет
[2] Казанский (Приволжский)федеральный университет

Аннотация: симулятор педагогической деятельности – новое дидактическое средство, применяемое в системе подготовки будущих учителей. Для создания такого тренажера необходимо объединение профессиональных усилий педагогов-психологов, методистов-предметников, школьных учителей. Особая роль отводится работе программистов, которые создают программное обеспечение и адаптируют применение компьютерных технологий под решение методических задач. В статье обобщается опыт создания цифровой модели «Виртуальный урок географии» коллективом ФГБОУ ВО «НГПУ» на базе Технопарка вуза.

Ключевые слова: цифровой тренажер, симулятор педагогической деятельности, виртуальная среда, виртуальный урок

Для цитирования: Гайфутдинова Т.В., Гайфутдинов А.М., Медведева Р.А., Юкачёв А. С. Симулятор педагогической деятельности: пути создания // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 29 – 35. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-29-35

Поступила в редакцию: 3 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 2 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Simulator of pedagogical activity: ways of creation

[1] Gaifutdinova T.V.,
[1] Gaifutdinov A.M.,
[2] Medvedeva R.A.,
[1] Yukachev A.S.,
[1] Naberezhnye Chelny State Pedagogical University
[2] Kazan (Volga Region) Federal University

Abstract: the simulator of pedagogical activity is a new didactic tool used in the system of training future teachers. To create such a simulator, it is necessary to combine the professional efforts of educational psychologists, subject methodologists, and school teachers. A special role is assigned to the work of programmers who create software and adapt the use of computer technology to solve methodological problems. The article summarizes the experience of creating a digital model of a "Virtual Geography lesson" by the staff of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "NSPU" on the basis of the University's Technopark.

Keywords: digital simulator, simulator of pedagogical activity, virtual environment, virtual lesson

For citation: Gaifutdinova T.V., Gaifutdinov A.M., Medvedeva R.A., Yukachev A.S. Simulator of pedagogical activity: ways of creation. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 29 – 35. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-29-35

The article was submitted: July 3, 2026; Approved after reviewing: August 2, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

С развитием компьютерных технологий и активного их использования в обучении связано появление нового понятия в педагогике – «симулятор педагогической деятельности». Это особый вид средств обучения, представляющий собой модель урока на основе виртуальной реальности. Подобные проекты создаются в разных странах мира, а также в результате международного сотрудничества [5, 15-17]. Название и сами симуляторы педагогической деятельности - это российские разработки [16, с. 696]. Одним из факторов, повлиявшим на развитие направления работы по созданию симуляторов, стал переход на дистанционное обучение в период пандемии короновируса [1]. В сложившихся условиях традиционная методика не обеспечивала качественной передачи знаний и формирования умений, остро встал вопрос о практико-ориентированном обучении [10, с. 56].

До 2022 года в мире и России не проводились исследования по выявлению особенностей применения цифровых симуляторов в обучении будущих педагогов. Именно отсутствие эмпирической изученности вопросов применения подобных средств обучения играет роль лимитирующего фактора создания педагогических симуляторов [11, с. 79]. Не в полной мере определена специфическая полезность VR-технологий, не определены способы нивелирования недостатков создаваемых симуляторов, таких как: а) оперативного изменения индикаторов оценки деятельности пользователя симулятором, в следствии возможного «устаревания» критериев; б) гарантированного успешного переноса действий из виртуальной среды в реальную; в) отсутствие эмоциональной составляющей взаимодействия педагога с обучающимися в виртуальном классе [16, с. 697].

В настоящее время наблюдается рост требований к иммерсивности, интерактивности и аутентичности цифровых моделей урока. Определены актуальные проблемы разработки и применения симуляторов педагогической деятельности, среди которых: 1) отсутствие теории педагогической симуляции, основ моделирования имитационной обучающей среды, слабая разработка понятийного аппарата (например, границы и взаимосвязь понятий «симулятор» и «тренажер»); 2) слабая научная обоснованность внедрения виртуальных технологий в подготовку будущих педагогов без достаточной доказательной базы; 3) определение критериев идеального современного учителя для определения, выявления и ликвидации дефицитов у пользователей симулятором [11, с. 83].

Цель исследования: выявить особенности понятий «тренажер» и «симулятор» в подготовке педагогов, описать опыт создания симулятора педагогической деятельности на примере цифровой модели «Виртуальный урок географии».

Материалы и методы исследований

Источниками исследования стали научные статьи, посвященные проблемам разработки и использования симуляторов педагогической деятельности, а также собственный опыт авторов статьи создания цифровой модели урока географии. Основные применяемые методы исследования – это содержательно-терминологический анализ определений понятий «симулятор» и «тренажер», анализ, синтез и обобщение полученных результатов создания модели «Виртуальный урок географии».

Результаты и обсуждения

На главной странице симуляционного центра в образовании, созданного на базе Московского городского педагогического университета, понятия «симулятор» и «тренажер» представлены как синонимы [14]. Также дано определение симуляционным технологиям как решению типовых профессиональных задач в виртуальном формате. С 2020 года Центр предлагает для работы симуляционный тренажер «Успех каждого ребенка», который состоит из 132 кейса из реальной педагогической практики преподавателей школ города Москва. В кейсах описываются ситуации с 6 виртуальными рисованными персонажами. Индивидуальное прохождение тренажера предусмотрено как второй модуль программы, рассчитанной на 24 академических часа [13, с. 17].

В Ульяновском государственном педагогическом университете им. И.Н. Ульянова созданы виртуальные симуляторы, в процессе работы с которыми студент с помощью VR-очков просматривает загруженные сценарии различного содержания. Это могут быть конфликтные ситуации между несколькими учениками на уроке физической культуры или чрезвычайная ситуация (получение травмы). Задача пользователя симулятором самостоятельно выбрать оптимальный вариант из предложенного набора решений. Дальнейший ход событий в сценарии определяется выбором, сделанным студентом [10, с. 57].

Использование VR-шлемов для усиления эффекта погружения в профессиональную обстановку предусмотрено в цифровом симуляторе педагогической деятельности в подготовке будущих учителей математи-

ки, разработанном в Набережночелнинском государственном педагогическом университете. Геометрический тренажер позволяет сформировать стратегию поиска решений задач повышенной сложности и развить методическую компетентность [5, с. 117].

Из приведенных выше примеров можно выделить общие свойства средств обучения, предлагаемых студентам как симуляторы педагогической деятельности: 1) наличие учебной задачи или их комплекса; 2) индивидуальная работа пользователя; 3) использование не только компьютера, обеспечивающего цифровую среду, но и дополнительных средств (VR-очков, VR-шлемов) для создания эффекта погружения. Выявленные свойства согласуются с определением цифрового симулятора педагогической деятельности как цифрового дидактического средства формирования устойчивых навыков с целью достижения заданных педагогических компетенций [3]. В настоящее время выделяют пять основных видов цифровых симуляторов: имитационные, геймифицированные, предметно-ориентированные, симуляторы педагогических ситуаций и конфликтов, адаптивные тренажеры на основе ИИ. Данное деление симуляторов, основанное на различиях в целях, технологий и форматов, указано лишь в технической литературе [5, с. 117]. Остается открытым вопрос о взаимосвязи понятий «симулятор» и «тренажер» педагогической деятельности.

В таблице представлены определения понятий, взятые из Большого энциклопедического словаря (БЭС) и словаря русского языка [12, с. 938].

Таблица 1

Определения понятий «тренажер» и «симулятор».

Table 1

Definitions of the terms "trainer" and "simulator."

Источник / Понятие	БЭС	Словарь русского языка
Тренажер	Учебное тренировочной устройство для выработки навыков и совершенствования техники управления машиной (механизмом)	-
Симулировать	-	Претворяться, создавать ложное представление о наличии чего-нибудь
Симуляция	Притворство, (мед.) изображение болезни или отдельных ее симптомов человеком, не страдающим данным заболеванием	Притворство, ложное утверждение или изображение чего-нибудь с целью ввести в обман, заблуждение
Симулятор	-	-

Понятие «тренажер» отсутствует в словаре русского языка, так как оно было заимствовано из английского языка (от train – тренировать, обучать) [2, с. 492]. Если принять то, что тренажеры педагогической деятельности позволяют совершенствовать техники управления процессом обучения, то это понятие наиболее полно отражает суть современного дидактического средства обучения, созданного на базе компьютерных технологий. В то же время, развитие самих компьютерных технологий позволяет в настоящее время создать иллюзию присутствия в виртуальной реальности, которой в физическом мире не существует. Это, так называемое «притворство», усиливает обучающих эффект при использовании цифрового тренажера. Таким образом, с точки зрения целей использования и технической реализации, любой симулятор педагогической деятельности представляет собой цифровой тренажер, но не любой тренажер является симулятором. Такое отношение между понятиями по их объему называется в логике подчинение (субординация) [10, с. 61]. Между понятиями устанавливаются рода-видовое отношение, в котором «тренажер» как общее понятие – это род, а «симулятор» - вид цифрового тренажера педагогической деятельности.

На странице Симуляционного центра в образовании Московского городского педагогического университета можно встретить понятие «симуляционный тренажер» [14], который представляется как цифровой тренажер с элементами симулятора. Виртуальную среду в предлагаемых тренажерах создают 6 рисованных персонажей. Определение степени соответствия какого-либо цифрового тренажера симулятору педагогической деятельности – это задача будущего, когда будет создано достаточно большое количество подобных дидактических средств, с решением которой также связано требование повышения иммерсивности, интерактивности и аутентичности создаваемых цифровых моделей.

С одной стороны, вопрос создания цифровых симуляторов педагогической деятельности очень важен для практического их внедрения и использования в подготовке будущих педагогов [9]. Учитывая все многообразие педагогических ситуаций и факторов, влияющих на протекание процесса обучения, таких трена-

жеров должно быть достаточное количество для решения, как отдельных, так и комплекса дидактических задач [8]. С другой стороны, представляя собой наукоемкий процесс, создание симулятора – это интегрированная работа педагогов-психологов, программистов и методистов-предметников [6].

В настоящее время, предлагаются различные пути моделирования процесса обучения: 1) копирование и разбор реальных ситуаций, возникающих на уроках, путем их предварительной фиксации на видео; 2) создание цифровой модели «идеального урока», с целью выявить педагогические дефициты у будущих учителей. Оба направления подразумевают наличие этапы программирования, т.е. перевод созданных сценариев урока на язык программирования с написанием компьютерной программы. Опыт работы показывает также, что методист-предметник решает вопросы алгоритмизации процесса обучения, так как специалист по программированию не может учесть нюансы, как предметной области, так и методики ее преподавания.

Цифровая модель урока географии создается на базе Технопарка ФГБОУ ВО «НГПУ». Для разработки была взята тема по географии 6 класса «Погода и ее показатели. Причины изменения погоды. Практическая работа «Представление результатов наблюдений за погодой своей местности в виде розы ветров». Модель состоит из трехосновных частей, соответствующих содержанию урока: а) изучению нового материала, б) проведение практической работы, в) проверки домашнего задания. В общей блок-схеме программы преобладающими типами являются циклический и разветвляющийся алгоритмы. По циклическому алгоритму построены проверка домашнего задания и проведение практической работы. Это связано с решением задачи проверки и оценки ответов «учеников» виртуального класса и их выполнения практических заданий. В виде разветвляющегося алгоритма построен этап изучения нового материала. Для построения урока был выбран путь создание цифровой модели «идеального урока», с целью не только выявить педагогические дефициты у будущих учителей, но и выработки у них навыков слушания и оценки устных ответов учеников, а также проверки результатов выполнения обучающимися заданий практической работы. В окончательный вариант виртуального урока географии планируется ввести фрагменты педагогических ситуаций, для расширения спектра задач, решаемых учителем на уроке, и повышения иммерсивности (эффекта «погружения») в процессе работы с компьютерной программой.

Создание цифровой модели урока начинается с работы методиста-предметника при тесном взаимодействии с учителями школ. Так, для реализации этапа проверки домашнего задания были собраны (записаны на диктофон) ответы учащихся 6-7 классов из четырех школ города Набережные Челны. Полученный массив данных из более чем 150 ответов на вопросы: 1) «Что такое атмосферные осадки и какие виды осадков бывают?»; 2) «Что такое облака и чем отличаются друг от друга их виды?» - был обработан и разделен на группы, соответствующие оценке за ответ. В компьютерной программе способом случайного выбора «ученик» виртуального класса озвучивает ответ, который предлагается пользователю программы оценить. Значительный по объему массив с вариантами ответов исключает их повторяемость и обеспечивает возможность тренировки при многократной работе с цифровой моделью урока.

Схожий механизм реализации, с описанным выше, имеет этап проведения практической работы. Для этого были подготовлены вычерченные на тетрадных листах розы ветров, как правильные, так и с заведомо сделанными ошибками. В программе формируется массив фотокопий. Пользователь при проверке работ учеников обводит ошибочно отмеченные точки, тем самым тренируя свое внимание учителя.

Разветвляющийся алгоритм применен для реализации этапа изучения нового материала. Пользователь программы слушает объяснение «учителя» виртуального класса, потом ему предлагают выбрать из предложенного списка метод обучения, которому соответствует содержание услышанного объяснения учителя. Для этого этапа готовятся тексты для объяснительно-иллюстративного метода и метода проблемного изложения. В предлагаемом пользователю списке методов также присутствуют методы репродуктивный, частично-поисковый и исследовательский. Предлагается также определить индуктивный или дедуктивный путь формирования понятия «погода» был выбран виртуальным учителем.

Следующий этап создания цифровой модели полностью реализуется специалистом по программированию. С технической точки зрения ключевой архитектурной особенностью симулятора фигурирует представление процесса обучения в виде сети тестовых заданий, объединённых направленными переходами с логическими условиями ветвления. Данная организация позволяет формировать нелинейные сценарии, в которых выбор следующего теста определяется результатами действий пользователя, временными метриками и накопленной статистикой ошибок. Для управления потоком сценариев разработан специализированный модуль Scenario Flow Controller, как программный класс, определяющий контроль прохождения цепочки графа, описанного в сценарии, реализованный на языке программирования C++.

Каждый тест инкапсулирует последовательность операций: начальное состояние оборудования, набор ожидаемых действий, допустимые интервалы параметров и критерии успешного завершения. Тест оформ-

лен как наследник класса UScenarioTestBase, содержащий виртуальные методы Initialize, CheckPreconditions, Evaluate и Cleanup. В процессе выполнения теста система непрерывно сопоставляет текущие значения датчиков и управляющих воздействий с эталонными диапазонами, что позволяет фиксировать как критические ошибки, так и незначительные отклонения, влияющие на итоговую оценку.

В основу оценочного контура заложена модель компетентностной оценки, согласно которой каждое тестовое задание декомпозируется на ряд элементарных этапов, соответствующих отдельным контрольным операциям или принимаемым решениям. Для каждого этапа в конфигурации теста задаются весовой коэффициент значимости, эталонное время выполнения и допустимые границы технологических параметров. По завершении этапа модуль Evaluate вычисляет парциальный балл, агрегируя точность соблюдения процедуры (совпадение последовательности действий и отклонение от номинальных значений), соблюдение временного регламента и наличие критических ошибок. Набранные баллы суммируются в рамках теста и нормируются к стобалльной шкале, после чего результаты записываются в профиль компетенций пользователя в виде многомерного вектора, каждая размерность которого отражает уровень владения конкретной профессиональной компетенцией. Накопленная информация позволяет формировать итоговый рейтинг обучаемого и служит обратной связью для адаптивного управления сценарием.

Переходы между тестами описываются в виде ребер ориентированного графа, хранящегося в ресурсе типа UDataAsset, что даёт возможность редактировать сценарий без перекомпиляции кода. Каждое ребро содержит предикат – формализованное условие на языке выражений движка, опирающееся на переменные контекста сессии: флаги завершения предыдущего теста, число попыток, степень соответствия регламенту, а также внешние события. Если предикат принимает истинное значение, выполняется переход к целевому тесту. При невыполнении всех исходящих условий возможен переход к ветке повторного обучения или завершение упражнения.

Визуальное редактирование графа сценариев осуществляется в собственном редакторе на базе слотов Editor Utility Widget. Редактор отображает тесты как узлы с настраиваемыми параметрами, а переходы – как дуги с выпадающим меню для описания условий. Данная визуализация позволяет методистам, без требуемых компетенций в области программирования, сконструировать сложные разветвлённые сценарии. Для проверки целостности графа в редактор встроен валидатор, выявляющий недопустимые циклы, недостижимые узлы и несогласованность типов данных в предикатах.

Во время выполнения симуляции состояние графа и история перемещений пользователя сохраняются в журнал сессии вместе с временными метками и значениями параметров. Данная информация используется модулем аналитики для построения персонифицированных траекторий обучения и автоматической генерации рекомендаций по повторению конкретных тестов.

Выводы

Появление цифровых дидактических средств, такие как тренажеры и симуляторы педагогической деятельности, определяет необходимость всестороннего их изучения и научного обоснования применения на практике. Кроме видимых и всеми принимаемых положительных качеств, цифровые тренажеры и симуляторы обладают возможностью создания виртуальной среды, потенциально искажающей представления о процессе обучения в реальном классе. Недостаточное количество новых цифровых средств усложняет задачу научного обобщения практического их применения.

К качеству создаваемых цифровых тренажеров растут требования по их иммерсивности, интерактивности и аутентичности. Решение этих задач лежит в технической плоскости, так как имеет прямую зависимость от уровня развития компьютерных техники и технологий.

Понятия «цифровой тренажер» и «симулятор педагогической деятельности» чаще всего используются в научной литературе как синонимы. Содержательно-терминологический анализ показывает, что понятие «тренажер» выступает в роли более общего понятия и включает в себя понятие «симулятор». Видовым отличием двух понятий служит уровень иммерсивности представляемой виртуальной среды. Для симулятора педагогической деятельности необходимы дополнительные технические средства, такие как VR-шлемы и очки.

Создание цифровой модели урока – это высокоинтеллектуальный процесс, объединяющий профессиональные знания и умения специалистов-предметников, психологов-педагогов, программистов.

Список источников

1. Абдуллаева Г.Н., Баранова М.А. Цифровизация образования в России на современном этапе // Наука Красноярья. 2022. Т. 11. № 3-4. С. 50 – 56.
2. Большой энциклопедический словарь: в 2-х т. / Гл. ред. А.М. Прохоров. Москва: Сов.энциклопедия, 1991. Т. 2. 768 с.
3. Галиакберова А.А., Галямова Э.Х., Захарова И.М., Киселев Б.В., Червов О.Б., Чечина Е. С. Цифровой симулятор педагогической деятельности как средство развития профессиональных компетенций педагогов: Методические рекомендации для педагогов среднеобразовательных школ и обучающихся педагогических вузов. Набережные Челны, 2021. 4 с.
4. Галямова Э.Х., Червов О.Б. Анализ зарубежных практик применения цифровых средств в подготовке будущего учителя // Вестник Марийского государственного университета. 2023. Т.17. № 2(50). С. 175 – 184.
5. Галямова Э.Х. Внедрение цифровых симуляторов и тренажеров в подготовку будущего учителя // Вестник НГПУ. 2025. №1 (54). С. 116 – 118.
6. Грахова С. И. Интеграция видеоадаптаций художественного текста в структуру урока смыслового чтения начальной школы // Russian Journal of Education and Psychology. 2026. Т. 17. № 1-2. С. 7 – 26.
7. Иванов Е.А. Логика: Учебник. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство БЕК, 2002. 368 с.
8. Кудряшова Е.М., Любимцева Е.М., Ющенко В.М., Баринова С. Г. Компьютерная игра-симулятор в молодёжной культуре // Russian Studies in Culture and Society. 2022. Т. 6. № 4. С. 100 – 113.
9. Магсумов Т.А. Набережночелнинский государственный педагогический университет в системе Министерства просвещения России: тенденции и итоги развития в 2020-2025 годах // Журнал Министерства народного просвещения. 2025. Т. 12. № 1. С. 20 – 51. DOI: 10.13187/zhmnp.2025.1.20.
10. Мальцева А.П., Петрищев И.О., Касаткина Н.М., Солтис В.В. Использование цифровых симуляторов педагогической деятельности в системе подготовки учителей физической культуры // Профессиональное образование. 2022. № 1. С. 56 – 58.
11. Мальцева А.П., Касаткина Н.М., Солтис В.В. Проблемы разработки и использования VR-симуляторов в системе подготовки учителей // Поволжский педагогический поиск. 2022. № 2 (40). С. 78 – 86.
12. Ожегов С. Н. Словарь русского языка: Ок. 53000 слов. 24-е изд., испр. Москва: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2005. 1200 с.
13. Рытов А.И., ЛуневД.Н., Марченко С. В., ТополоваЕ.А., СелинаН.П.Методические рекомендации для разработчиков автоматизированных программ (тренажеров); под редакцией А.И. Рытова. Москва: Издательство Парадигма, 2022. 44 с.
14. Симуляционный центр в образовании. Симуляционные технологии – решение типовых профессиональных задач в виртуальном формате. URL: https://www.mgpu.ru /centers/sco/ (дата обращения: 25.04.2026).
15. Червов О.Б. Проект цифрового симулятора педагогической деятельности как один из примеров успешного международного сотрудничества в наши дни // Языки, культура, этносы. Формирование языковой картины мира: филологический и методический аспекты: сборник научных статей по материалам XV Международной научно-практической конференции. Йошкар-Ола, 2024. С. 641 – 647.
16. Червов О.Б., Цандер С. А. Цифровой симулятор английского языка будущего учителя: альтернатива или дополнение к практике в реальном классе? // Языки, культура, этносы. Формирование языковой картины мира: филологический и методический аспекты: сборник научных статей по материалам XVI Международной научно-практической конференции. Йошкар-Ола, 2025. С. 693 – 699.
17. Шевченко М. С. Цифровые симуляторы в профессиональной подготовке будущих педагогов: от теории к практике // Педагогическое образование. 2025. Т.6. №3. С. 197 – 204.

References

1. Abdullaeva G.N., Baranova M.A. Digitalization of Education in Russia at the Current Stage. Science of Krasnoyarsk. 2022. Vol. 11. No. 3-4. P. 50 – 56.
2. Great Encyclopedic Dictionary: in 2 volumes. Ed.-in-chief A.M. Prokhorov. Moscow: Sov. Encyclopedia, 1991. Vol. 2. 768 p.
3. Galiakberova A.A., Galyamova E.Kh., Zakharova I.M., Kiselev B.V., Chervov O.B., Chechina E.S. Digital Simulator of Pedagogical Activity as a Means of Developing Professional Competencies of Teachers: Methodological Recommendations for Teachers of Secondary Schools and Students of Pedagogical Universities. Naberezhnye Chelny, 2021. 4 p.

4. Galyamova E.Kh., Chervov O.B. Analysis of Foreign Practices of Using Digital Tools in Pre-Teacher Training. Bulletin of the Mari State University. 2023. Vol. 17. No. 2 (50). P. 175 – 184.

5. Galyamova E.Kh. Implementation of Digital Simulators and Trainers in Pre-Teacher Training. Bulletin of the NSPU. 2025. No. 1 (54). P. 116 – 118.

6. Grakhova S.I. Integration of Video Adaptations of Fiction into the Structure of a Semantic Reading Lesson in Primary School. Russian Journal of Education and Psychology. 2026. Vol. 17. No. 1-2. P. 7 – 26.

7. Ivanov E.A. Logic: Textbook. 2nd ed., revised and enlarged. Moscow: BEK Publishing House, 2002. 368 p.

8. Kudryashova E.M., Lyubimtseva E.M., Yushchenko V.M., Barinova S.G. Computer game simulation in youth culture. Russian Studies in Culture and Society. 2022. Vol. 6. No. 4. P. 100 – 113.

9. Magsumov T.A. Naberezhnye Chelny State Pedagogical University in the system of the Ministry of Education of the Russian Federation: development trends and results in 2020-2025. Journal of the Ministry of Public Education. 2025. Vol. 12. No. 1. P. 20 – 51. DOI: 10.13187/zhmnp.2025.1.20.

10. Maltseva A.P., Petrishchev I.O., Kasatkina N.M., Soltis V.V. Use of digital simulators of pedagogical activity in the system of training physical education teachers // Professional education. 2022. No. 1. P. 56 – 58.

11. Maltseva A.P., Kasatkina N.M., Soltis V.V. Problems of development and use of VR simulators in the system of training teachers. Volga region pedagogical search. 2022. No. 2 (40). P. 78 – 86.

12. Ozhegov S.N. Dictionary of the Russian Language: Approx. 53,000 words. 24th ed., corrected. Moscow: OOO Izdatelstvo Onyx: OOO Izdatelstvo Mir i Obrazovanie, 2005. 1200 p.

13. Rytov A.I., Lunev D.N., Marchenko S.V., Topolova E.A., Selina N. P. Methodological Recommendations for Developers of Automated Programs (Simulators); edited by A.I. Rytov. Moscow: Izdatelstvo Paradigma, 2022. 44 p.

14. Simulation Center in Education. Simulation Technologies – Solving Typical Professional Problems in a Virtual Format. URL: https://www.mgpu.ru/centers/sco/ (accessed: 25.04.2026).

15. Chervov O.B. The project of a digital simulator of pedagogical activity as one of the examples of successful international cooperation today. Languages, Culture, Ethnicities. Formation of a linguistic picture of the world: philological and methodological aspects: collection of scientific articles based on the materials of the XV International scientific and practical conference. Yoshkar-Ola, 2024. P. 641 – 647.

16. Chervov O.B., Tsander S.A. Digital simulator of the English language of future teachers: an alternative or a supplement to practice in a real classroom? Languages, Culture, Ethnicities. Formation of a linguistic picture of the world: philological and methodological aspects: collection of scientific articles based on the materials of the XVI International scientific and practical conference. Yoshkar-Ola, 2025. P. 693 – 699.

17. Shevchenko M.S. Digital simulators in the professional training of future teachers: from theory to practice. Pedagogical education. 2025. Vol. 6. No. 3. P. 197 – 204.

Информация об авторах

Гайфутдинова Т.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры географии, биологии и методик их преподавания, Набережночелнинский государственный педагогический университет, ул. Низаметдинова, д. 28, г. Набережные Челны, Россия, tv-geo@mail.ru

Гайфутдинов А.М., кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебной работе, Набережночелнинский государственный педагогический университет, ул. Низаметдинова, д. 28, г. Набережные Челны, Россия, am-geo@mail.ru

Медведева Р.А., кандидат географических наук, доцент кафедры ландшафтной экологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет, ул. Кремлевская, 18, г. Казань, Россия, gregina8@mail.ru

Юкачёв А. С., программист-инженер, Межфакультетский технопарк универсальных педагогических компетенций имени академика К.А. Валиева, Набережночелнинский государственный педагогический университет, ул. Низаметдинова, д. 28, г. Набережные Челны, Россия, ardestap@yandex.ru

© Гайфутдинова Т.В., Гайфутдинов А.М., Медведева Р.А., Юкачёв А. С., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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 37.01(091)
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-36-41

История педагогической мысли Ливии: основные этапы становления и развития

[1] Галиев Л.М.,
[1] Набережночелнинский государственный педагогический университет

Аннотация: в статье рассматривается история педагогической мысли Ливии, прошедшая в своём развитии несколько качественно различных этапов. На основе анализа широкого круга источников исследуется эволюция образовательных институтов и педагогических идей от традиционного религиозного обучения в период Османской империи через политику «итальянизации» в колониальный период к формированию национальной системы образования после обретения независимости. Особое внимание уделяется развитию педагогической мысли в период правления короля Идриса I (1951 – 1969) и кардинальным преобразованиям в эпоху Муаммара Каддафи (1969 – 2011). Выявляются ключевые факторы, определявшие вектор развития ливийской педагогики: влияние исламских традиций, колониальное наследие, роль египетских учителей и учебников, нефтяные доходы и идеологические установки политических режимов. Анализируется роль русскоязычных источников в изучении ливийской образовательной системы. Сделан вывод о том, что образовательная система Ливии, впитавшая в себя как традиционные арабо-исламские ценности, так и противоречивый опыт колониальной зависимости и революционных преобразований, может быть охарактеризована как объект историко-педагогического анализа, дальнейшее исследование которого открывает перспективы для осмысления путей преодоления современного системного кризиса.

Ключевые слова: история педагогики, история педагогической мысли, история педагогической мысли Ливии, эволюция образовательных институтов, педагогическая историография, ликвидация неграмотности

Для цитирования: Галиев Л.М. История педагогической мысли Ливии: основные этапы становления и развития // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 36 – 41. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-36-41

Поступила в редакцию: 3 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 2 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

History of pedagogical thought in Libya: main stages of formation and development

[1] Galiev L.M.,
[1] Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

Abstract: the article examines the history of pedagogical thought in Libya, which has passed through several qualitatively distinct stages in its development. Based on an analysis of a wide range of sources, the study traces the evolution of educational institutions and pedagogical ideas from traditional religious instruction during the Ottoman Empire, through the policy of "Italianization" in the colonial period, to the formation of a national education system after independence. Special attention is paid to the development of pedagogical thought during the reign of King Idris I (1951 – 1969) and the radical transformations under Muammar Gaddafi (1969 – 2011). The study identifies the key factors that determined the trajectory of Libyan pedagogy: the influence of Islamic traditions, colonial legacy, the role of Egyptian teachers and textbooks, oil revenues, and the ideological orientations of political re-

gimes. The role of Russian-language sources in the study of the Libyan educational system is analysed. It is concluded that the educational system of Libya, which has absorbed both traditional Arab-Islamic values and the contradictory experience of colonial dependence and revolutionary transformations, can be characterized as an object of historical-pedagogical analysis, further research into which opens prospects for understanding ways to overcome the current systemic crisis.

Keywords: history of pedagogy, history of pedagogical thought, history of pedagogical thought in Libya, evolution of educational institutions, pedagogical historiography, literacy elimination

For citation: Galiev L.M. History of pedagogical thought in Libya: main stages of formation and development. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 36 – 41. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-36-41

The article was submitted: July 3, 2026; Approved after reviewing: August 2, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

История педагогической мысли Ливии представляет собой сложный и многогранный процесс, отражающий драматическую судьбу страны, находившейся на перекрестке цивилизаций и последовательно пережившей османское владычество, итальянскую колонизацию, период иностранного управления, монархическое правление, эпоху революционных преобразований и современный кризис государственности. Актуальность обращения к данной теме обусловлена несколькими факторами. Во-первых, современное состояние ливийского образования, переживающего глубокий кризис после событий 2011 года, требует осмысления исторического опыта. Во-вторых, в условиях возрастающего интереса российского востоковедения к проблемам развития арабских стран, изучение эволюции образовательных систем представляет значительный научный интере с. В-третьих, фрагментарный характер изучения истории педагогической мысли Ливии в отечественной историографии предопределяет необходимость её системного и комплексного анализа.

В зарубежной историографии вопросы развития ливийского образования нашли отражение в работах ряда исследователей, однако целостных историко-педагогических трудов, посвящённых Ливии, крайне мало. В российской историографии накоплен значительный массив фундаментальных исследований по политической, социально-экономической и военной истории Ливии. Труды А.З. Егорина, Г.В. Мироновой, О.Н. Попенкова, Н.И. Прошина, М.Ф. Видямовой и других авторов содержат богатый фактический материал, позволяющий реконструировать эволюцию образовательных институтов и педагогических идей в Ливии [1-7, 13]. Однако специальных исследований, посвящённых непосредственно истории педагогической мысли Ливии, в отечественной науке до настоящего времени не предпринималось. Настоящая статья призвана восполнить этот пробел. Научная новизна работы заключается в комплексном анализе истории педагогической мысли Ливии с привлечением широкого круга русскоязычных источников. Впервые в отечественной науке выделяются и характеризуются основные этапы развития ливийского образования в их взаимосвязи с политическими, экономическими и социокультурными трансформациями. Теоретическая значимость работы заключается в расширении представлений об истории педагогической мысли арабских стран, введении в научный оборот новых данных о развитии образования в Ливии. Практическая значимость определяется возможностью использования результатов исследования в учебных курсах по истории педагогики, востоковедению, а также для разработки образовательных программ с учётом исторического опыта.

Материалы и методы исследований

В основу исследования положен принцип историзма, позволяющий рассматривать историю педагогической мысли Ливии как процесс, находящийся в постоянном развитии и обусловленный конкретно-историческими условиями. Методологическая база исследования включает комплекс общенаучных и специальных методов. Использованы общенаучные методы: анализ и синтез (позволили выделить основные этапы развития образования и охарактеризовать их особенности), индукция и дедукция (обеспечили возможность перехода от частных наблюдений к общим выводам), системный подход (позволил рассматривать образование как часть более широкой социальной системы). Среди специальных историко-педагогических методов применялись: историко-генетический метод (позволил проследить эволюцию образовательных институтов), историко-сравнительный метод (обеспечил возможность сопоставления различных этапов развития образования), метод периодизации (позволил выделить качественно различные этапы в истории педагогической мысли Ливии). Источниковая база исследования опирается на фундаментальные труды российских востоковедов, а также на энциклопедические издания.

Результаты и обсуждения

В период османского владычества (1551 – 1911) образование в Ливии носило преимущественно религиозный характер и находилось под контролем исламских институтов. Как отмечается в энциклопедическом справочнике «Африка», «в период турецкого господства основными учебными заведениями в Ливии были коранические школы. В крупных городах существовало несколько государственных начальных школ, где обучали религии, письму и счёту» [10, с. 68]. Возможности для получения образования были крайне ограничены: по оценкам исследователей, уровень грамотности в Ливии в османский период не превышал 5 – 7% населения. Женщины в силу господствовавших патриархальных установок практически исключались из образовательного процесса [1, с. 45, 4, с. 112]. Существенные изменения начались лишь в последнее десятилетие XIX века, когда османские власти предприняли попытку внедрить в Ливии элементы светского образования. Были созданы учебные заведения нескольких типов: трёхлетние начальные школы с преподаванием арабского и турецкого языков, основ ислама, истории, географии и математики; трёхлетние школы для взрослых, готовившие гражданских и военных специалистов (пять таких учреждений открылись в Триполи, Бенгази, Хомсе, Дерне и Феццане); четырёхлетние подготовительные училища с изучением арабского, турецкого, персидского и французского языков; технические школы, включая училище искусств и ремёсел (1898 г.) и сельскохозяйственную школу (1909 г.) в Триполи. В начале XX столетия появились и двухгодичные педагогические курсы для подготовки учителей [5, с. 89]. Однако османская образовательная система была глубоко элитарной и служила прежде всего целям укрепления имперской власти. Для получения высшего образования ливийцам приходилось отправляться в престижные религиозные центры Египта (университет аль-Азхар) или Туниса (университет аз-Зайтуна), что было доступно лишь состоятельным семьям [13, с. 45].

С приходом итальянских колонизаторов в 1911 году образовательная политика кардинально изменилась, подчинившись задаче культурной ассимиляции коренного населения. Итальянские власти стремились превратить ливийцев в лояльных подданных, для чего активно внедряли изучение итальянского языка, истории и культуры, делая их обязательными компонентами учебных программ. Арабский язык и исламское вероучение отодвигались на второй план. Существовала унизительная практика: ученик мог получить аттестат, успешно сдав итальянский, даже если проваливал арабский, но обратное было невозможным [1, с. 67]. При этом количество школ выросло: появились как итальянские учебные заведения для детей колонистов, так и так называемые арабские школы, призванные приобщить местных жителей к итальянской культуре. Параллельно итальянцев обучали арабскому языку для более эффективного управления колонией. Учебники рисовали идиллическую картину «покровительства» Италии и отсылали к временам римского владычества, пытаясь исторически обосновать колониальные притязания [6, с. 78]. Подобная политика встречала ожесточённое сопротивление. Многие ливийцы отказывались отдавать детей в колониальные школы, опасаясь за их веру и национальную идентичность. В противовес итальянской системе ливийцы создавали собственные религиозные школы при мечетях, где сохраняли и передавали исламские традиции и арабскую культуру. Как подчёркивает Н.И. Прошин, история Ливии с конца XIX века и до 70-х годов XX века – это «летопись борьбы ливийского народа против иностранных поработителей за независимость, единство, национальную государственность» [4, с. 156]. До 1934 года доступ к образованию имели только мальчики, обучение велось на двух языках – арабском и итальянском [5, с. 23]. В целом, итальянский период стал временем жёсткого противостояния двух педагогических парадигм: насильственной ассимиляции и национально-религиозного сопротивления.

После разгрома итальянского фашизма в 1943 году Ливия оказалась разделена на зоны оккупации: Великобритания управляла Киренаикой и Триполитанией, Франция – Феццаном. Единой образовательной системы не существовало: в Феццане внедрялись французские модели, заимствованные из Туниса; Киренаика использовала египетские учебники; Триполитания первоначально пыталась следовать палестинскому образцу под британским мандатом, но из-за недовольства населения также перешла на египетскую систему [5, с. 112]. В этот непростой период наблюдалось и определённое развитие: школы, закрытые войной, вновь открывали двери; британская администрация поощряла светское и профессиональное образование, готовя технических специалистов; из других арабских стран приглашались учителя, которые несли с собой идеи арабского национализма и пробуждали национальное самосознание. Важным сдвигом стало расширение доступа к образованию для девушек: в 1950 году открылось первое женское педагогическое училище, росло число учительниц [5, с. 145]. Именно в этот период начали формироваться предпосылки для создания единой национальной образовательной системы [1, с. 102].

С провозглашением независимости 24 декабря 1951 года перед молодым государством встала задача создания собственной, национальной образовательной системы, способной подготовить квалифицированные кадры для управления страной. Ситуация была удручающей: согласно переписи 1954 года, более 81% ли-

вийцев оставались неграмотными; на всю страну приходилось лишь 14 человек с университетскими дипломами; ощущалась острейшая нехватка учителей и учебных заведений [3, с. 89]. Как отмечает О.Н. Попенков, в статье «Борьба эмира ас-Сенуси за независимость Ливии и особенности государственного строительства в Королевстве Ливия (1951 – 1969 гг.)» предлагается к рассмотрению политический портрет эмира ас-Сенуси – будущего монарха ливийского королевства – и повествуется о его борьбе за независимость страны в исторической ретроспективе [8, с. 38]. Монархия Идриса I заложила институциональные основы ливийского образования. В 1952 году был принят закон, провозгласивший бесплатное и обязательное начальное обучение, хотя ответственность за его реализацию возлагалась на провинции, а арабский язык утверждался как основной язык преподавания. Закон 1958 года усилил контроль государства над частными школами [5, с. 67]. Одной из главных проблем стала катастрофическая нехватка собственных педагогических кадров. В Триполитании, например, лишь четверть учителей имели профессиональную подготовку. Выход нашли в массовом приглашении педагогов из Египта, которые привозили с собой не только знания, но и египетские учебники, пропитанные идеологией арабского национализма и панарабизма. Критики отмечали, что в учебниках практически отсутствовала тема собственно ливийской идентичности, зато воспевались величие арабов, славная история Халифата и идея арабского единства [2, с. 156]. Несмотря на трудности, в монархический период были заложены основы высшего образования. Как отмечается в энциклопедическом справочнике «Африка», «к 1957 создано 15 средних учебных заведений, в 1955 основан Ливийский университет в Бенгази с преподаванием на арабском языке» [10, с. 68]. Открылись также коммерческо-экономический колледж в Бенгази (1957 г.), научный колледж в Триполи (1957 г.), Высший технический институт при поддержке ЮНЕСКО (1961 г.), юридический факультет в Бенгази (1962 г.) [10, с. 69]. Росли бюджетные ассигнования благодаря начавшейся добыче нефти. К 1968 году в стране действовало около 1000 школ, где обучалось 250 тысяч детей. Однако качество образования оставалось низким, а гендерный разрыв сохранялся: женская неграмотность в 1964 году достигала 95% [3, с. 112].

Пришедший к власти в результате военного переворота 1 сентября 1969 года Муаммар Каддафи провозгласил образование одним из главных приоритетов «революции». А.З. Егорин в монографии «Ливийская революция» подробно анализирует образовательную политику ливийского лидера, рассматривая её в контексте построения «нового социалистического общества» [7, с. 234]. В монографии «История Ливии. XX век» также содержатся фундаментальные сведения о социально-экономических преобразованиях в Ливии, включая сферу образования [1, с. 312]. Конституция 1977 года (Декларация об установлении власти народа) определила цели обучения как сохранение арабского культурного наследия, укрепление национального самосознания и содействие модернизации. Была введена всеобщая обязательная бесплатная подготовка для детей от 6 до 15 лет [5, с. 189]. Нефтяные доходы позволили резко увеличить финансирование социальной сферы. В отдельные годы расходы на образование достигали 20% государственного бюджета. Строились новые школы, университеты, профессиональные училища. Структура обучающихся изменилась: если в начале революции подавляющее большинство составляли младшеклассники, то к 1980-м годам значительно выросла доля учащихся средних школ, колледжей и вузов. Особое внимание уделялось вовлечению девушек: к середине 1970-х они составляли уже 45% всех учащихся, а число студенток выросло в десятки раз [1, с. 345]. Активно развивалось профессионально-техническое образование, призванное обеспечить экономику квалифицированными кадрами. Была развернута кампания по ликвидации неграмотности среди взрослого населения через сеть вечерних школ и учебных центров. К 1992 году, по официальным данным, в Ливии были достигнуты впечатляющие успехи в этой области: уровень грамотности среди взрослого населения превысил 75% [7, с. 267]. Однако развитие образования сопровождалось жёсткой идеологизацией. Учебные программы были призваны формировать «нового человека», преданного идеям «Третьей всемирной теории», изложенной в «Зелёной книге» Каддафи. Образование стало инструментом пропаганды революционных ценностей и воспитания антиимпериалистического сознания. Как отмечает О.Н. Попенков, в монографии «История Ливийской государственности» ставится задача выявить и проанализировать основные особенности Ливии в XX веке, вытекающие из многовековой борьбы ливийского народа против чужеземных завоевателей [3, с. 15]. Идеологизация образования в Ливии имела и положительные стороны, способствуя росту национального самосознания и социальной мобильности, но одновременно подавляла критическое мышление и независимость педагогов [1, с. 398].

Революция 2011 года и последовавшая за ней гражданская война повергли ливийское образование в глубокий кризи с. Военные действия привели к разрушению многих школ и университетов. Острая нехватка учебников и методических материалов, усугубленная хаосом и разделением страны между противоборствующими правительствами, сделала невозможным нормальный учебный процес с. Восстановление зданий идёт медленно, проблемы с финансированием и обеспечением школ всем необходимым сохраняются

до сих пор [6, с. 189]. Как отмечает М.Ф. Видямова, в книге «Ливия. Куда идёт страна 140 племён?» дан краткий обзор истории древней и средневековой Ливии, её завоевания Османской империей, затем Италией, а также подробно освещены разные этапы существования страны как независимого государства [6, с. 45]. Современный период – это новый этап в истории страны, который характеризуется глубокой нестабильностью, распадом единой образовательной системы и утратой многих достижений предшествующих десятилетий. Особым явлением стали арабо-ливийские школы за рубежом, открывавшиеся для детей многочисленной ливийской диаспоры, которые отчасти сохраняют культурные связи с родиной [9, с. 608].

Выводы

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы. Эволюция ливийского образования прошла несколько качественно различных этапов, каждый из которых характеризовался специфическими целями, содержанием и методами обучения: зарождение в период Османской империи (1551 – 1911), формирование под влиянием итальянского колониализма (1911 – 1943), нестабильность в период иностранного управления (1943 – 1951), институциональное оформление при монархии Сануситов (1951 – 1969), бурное развитие и идеологизация в эпоху Каддафи (1969 – 2011), глубокий кризис в современный период (с 2011 г.) [1, 4, 5, 7]. Определяющими факторами, влиявшими на вектор развития ливийской педагогики, выступали: исламская традиция, определившая первоначальный характер образования и сохранявшая своё влияние на протяжении всей истории; колониальное наследие, сформировавшее бинарную структуру образования (официальная и подпольная системы) и заложившее основы для формирования национального самосознания; роль египетских учителей и учебников, которые в монархический период способствовали распространению идей арабского национализма; нефтяные доходы, позволившие в эпоху Каддафи резко увеличить финансирование образования; идеологические установки политических режимов, определявшие цели и содержание образования [2, с. 156, 3, с. 89, 7, с. 234]. Специфика развития педагогической мысли Ливии заключалась в постоянном противостоянии двух тенденций: с одной стороны, стремления сохранить национально-религиозную идентичность, с другой – необходимости воспринимать внешние влияния (османские, итальянские, египетские). Это противостояние привело к формированию уникального синтеза, в котором исламская традиция, арабский национализм и модернизационные устремления сочетались в сложных, порой противоречивых формах [1, с. 412, 5, с. 198].

Анализ русскоязычных источников (работы А.З. Егорина, Г.В. Мироновой, О.Н. Попенкова, Н.И. Прошина, М.Ф. Видямовой и др.) позволяет расширить представления об истории педагогической мысли Ливии, ввести в научный оборот новые данные и интерпретации. Русскоязычная историография содержит ценный фактический материал и теоретические обобщения, которые могут быть использованы для дальнейшего изучения проблемы [1-4, 6, 7, 13]. Современный кризис ливийского образования имеет глубокие исторические корни. Противостояние различных образовательных парадигм (религиозной и светской, национальной и колониальной), неравномерность развития отдельных регионов, гендерная асимметрия, зависимость от внешних влияний – эти проблемы, возникшие на ранних этапах развития образования, продолжают оказывать воздействие на современную ситуацию [6, с. 190, 9, с. 608]. Исторический опыт развития образования в Ливии, несмотря на его противоречивость, содержит ценные уроки. Особый интерес представляют: опыт сохранения национальной идентичности в условиях колониального гнета (религиозные школы как очаги сопротивления); практика массового привлечения девушек к образованию в эпоху Каддафи; методы ликвидации неграмотности среди взрослого населения; механизмы использования нефтяных доходов для развития образования [1, с. 401, 7, с. 270]. Как отмечается в «Российской педагогической энциклопедии», Ливия – государство в Северной Африке, чья образовательная система прошла сложный путь развития от коранических школ до современной системы образования [9, с. 608]. Перспективы дальнейших исследований связаны с более глубоким анализом влияния исламской традиции на формирование педагогической мысли Ливии, сравнительным изучением образовательных систем стран Северной Африки, а также исследованием современного состояния ливийского образования.

Список источников

1. Егорин А.З. История Ливии. XX век. М.: Институт востоковедения РАН, 1999. 563 с.

2. Бабкин С. Э., Егорин А.З., Миронова Г.В., Подцероб А.Б. Исламская Ливия (XIX – XX века) / Ин-т востоковедения РАН. М.: ИВ РАН, 2019. 468 с.

3. Попенков О.Н. Особенности ливийской государственности в период правления М. Каддафи и после падения режима (1969-2017 гг.): Всеобщая история (Новое и новейшее время): ди с. ... канд. истор. наук: 07.00.03; Институт востоковедения АН РФ. Москва, 2017. 198 с.

4. Прошин Н.И. История Ливии (конец XIX в. – 1969 г.). М.: Наука, 1975. 415 с.

5. ЕгоринА.З., МедведкоЛ.И., КукушкинВ.Ю., АсадуллинФ.А.История Ливии в новое и новейшее время; ред. А.М. Васильев. М.: Наука, 1992. 215 с.

6. Видясова М.Ф. Ливия. Куда идёт страна 140 племён? М.: ООО «Садра», 2019. 208 с.

7. Егорин А.З. Ливийская революция. М.: Наука, 1989. 266 с.

8. Попенков О.Н. Борьба эмира ас-Сенуси за независимость Ливии и особенности государственного строительства в Королевстве Ливия (1951 – 1969 гг.) // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2019. № 1. С. 77 – 83.

9. Ливия // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. Т. 1. 608 с.

10. Ливия. Народное образование и научные учреждения // Энциклопедический справочник «Африка». М.: Советская энциклопедия, 1986. С. 68 – 70.

11. Ливия // Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.

12. Шпажников Г.А. Религии стран Африки // Справочник. М.: Наука. Главная редакция Восточной литературы, 1981. 365 с.

13. Егорин А.З., Миронова Г.В. Сенуситы в истории Ливии (1843 – 1969 гг.). М.: ИнститутвостоковеденияРАН, 2006. 432 с.

References

1. Egorin A.Z. History of Libya. 20th Century. Moscow: Institute of Oriental Studies, Russian Academy of Sciences, 1999. 563 p.

2. Babkin S.E., Egorin A.Z., Mironova G.V., Podtserob A.B. Islamic Libya (19th – 20th Centuries). Institute of Oriental Studies, Russian Academy of Sciences. Moscow: Institute of Oriental Studies, Russian Academy of Sciences, 2019. 468 p.

3. Popenkov O.N. Features of Libyan Statehood during the Reign of M. Gaddafi and After the Fall of the Regime (1969 – 2017): General History (Modern and Contemporary History): Diss. ... Cand. Sciences (History): 07.00.03; Institute of Oriental Studies, Russian Academy of Sciences. Moscow, 2017. 198 p.

4. Proshin N.I. History of Libya (late 19th century - 1969). M.: Nauka, 1975. 415 p.

5. Egorin A.Z., Medvedko L.I., Kukushkin V.Yu., Asadullin F.A. History of Libya in modern and recent times; ed. A.M. Vasiliev. M.: Nauka, 1992. 215 p.

6. Vidyasova M.F. Libya. Where is the country of 140 tribes going? M.: Sadra LLC, 2019. 208 p.

7. Egorin A.Z. Libyan revolution. M.: Nauka, 1989. 266 p.

8. Popenkov O.N. Emir al-Senussi's Struggle for Libya's Independence and Features of State-Building in the Kingdom of Libya (1951 – 1969). News of Universities. North Caucasus Region. Social Sciences. 2019. No. 1. P. 77 – 83.

9. Libya. Russian Pedagogical Encyclopedia: In 2 volumes. Ed.-in-chief V.V. Davydov. Moscow: Great Russian Encyclopedia, 1993. Vol. 1. 608 p.

10. Libya. Public Education and Scientific Institutions. Encyclopedic Handbook "Africa". Moscow: Soviet Encyclopedia, 1986. P. 68 – 70.

11. Libya. Pedagogical Encyclopedic Dictionary. Ed.-in-chief B.M. Bim-Bad. M.: Great Russian Encyclopedia, 2002. 528 p.

12. Shpazhnikov G.A. Religions of African countries. Directory. M.: Science. Main editorial office of Eastern literature, 1981. 365 p.

13. Egorin A.Z., Mironova G.V. Senusites in the history of Libya (1843 – 1969). M.: Institute of Oriental Studies RAS, 2006. 432 p.

Информация об авторах

Галиев Л.М., кандидат социологических наук, Набережночелнинский государственный педагогический университет

© Галиев Л.М., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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 94(470+571) + 378
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-42-48

Работа с нормативными актами при изучении дисциплины «Основы российской государственности» как направление формирования гражданских качеств курсантов вуза МВД

[1] Герман Р.Э.,
[1] Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России

Аннотация: статья посвящена проблеме использования нормативных правовых актов в преподавании дисциплины «Основы российской государственности» в образовательных организациях системы МВД России. Цель исследования – раскрыть дидактический потенциал работы с официальными документами как средства формирования интеллектуальных компетенций, функциональной (прежде всего правовой) грамотности и гражданских качеств курсантов. Задачи работы: определить перечень нормативных актов, релевантных содержанию каждой из пяти тем курса; обосновать методику организации учебной деятельности с документами; выявить связь изучения нормативных актов с профессиональным становлением будущего сотрудника органов внутренних дел. Методологическую основу составили системный, аксиологический и компетентностный подходы, анализ нормативных источников, обобщение педагогического опыта преподавания курса в вузе МВД. Показано, что нормативные акты – от Конституции Российской Федерации до стратегических документов целеполагания – выступают одновременно источником знания о российской государственности, инструментом развития аналитического мышления и средством ценностного самоопределения обучающихся. Предложена поэтапная методика работы с документами, включающая ориентировочное чтение, структурно-содержательный анализ, интерпретацию, сравнение и практическое применение норм в модельных ситуациях. Материалы статьи могут применяться преподавателями социально-гуманитарных дисциплин вузов МВД и иных ведомственных образовательных организаций при проектировании занятий, а также при разработке фондов оценочных средств по курсу «Основы российской государственности».

Ключевые слова: основы российской государственности, нормативные правовые акты, курсанты, вуз МВД, гражданские качества, гражданственность, функциональная грамотность, методика преподавания, ценности российской цивилизации

Для цитирования: Герман Р.Э. Работа с нормативными актами при изучении дисциплины «Основы российской государственности» как направление формирования гражданских качеств курсантов вуза МВД // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 42 – 48. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-42-48

Поступила в редакцию: 3 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 3 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Working with regulations in the study of the discipline «Fundamentals of Russian statehood» as a direction for the formation of civic qualities of cadets of the university of the Ministry of Internal Affairs

[1] German R.E.,
[1] Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Abstract: the article is devoted to the problem of the use of normative legal acts in teaching the discipline «Fundamentals of Russian statehood» in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The purpose of the study is to reveal the didactic potential of working with official documents as a means of forming intellectual competencies, functional (primarily legal) literacy and civic qualities of cadets. Objectives of the work: to determine the list of normative acts relevant to the content of each of the five topics of the course; to substantiate the methodology of organizing educational activities with documents; to identify the connection between the study of normative acts and the professional development of a future employee of the internal affairs bodies. The methodological basis consists of systematic, axiological and competence-based approaches, analysis of normative sources, generalization of pedagogical experience of teaching a course at the University of the Ministry of Internal Affairs. It is shown that normative acts – from the Constitution of the Russian Federation to strategic goal – setting documents – act simultaneously as a source of knowledge about Russian statehood, a tool for developing analytical thinking and a means of value self-determination of students. A step-by-step methodology for working with documents is proposed, including orientation reading, structural and content analysis, interpretation, comparison and practical application of norms in model situations. The materials of the article can be used by teachers of social and humanitarian disciplines of universities of the Ministry of Internal Affairs and other departmental educational organizations in the design of classes, as well as in the development of assessment funds for the course «Fundamentals of Russian Statehood».

Keywords: fundamentals of Russian statehood, normative legal acts, cadets, university of the Ministry of Internal Affairs, civic qualities, citizenship, functional literacy, teaching methods, values of Russian civilization

For citation: German R.E. Working with regulations in the study of the discipline «Fundamentals of Russian statehood» as a direction for the formation of civic qualities of cadets of the university of the Ministry of Internal Affairs. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 42 – 48. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-42-48

The article was submitted: July 3, 2026; Approved after reviewing: August 3, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

Введение с 2023/2024 учебного года единого курса «Основы российской государственности» стало заметным событием в развитии высшего образования России. Курс создавался в рамках проекта «ДНК России» и опирается на модель ценностных констант российской цивилизации, обоснованную в работах А.Д. Харичева, А.Ю. Шутова, А.В. Полосина и Е.Н. Соколовой [13]. Его назначение – не просто передать обучающимся сумму сведений об истории и устройстве страны, но сформировать целостное мировоззрение гражданина, сопричастного судьбе Отечества [7, 9].

В образовательных организациях МВД России эта задача приобретает особое звучание. Курсант – не только обучающийся, но и сотрудник, принявший Присягу, будущий представитель государственной власти, который в повседневной службе будет действовать от имени государства и на основании закона. Гражданственность здесь неотделима от профессионализма. Как справедливо отмечается в политико-психологических исследованиях, патриотизм и гражданственность выступают базовыми политическими ценностями, определяющими характер отношений личности и государства [10], а для сотрудника органов внутренних дел они становятся ещё и служебной нормой поведения.

Между тем в практике преподавания курса обозначилось противоречие. С одной стороны, содержание дисциплины насыщено ценностно-мировоззренческим материалом, который закреплён в действующих нормативных правовых актах – от Конституции Российской Федерации до документов стратегического планирования. С другой – методика систематической работы курсантов именно с текстами этих актов в рамках социально-гуманитарной (а не сугубо юридической) дисциплины разработана недостаточно. Документ нередко лишь упоминается лектором, тогда как его дидактический потенциал остаётся нераскрытым.

Отсюда цель настоящего исследования: обосновать работу с нормативными актами как самостоятельное направление формирования гражданских качеств курсантов вуза МВД при изучении дисциплины «Основы российской государственности», определить круг документов по каждой теме курса и описать методику их использования.

Материалы и методы исследований

Материалами исследования послужили: концептуальные и учебно-методические разработки по курсу «Основы российской государственности» [13, 7, 9]; действующие нормативные правовые акты Российской Федерации (Конституция РФ, федеральные конституционные и федеральные законы, указы Президента РФ, утверждающие документы стратегического планирования); научные публикации последних лет по проблемам гражданского и патриотического воспитания курсантов, формирования их правовой культуры и функциональной грамотности [1-3, 5, 8, 11, 12]; собственный опыт автора по преподаванию общественных дисциплин в образовательной организации системы МВД. Методологическую базу составили несколько взаимодополняющих подходов. Системный подход позволил рассмотреть нормативные акты как элементы единого правового каркаса российской государственности. Аксиологический подход дал возможность выявить ценностное содержание документов, соотносимое с пентабазисом «человек – семья – общество – государство – страна» [13]. Компетентностный подход ориентировал на определение конкретных образовательных результатов работы с документами. Применялись формально-юридический анализ нормативных источников, сравнительный метод, метод педагогического моделирования, а также обобщение и систематизация педагогического опыта. При характеристике функциональной грамотности использовались подходы, разработанные в отечественной педагогике применительно к оценке образовательных результатов [2].

Результаты и обсуждения

Нормативные акты в содержании тем курса. Проведённый анализ рабочей программы дисциплины и корпуса действующего законодательства позволил соотнести каждую тему курса с определённым кругом нормативных документов, что отражено в таблице 1.

Таблица 1

Соответствие тем дисциплины и нормативных актов.

Table 1

Correspondence between discipline topics and regulatory documents.

№	Тема и ее содержание	Нормативные акты
1	Тема 1 «Что такое Россия» раскрывает страну как территорию, народ, культуру и государство. Работа с этими текстами формирует у курсанта образ России как многонациональной страны с единой государственной символикой и общей исторической памятью.	Конституция РФ (преамбула; ст. 1, 4, 5; гл. 3 «Федеративное устройство», в том числе ст. 65 – 68 о составе Федерации, статусе субъектов и государственном языке); федеральные конституционные законы от 25.12.2000 г. о Государственном флаге, Государственном гербе и Государственном гимне Российской Федерации; Федеральный закон от 01.06.2005 г. № 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации»; Федеральный закон от 13.03.1995 г. № 32-ФЗ «О днях воинской славы и памятных датах России»; Федеральный закон от 28.04.2023 г. № 138-ФЗ «О гражданстве Российской Федерации»; Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года (Указ Президента РФ от 19.12.2012 г. № 1666).
2	Тема 2 «Российское государство-цивилизация». Нормативные акты, в которых цивилизационная самобытность России получила официальное закрепление. Сопоставление этих документов с научными трактовками цивилизационного подхода [6, 4] учит курсантов видеть, как теоретическая категория переходит в язык официального целеполагания.	Концепция внешней политики Российской Федерации (Указ Президента РФ от 31.03.2023 г. № 229), где Россия охарактеризована как самобытное государство-цивилизация; Основы государственной культурной политики (Указ Президента РФ от 24.12.2014 г. № 808); уже названная Стратегия государственной национальной политики; Федеральный закон от 25.06.2002 г. № 73-ФЗ «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации».

Продолжение таблицы 1.
Continuation of Table 1.

3	Тема 3 «Российское мировоззрение и ценности российской цивилизации». Для курсанта важен и профессиональный ракурс: Кодекс этики и служебного поведения сотрудников органов внутренних дел позволяет увидеть, как общероссийские ценности преломляются в служебной морали.	Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей (Указ Президента РФ от 09.11.2022 г. № 809), содержащий перечень семнадцати традиционных ценностей. Преамбула и ст. 67.1, 68, 69 Конституции РФ (историческая память, преемственность, защита культурной самобытности народов); Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в части определения воспитания; Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 г. № 996-р); Федеральный закон от 30.12.2020 г. № 489-ФЗ «О молодёжной политике в Российской Федерации»; Федеральный закон от 26.09.1997 г. № 125-ФЗ «О свободе совести и о религиозных объединениях».
4	Тема 4 «Политическое устройство России». Курсант осмысливает место МВД в системе исполнительной власти и единой системе публичной власти.	Главы 1, 4 – 8 Конституции РФ (основы конституционного строя, Президент, Федеральное Собрание, Правительство, судебная власть и прокуратура, местное самоуправление); Федеральный конституционный закон от 06.11.2020 г. № 4-ФКЗ «О Правительстве Российской Федерации»; Федеральный закон от 08.12.2020 г. № 394-ФЗ «О Государственном Совете Российской Федерации»; Федеральный закон от 10.01.2003 г. № 19-ФЗ «О выборах Президента Российской Федерации»; Федеральный закон от 21.12.2021 г. № 414-ФЗ «Об общих принципах организации публичной власти в субъектах Российской Федерации»; законодательство о местном самоуправлении; Федеральный закон от 11.07.2001 г. № 95-ФЗ «О политических партиях». Профессионально значимый блок составляют Федеральный закон от 07.02.2011 г. № 3-ФЗ «О полиции» и Федеральный закон от 30.11.2011 г. № 342-ФЗ «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации».
5	Тема 5 «Вызовы будущего и развитие страны» опирается на документы стратегического планирования. Последний из перечисленных в соседней колонке документ особенно важен для будущих сотрудников органов внутренних дел, поскольку связывает общегражданскую проблематику курса с их служебными функциями.	Стратегия национальной безопасности Российской Федерации (Указ Президента РФ от 02.07.2021 г. № 400); Указ Президента РФ от 07.05.2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года»; Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации (Указ Президента РФ от 28.02.2024 г. № 145); Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года (Указ Президента РФ от 10.10.2019 г. № 490); Доктрина информационной безопасности Российской Федерации (Указ Президента РФ от 05.12.2016 г. № 646); Климатическая доктрина Российской Федерации (Указ Президента РФ от 26.10.2023 г. № 812); Стратегия противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года (Указ Президента РФ от 29.05.2020 г. № 344).

Дидактический потенциал работы с нормативными актами. Обобщение практики позволяет выделить несколько взаимосвязанных линий этого потенциала.

Во-первых, познавательная линия. Нормативный акт – первоисточник, а не пересказ. Обращение к аутентичному тексту снимает эффект «испорченного телефона», приучает курсанта проверять суждения по документу и формирует привычку опоры на источник – качество, без которого немыслим ни исследователь, ни правоприменитель [1, 12].

Во-вторых, интеллектуально-развивающая линия. Юридический текст обладает особой структурой: преамбула, статьи, части, пункты; дефиниции, принципы, цели, механизмы. Его анализ развивает операции

сравнения, классификации, обобщения, выявления причинно-следственных связей. Курсант учится отличать декларативную норму от регулятивной, ценностное положение – от процедурного. Это и есть ядро интеллектуальных компетенций, заявленных в результатах освоения дисциплины.

В-третьих, линия функциональной грамотности. Вслед за отечественными исследователями функциональную грамотность понимаем как способность применять знания для решения задач реальной жизни [2]. Её правовая составляющая для курсанта критически значима: найти нужный акт, установить его юридическую силу и актуальную редакцию, корректно истолковать норму, соотнести её с конкретной ситуацией. Курс «Основы российской государственности» даёт для такой тренировки богатый, при этом мировоззренчески насыщенный материал.

В-четвёртых, воспитательная, собственно гражданская линия. Читая преамбулу Конституции или перечень традиционных ценностей в Указе № 809, курсант встречается не с абстракцией, а с формализованной волей многонационального народа России. Документ становится предметом ценностной рефлексии: обучающийся соотносит закреплённые в нём смыслы с собственными убеждениями и со смыслом своей будущей службы [3, 5, 11]. Именно в этой точке знание перерастает в гражданское качество – осознанную верность Отечеству, ответственность, уважение к закону, готовность защищать права граждан.

Наконец, профессионально-ориентирующая линия, специфичная для вуза МВД. Сопряжение общегражданских документов с ФЗ «О полиции» и законодательством о службе показывает курсанту, что его профессия – институциональное воплощение ценностей государственности: служение, законность, справедливость, защита человека.

Методика организации работы с нормативными актами. Предлагаемая методика строится как поэтапная и уровневая. Первый этап – ориентировочный. Курсанты знакомятся с реквизитами акта (вид, дата, номер, орган принятия), определяют его место в иерархии источников права, назначение и адресатов. Уже здесь формируется базовая правовая грамотность: обучающийся понимает, чем указ отличается от федерального закона, а доктрина – от стратегии.

Второй этап – структурно-содержательный анализ. Используются приёмы комментированного чтения, составления тезауруса документа (выписка и толкование ключевых понятий: «государство-цивилизация», «традиционные ценности», «публичная власть», «национальные интересы»), построения структурно-логических схем и таблиц. Например, по Указу № 809 курсанты составляют матрицу «ценность – угроза её сохранению – мера государственной политики».

Третий этап – интерпретационный. Здесь уместны герменевтические процедуры: объяснение смысла преамбулы Конституции «своими словами», сопоставление нормативных формулировок с научными трактовками из учебного пособия [7] и статей [6, 13], обсуждение вопроса, почему законодатель избрал именно такую формулу. Дискуссия организуется в техниках «ПОПС-формулы» (позиция – обоснование – пример – следствие), учебных дебатов, круглого стола [1].

Четвёртый этап – сравнительный. Продуктивно сопоставление документов разных лет (например, редакций Конституции до и после поправок 2020 года в части ст. 67.1) либо документов разного уровня (Стратегия национальной безопасности и ФЗ «О полиции» – как национальные интересы конкретизируются в задачах ведомства). Такой анализ развивает историзм мышления и понимание динамики государственной политики.

Пятый этап – практико-применительный. Курсанты решают ситуационные задачи и кейсы: юридически корректно оценить модельную ситуацию нарушения законодательства о государственной символике; подготовить фрагмент беседы участкового уполномоченного с гражданами о традиционных ценностях; провести деловую игру «Заседание Государственного Совета» по одному из вызовов будущего с опорой на Указ № 309. На этом этапе замыкается цикл «знание – понимание – применение», и гражданская позиция проявляется в деятельностной форме.

Сквозным элементом методики выступает самостоятельная работа с правовыми базами данных и официальным интернет-порталом правовой информации, что приучает к культуре работы с актуальными редакциями актов. Оценивание целесообразно строить не на воспроизведении текста, а на демонстрации умений: найти норму, истолковать, аргументировать, применить.

Обсуждая полученные результаты, подчеркнём два момента. Прежде всего, работа с документами в курсе «Основы российской государственности» не должна дублировать юридические дисциплины: акцент делается не на догматике права, а на ценностно-смысловом прочтении нормативного материала, что соответствует мировоззренческой природе курса [9, 13]. Кроме того, для курсантов вуза МВД такой подход обладает синергетическим эффектом – он одновременно влияет на достижение общекультурных, гражданских и

профессиональных результатов, укрепляя, как показывают исследования ведомственной педагогики, правовую культуру и служебную идентичность обучающихся [3, 5, 11, 12].

Выводы

Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

Каждая из пяти тем курса «Основы российской государственности» обладает собственным набором нормативных актов: от Конституции РФ и законов о государственной символике (тема 1) через документы, закрепляющие цивилизационную самобытность и традиционные ценности (темы 2 – 3), к законодательству о публичной власти (тема 4) и документам стратегического планирования (тема 5). Систематизация этого корпуса – необходимое условие проектирования занятий.

Дидактический потенциал работы с нормативными актами многомерен: она обеспечивает достоверность знания, развивает аналитические операции мышления, формирует правовую составляющую функциональной грамотности и, главное, создаёт условия для ценностной рефлексии, в которой рождаются гражданские качества – патриотизм, уважение к закону, ответственность.

Эффективная методика предполагает поэтапное движение от ориентировки в документе через его структурный анализ и интерпретацию к сравнению и практическому применению норм в модельных профессионально окрашенных ситуациях, с приоритетом активных и интерактивных форм обучения.

В вузе МВД обучение гуманитарных дисциплин с использованием нормативно-правовых актов приобретает профессионально-формирующее значение: сопряжение общегражданских актов с ФЗ «О полиции» и законодательством о службе позволяет курсанту осознать свою будущую деятельность как служение российской государственности, а не только как исполнение должностных обязанностей.

Перспективу дальнейших исследований видим в опытно-экспериментальной проверке предложенной методики и разработке диагностического инструментария для оценки динамики гражданских качеств курсантов.

Список источников

1. Алексеева Л.В., Хорошилова А.А., Конышева И.И. О работе с документами на уроках истории: традиции и современность // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 2. С. 27 – 35.

2. Басюк В. С., Ковалева Г. С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. № 4 (61). С. 13 – 33.

3. Горохова В.В. Формирование патриотизма и гражданственности у курсантов и слушателей Московского университета МВД России // Вестник Московского университета МВД России. 2009. № 6. С. 72 – 81.

4. Зорькин В.Д. Лекция Председателя Конституционного Суда Российской Федерации В.Д. Зорькина «Право России: альтернативы и риски в условиях глобальной кризисности». 29 июня 2022 // X Петербургский международный юридический форум. Фонд Росконгрес с. Режим доступа: https://roscongress.ru/sessions/splf-2022-lektsiya-predsedatelya-konstitutsionnogo-suda-rossiyskoy-federatsii-v-d-zorkina-pravo-rossii-alterna/discussion/ (дата обращения: 23.07.2026).

5. Кипреев С. Н. Формирование патриотизма у курсантов образовательных организаций МВД России в процессе повседневной деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2022. № 2 (94). С. 56 – 65.

6. Мчедлова М.М. Российская цивилизационная идентичность как основа ценностной целостности и государственной политики // Вестник РУДН. Серия: Политология. 2024. №4. С. 35 – 44.

7. Харичев А.Д., Полосин А.В., Селезнева А.В. Основы российской государственности: учебное пособие. М.: РАНХиГС, 2024. 448 с.

8. Перевезенцев С. В., Пучнина О.Е., Страхов А.Б., Шакирова А.А. К вопросу о методологических принципах изучения российских базисных традиционных ценностей // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2021. № 4. С. 85 – 93.

9. Полосин А.В. Шаг вперед: проблема мировоззрения в современной России // Вестник Московского университета. Серия 12. Политические науки. 2022. № 3. С. 23 – 33.

10. Селезнева А.В. Патриотизм как политическая ценность: политико-психологический анализ // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2017. № 38. С. 46 – 54.

11. Скороходова С. И. К вопросу о мировоззрении и ценностях в контексте преподавания курса «Основы российской государственности» // Педагогика и просвещение. 2024. № 4. С. 127 – 134.

12. Тюлина А. С. Реализация педагогических условий при формировании профессионально-правовой культуры курсантов образовательных организаций МВД России // Психология и педагогика служебной деятельности. 2024. № 2. С. 102 – 113.

13. Харичев А.Д., Шутов А.Ю., Полосин А.В., Соколова Е.Н. Восприятие базовых ценностей, факторов и структур социально-исторического развития России (по материалам исследований и апробации) // Журнал политических исследований. 2022. Т. 6. № 3. С. 9 – 19.

References

1. Alekseeva L.V., Khoroshilova A.A., Konysheva I.I. On Working with Documents in History Lessons: Traditions and Modernity. The World of Science. Pedagogy and Psychology. 2020. No. 2. P. 27 – 35.

2. Basyuk V.S., Kovaleva G.S. Innovative Project of the Ministry of Education "Monitoring the Formation of Functional Literacy": Main Directions and First Results. Domestic and Foreign Pedagogics. 2019. No. 4 (61). P. 13 – 33.

3. Gorokhova V.V. Formation of Patriotism and Civic Consciousness among Cadets and Students of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2009. No. 6. P. 72 – 81.

4. Zorkin V.D. Lecture by the Chairman of the Constitutional Court of the Russian Federation V.D. Zorkin "Russian Law: Alternatives and Risks in the Context of a Global Crisis." June 29, 2022. 10th St. Petersburg International Legal Forum. Roscongress Foundation. Access mode: https://roscongress.ru/sessions/splf-2022-lektsiya-predsedatelya-konstitutsionnogo-suda-rossiyskoy-federatsii-v-d-zorkina-pravo-rossii-alterna/discussion/ (accessed: 23.07.2026).

5. Kipreev S.N. Formation of Patriotism in Cadets of Educational Organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the Process of Everyday Activities. Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2022. No. 2 (94). P. 56 – 65.

6. Mchedlova M.M. Russian Civilizational Identity as the Basis of Value Integrity and Public Policy. Bulletin of RUDN University. Series: Political Science. 2024. No. 4. P. 35 – 44.

7. Kharichev A.D., Polosin A.V., Selezneva A.V. Fundamentals of Russian Statehood: A Study Guide. Moscow: RANEPA, 2024. 448 p.

8. Perevezentsev S.V., Puchnina O.E., Strakhov A.B., Shakirova A.A. On the Methodological Principles of Studying Russian Basic Traditional Values. Bulletin of Moscow University. Series 18. Sociology and Political Science. 2021. No. 4. P. 85 – 93.

9. Polosin A.V. Step Forward: The Problem of Worldview in Modern Russia. Bulletin of Moscow University. Series 12. Political Sciences. 2022. No. 3. P. 23 – 33.

10. Selezneva A.V. Patriotism as a Political Value: Political and Psychological Analysis. Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political Science. 2017. No. 38. P. 46 – 54.

11. Skorokhodova S.I. On the Issue of Worldview and Values in the Context of Teaching the Course "Fundamentals of Russian Statehood". Pedagogy and Education. 2024. No. 4. P. 127 – 134.

12. Tyulina A.S. Implementation of Pedagogical Conditions in the Formation of Professional and Legal Culture of Cadets of Educational Organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Psychology and Pedagogy of Service Activity. 2024. No. 2. P. 102 – 113.

13. Kharichev A.D., Shutov A.Yu., Polosin A.V., Sokolova E.N. Perception of Basic Values, Factors, and Structures of Russia's Socio-Historical Development (Based on Research and Testing). Journal of Political Studies. 2022. Vol. 6. No. 3. P. 9 – 19.

Информация об авторах

Герман Р.Э., кандидат исторических наук, доцент, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России

© Герман Р.Э., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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 37.013.42
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-49-54

Воздействия воспитательной работы на формирование семейных ценностей

[1] Гольская Ю.Н.,
[1] Иркутский государственный университет путей сообщения

Аннотация: цель исследования заключается изучении формирования представления о традиционных духовно-нравственных ценностях у студентов, их понимании и интерпретации. Эта формулировка определяет стратегическую направленность работы. Предметом изучения является восприятие студентами ценностно-ориентированных событий. В центре внимания находится не сама деятельность как таковая, а то, как она отражается в сознании студентов. Изучается внутренний мир студента – его мысли, чувства и установки – в контексте внешнего воспитательного воздействия со стороны образовательной системы. Автора интересует не статичное состояние, а динамический процесс – как эти представления складываются, меняются и развиваются. В статье подчеркивается глубина осмысления – как сам студент для себя объясняет смысл этой ценности. В данной работе рассматриваются трактовки семейных ценностей. Использовались следующие методы исследования: анализ нормативных документов, изучение научной литературы по социологии, психологии и педагогике. Эмпирический метод заключается в непосредственной работе со студентами при осуществлении проекта «Сохраните семейный альбом», который дает представление об их восприятии и отношении. В результате исследования выявлены смыслы и установки формирования и создания крепкой семьи. В ходе выполнения проекта перешли от общих деклараций к конкретному пониманию того, что именно в сознании студентов составляет фундаментальный образ «крепкой семьи». В результате осуществления проекта студенты не просто подтвердили, что студенты ценят и уважают семью, а расшифровали это понятие на их собственном языке. Областью применения является популяризация семейных ценностей, повышение заинтересованности студентов к изучению истории семьи. Оно не только диагностирует состояние ценностных установок, но и предлагает конкретный, работающий механизм их укрепления через обращение к самому близкому и понятному для человека объекту – его собственной крепкой семье.

Ключевые слова: традиционные ценности, воспитательная работа, ценностно-ориентированное событие, проект, высшее учебное заведение, семейные ценности, крепкая семья, Стратегия развития воспитания, смыслы, любовь

Для цитирования: Гольская Ю.Н. Воздействия воспитательной работы на формирование семейных ценностей // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 49 – 54. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-49-54

Поступила в редакцию: 3 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 3 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

The impact of educational work on the formation of family values

[1] Golskaya Yu.N.,
[1] Irkutsk State Transport University

Abstract: the goal of the research is to study the formation of students' perceptions of traditional spiritual and moral values, their understanding, and interpretation. This formulation defines the strategic direction of the work.

The subject of study is students' perception of value-oriented events. The focus is not on the activity itself but on how it is reflected in the consciousness of students. The internal world of the student is examined - their thoughts, feelings, and attitudes - in the context of external educational influences from the educational system. The author is interested not in a static state but in a dynamic process - how these perceptions are formed, changed, and developed. The article emphasizes the depth of understanding - how the student himself explains the meaning of this value. This work discusses interpretations of family values. The following research methods were used: analysis of regulatory documents, study of scientific literature on sociology, psychology, and pedagogy. The empirical method consists of direct work with students during the implementation of the project "Save the Family Album," which provides insights into their perceptions and attitudes. As a result of the research, meanings and attitudes related to the formation and creation of a strong family were identified. During the project, a shift occurred from general declarations to a concrete understanding of what constitutes the fundamental image of a "strong family" in the consciousness of students. As a result of the project, students not only confirmed that they value and respect family but also decoded this concept in their own language. The area of application is the popularization of family values and increasing students' interest in studying family history. It not only diagnoses the state of value orientations but also offers a specific, effective mechanism for strengthening them through addressing the closest and most familiar object to a person - their own strong family.

Keywords: traditional values, educational work, value-oriented event, project, higher education institution, family values, strong family, Strategy for the Development of Education, meanings, love

For citation: Golskaya Yu.N. The impact of educational work on the formation of family values. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 49 – 54. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-49-54

The article was submitted: July 3, 2026; Approved after reviewing: August 3, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

Современная воспитательная работа со студентами всё больше требует обновления содержания и форм взаимодействия преподавателей и студентов в вопросах становления семейных ценностей. Это позволяет быть ближе к студентам и реальным запросам, а также соответствует общероссийским задачам. В 2025 г. был разработан и утвержден Межвузовский план мероприятий на 2025 г., который включение проведение круглых столов, форумов, конференций, направленных на популяризацию семейных ценностей. Также в 2026 г. в российских вузах планируется внедрение курса «Школа будущих родителей», посвященного семье.

Иркутский государственный университет путей сообщения полностью соответствует этому тренду. Реализуемые в стенах вуза проекты по развитию и популяризации семейных ценностей у студентов позволяют своевременно найти ценностные ориентиры.

Материалы и методы исследований

Статья основана на теоретическом и прикладном исследовании. Применим системный подход, который включает: теоретический анализ и обобщение; опро с. В проекте приняли участие 7 преподавателей и 50 студентов. Работа над проектом показала, что у большинства преподавателей и студентов совпадают взгляды на семейные ценности; осуществляют работу по ознакомлению с характеристиками семьи; стремятся обогащать семейные отношения, формируя уважительное отношение к членам семьи и родным.

Результаты и обсуждения

Нормативное регулирование и теоретический обзор. В общей государственной политике обнаруживается достаточно большое внимание к системе образования и воспитания студентов, что отражается в нормативных документах. К таким документам можно отнести:

- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Это основной закон, регулирующий все аспекты образовательной деятельности. Он закрепляет единство обучения и воспитания, права и обязанности участников образовательных отношений;

- «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». Документ определяет приоритеты государственной политики в области воспитания, включая развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности;

- Указ Президента РФ от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Ключевой документ, закрепляющий перечень традиционных ценностей (патриотизм, крепкая семья, созидательный труд и др.) и ставит задачу по их защите от деструктивного влияния;

- «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [1]. Фундаментальный документ для разработки школьных программ, в котором сформулирован базовый национальный воспитательный идеал.

Обратимся к понятию «ценностей». В сфере образования и воспитания в документах фигурируют духовные ценности, ценности российского народа, ценности семьи, ценности труда и т.д. Современное образование излагает красивые формулировки ценностей в документах стратегий, Федеральных государственных образовательных стандартах, рабочих программах воспитания. Эти образовательные ориентиры активизируют задачу преподавателей в практическом плане, в реальной работе со студентами. Таким образом, выстраивается цепочка действий от формулировки ценностей, далее осуществление конкретных действий преподавателя в проекте, в результате получаем проявление ценностей у студента.

В данной работе рассмотрим трактовки семейных ценностей. Понятие «семейные ценности» определено в различных областях исследований: социологии, психологии, педагогике и культурологии.

А.И. Антонов (известный российский социолог семьи) определял семейные ценности как совокупность культурных норм и представлений, которые ориентируют семью на рождение и воспитание детей, на поддержание родственных связей и межпоколенческую преемственность [2]. Для него ключевым является ценность семьи как института, а не просто партнёрства двух людей.

В. Сатир (основательница семейной психотерапии) рассматривала здоровую семью как систему, основанную на ценностях взаимного уважения, открытого общения и принятия [3]. Ценности здесь – это фундамент, на котором строятся доверие и поддержка.

И. С. Кон отмечал, что семья является главным транслятором ценностей от поколения к поколению [4]. Семейные ценности в педагогике – это идеалы, образцы поведения и моральные нормы, которые усваиваются ребёнком в процессе жизни в семье и становятся основой его мировоззрения.

В большинстве ученые-исследователи сходятся во мнении, что это система установок, норм и идеалов, которые определяют функционирование семьи.

Современный вектор воспитания семейных ценностей у студентов должен быть направлен на обогащение образовательной деятельности ценностно-эмоциональным содержанием по разнообразным и взаимосвязанным ценностям семьи через личные переживания, диалоги, привязанности. Такое воспитание становиться не навязчивым, а востребованным [5].

Воспитание происходит не в прямых наставлениях, а в совместном переживании и проживании значимых событий. Когда преподаватель и студент становятся соучастниками и со творцами общего дела, исчезает вертикаль «наставник-подчиненный» и возникает горизонталь «сообщество единомышленников». Именно в таких общностях семейные ценности (любовь, доверие, взаимопонимание) перестают быть абстрактными понятиями, превращаются в реальный опыт.

Чтобы воспитательные события действительно влияли на становление семейных ценностей у студентов, они должны реализовываться и раскрываться через следующие инструменты:

- создание эмоционально насыщенной среды, где совместная деятельность и эмпатийное включение служат основой для межличностного сближения;

- актуализация ценностно-смыслового поля семьи, позволяющая студентам не только познавать семейные традиции, но и переживать чувство сопричастности к ним;

- диалогическое освоение семейных смыслов, в процессе которого у молодых людей складывается оценочно-эмоциональное отношение к ценностям семьи, укрепляется идентичность с семейным укладом и переживание «мы-принадлежности»;

- вариативность совместных форм активности (индивидуально-согласованная, взаимозависимая, поэтапно-совместная), моделирующая реальные семейные взаимодействия.

Совершенствование процесса воспитания семейных ценностей у студентов требует набора педагогических средств: переосмысления и конструирования новых форм, приемов и технологий их ценностно-смыслового освоения в рамках всего спектра воспитательной деятельности университета.

Авторы отметили [6, 7], что в воспитательных ценностно-ориентированных событиях взаимодействие студентов и преподавателей создают особую атмосферу, обогащая ее характеристиками, присущими благоприятному семейному укладу. Резюмируя изложенное, подчеркнем: в образовательной среде вуза необходимо проектирование таких событий, которые обеспечивают студенту не просто информированность о

семейных ценностях, но и реальное проживание опыта взаимопонимания, уважительного отношения к близким, эмоциональной экспрессии и совместного ценностного переживания. Именно такие личностно окрашенные события формируют у студентов устойчивый интерес к соучастию и сотрудничеству, внутреннюю потребность в совместном семейном досуге и готовность к проявлению доброты, доверия, уважения, любви и душевной щедрости. Внедрение событийного подключения повышает эффективность воспитательной деятельности в вузе [8, 9], формирует его корпоративную культуру [10].

Одним из ценностно-ориентированных событий является проект, который был реализован в стенах ИрГУП С. «Сохраните семейный альбом» представляет собой реализованную ценностно-ориентированную модель работы с преподавателями и студентами университета, направленную на укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Проект реализован в рамках федеральной инициативы «Обучение служением» совместно с Иркутской областной общественной организацией «Российский союз сельских женщин» и направлен на сохранение исторической памяти через работу с семейными архивами.

Проект был организован в виде круглого стола, на котором выступали преподаватели и студенты по номинациям: «Фамильный портрет» и «Старинные фотографии – связующее звено поколений (до 1950 года)», а именно с очерками и презентациями об истории своей семьи (культура, традиции, семейные реликвии, генеалогическое древо рода). Главный смысл – преодолеть разрыв поколений и остановить «тихое угасание» семейной памяти, превратив ее из пассивного наследия в активный, живой ресурс для настоящего и будущего.

Конкретные проявления этого смысла:

1. От сбережения к осмыслению.
2. Создать «мост» между поколениями.
3. Спасти «незаметную» историю.

Новизна и уникальность проекта заключается в создании целостной воспитательной среды, мотивирующей семьи к совместному исследованию собственной истории, а также в популяризации материнства и отцовства как непреходящих духовно-нравственных ценностей, что противостоит современным тенденциям потребительского отношения к семейным отношениям.

Результаты проекта:

- изучение истории своего рода, семейного архива;
- новое поколение начинает понимать, что это история не только твоей семьи, но и твоей Родины, печальная и великая, торжественная и радостная. Осознавать единение народов России в историческом аспекте и свою ответственность перед страной;
- проект подвигает к познанию своего прошлого, а значит к осознанию настоящего и планированию будущего;
- эмоциональное и историческое сохранение. Сохранение памяти через связь поколений;
- семейная идентичность: фотографии – это наглядная история семьи, ее традиций и ценностей;
- борьба с забвением: сохранить память о близких людях, которых уже нет с нами;
- объединение семьи: создание живого архива для противодействия разобщенности в современном мире.

Проект был посвящен Дню Отца и Дню Матери. Идея проекта была предложена общественной организацией «Российский союз сельских женщин».

Выводы

Формирование системы ценностей и ориентаций среди студентов является одной из приоритетных задач образовательных учреждений в России. Ценностно-ориентированная деятельность направлена на развитие нравственных качеств студентов, воспитание патриотизма, уважения к истории и культуре своей страны, толерантности и ответственности перед обществом. Это достигается через разнообразные формы работы: проведение тематических мероприятий, участие в волонтерских проектах, организацию дискуссионных клубов и семинаров, изучение этики и философии, вовлечение в научно-исследовательские проекты и общественные инициативы.

Таким образом, высшие учебные заведения выступают не только центрами передачи профессиональных знаний, но и важными институтами социализации студентов, способствующими формированию активной гражданской позиции и гармоничному развитию личности будущих специалистов.

Список источников

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект. М.: Просвещение, 2009. (Стандарты второго поколения).

2. Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи. М.: Изд-во МГУ; Изд-во Международного университета бизнеса и управления ("Братья Карич"), 1996.

3. Сатир В. Как строить себя и свою семью. М.: Педагогика-Пресс, 1992.

4. Кон И. С. Ребёнок и общество: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Издательский центр "Академия", 2003.

5. Царегородцева Е.А. Возможности воспитательных событий в формировании семейных ценностей у дошкольников // Векторы развития дошкольного образования в едином образовательном пространстве: материалы международной научно-практической конференции, Махачкала, 01 октября 2024 года. Махачкала: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство АЛЕФ", 2024. С. 99 – 106.

6. Григорьева Н.Н., НефедьеваЕ.В., Ивасенко А.А. Самостоятельная работа студентов как развитие и самоорганизация личности обучающихся // Проблемы и пути развития профессионального образования: сборник статей Всероссийской научно-методической конференции, Иркутск, 15 – 18 апреля 2019 года. Иркутск: Иркутский государственный университет путей сообщения, 2019. С. 94 – 98.

7. Кузибецкий А.Н. Присвоение обучающимися традиционных российских духовно-нравственных ценностей: процесс, условия, практики // Традиционные российские духовно-нравственные ценности: приоритеты и векторы образовательно-воспитательных событий: материалы XXV международных педагогических чтений, посвященных Году защитника Отечества в РФ, 80-летию Великой Победы, 82-й годовщине победного окончания Сталинградского сражения. Волгоград, 08 апреля 2025 года. Волгоград: РИЦ ГАУ ДПО "ВГАПО", ВРО ООД творческих педагогов "Исследователь", 2025. С. 64 – 73.

8. ЛощиловаМ.А., ПохоруковО.Ю., НазрановаК.А., Яковенко В.А. Создание ценностно-ориентированных событий в воспитательной деятельности вуза // Современное педагогическое образование. 2026. № 1. С. 89 – 91.

9. Лощилова М.А., ТеслеваЕ.П., ЗубакинаО.А., Яковенко В.А.Сущность и содержание понятия ценностно-ориентированных событий // Современное педагогическое образование. 2026. № 2. С. 82 – 84.

10. Поправко О.В. Событийный подход при формировании и поддержании корпоративной культуры образовательной организации // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарныенауки. 2024. № 4. С. 103 – 111. DOI: 10.26653/2076-4685-2024-04-10.

References

1. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. Concept of Spiritual and Moral Development and Education of the Personality of a Citizen of Russia in the Sphere of General Education: Project. Moscow: Prosveshchenie, 2009. (Second Generation Standards).

2. Antonov A.I., Medkov V.M. Sociology of the Family. Moscow: Moscow State University Publishing House; Publishing House of the International University of Business and Management ("Karič Brothers"), 1996.

3. Satir V. How to Build Yourself and Your Family. Moscow: Pedagogy-Press, 1992.

4. Kon I.S. Child and Society: A Textbook for Students of Higher Education Institutions. Moscow: Publishing Center "Academy", 2003.

5. Tsaregorodtseva E.A. Possibilities of educational events in the formation of family values in preschoolers. Vectors of preschool education development in a single educational space: materials of the international scientific and practical conference, Makhachkala, October 1, 2024. Makhachkala: Limited Liability Company "ALEF Publishing House", 2024. P. 99 – 106.

6. Grigorieva N.N., Nefedyeva E.V., Ivasenko A.A. Independent work of students as the development and self-organization of the personality of learners. Problems and ways of development of vocational education: collection of articles of the All-Russian scientific and methodological conference, Irkutsk, April 15-18, 2019. Irkutsk: Irkutsk State Transport University, 2019. P. 94 – 98.

7. Kuzibetsky A.N. Appropriation of traditional Russian spiritual and moral values by students: process, conditions, practices. Traditional Russian spiritual and moral values: priorities and vectors of educational and upbringing events: materials of the XXV international pedagogical readings dedicated to the Year of Defender of the Fatherland in the Russian Federation, the 80th anniversary of the Great Victory, the 82nd anniversary of the victorious end of the Battle of Stalingrad, Volgograd, April 8, 2025. Volgograd: RIC GAU DPO "VGAPO", VRO OOD creative teachers "Reseller", 2025. P. 64 – 73.

8. Loshilova M.A., Pokhorukov O.Yu., Nazranova K.A., Yakovenko V.A. Creation of value-oriented events in the educational activities of the university. Modern pedagogical education. 2026. No. 1. P. 89 – 91.

9. Loshilova M.A., Tesleva E.P., Zubakina O.A., Yakovenko V.A. The Essence and Content of the Concept of Value-Oriented Events. Modern Pedagogical Education. 2026. No. 2. P. 82 – 84.

10. Popravko O.V. An Event-Based Approach to Forming and Maintaining the Corporate Culture of an Educational Organization. Scientific Review. Series 2: Humanities. 2024. No. 4. P. 103 – 111. DOI: 10.26653/2076-4685-2024-04-10.

Информация об авторах

Гольская Ю.Н., кандидат экономических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Иркутский государственный университет путей сообщения, г. Иркутск, Россия

© Гольская Ю.Н., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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 37.014
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-55-60

Сущность и эволюция понятийного аппарата в управлении образованием

[1]Горбоконенко Р.А.,
[1] Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Чернышевского

Аннотация: в статье проводится комплексный анализ исторической и теоретической эволюции понятийного аппарата в сфере управления образованием. Рассматривается процесс трансформации базовых категорий от административно-командной парадигмы к современным концепциям сетевого взаимодействия и образовательных экосистем. Обоснована необходимость формирования единого концептуального поля для эффективного стратегического управления.

Управление образованием как самостоятельная отрасль научного знания и сфера практической деятельности обладает сложной, многоуровневой структурой, находящейся на стыке педагогики, социологии, экономики, психологии и общего менеджмента. Фундаментом любой науки выступает ее понятийный аппарат – система базовых категорий, терминов и концепций, которые отражают сущность изучаемых явлений, процессов и связей. Понятийный аппарат не только фиксирует достигнутый уровень познания, но и задает вектор дальнейшего развития теории и практики. В сфере управления образованием проблема концептуального обеспечения стоит особенно остро. Это обусловлено тем, что образовательные системы являются наиболее консервативными социальными институтами, которые, тем не менее, вынуждены реагировать на стремительные изменения в обществе, экономике и технологиях.

Методика исследования основана на анализе теоретических положений, а также на научной литературе: монографии, учебные пособия, статьи в рецензируемых научных журналах по теории управления образованием, педагогическому менеджменту, истории образования отечественных и зарубежных авторов (П.И. Третьяков, М.М. Поташник, А.Я. Найин, Т.И. Шамова, Е.Н. Землянская, В.И. Селезнева, М.Н. Берулава, Э. Шейн, К. Кэмерон, Р. Куинн и др.).

На основе проведенного теоретического исследования можно сделать следующие выводы. Во первых, можно с уверенностью сказать, что понятийный аппарат управления образованием не является статичным; его эволюция напрямую отражает смену социокультурных, экономических и технологических парадигм развития общества и говоря о современном понятийном аппарате управления образованием, который характеризуется смещением фокуса с жесткого администрирования и трансляции знаний к сетевому взаимодействию, гуманистическому лидерству, управлению образовательными средами и развитию человеческого капитала, а так же в дополнение к этому разработанная концептуальная матрица, включающая онтологический, аксиологический и технологический уровни, будет позволять систематизировать современные управленческие категории и служить эффективным инструментом для подготовки руководителей нового типа.

Можно с уверенностью сказать, что понятийный аппарат управления образованием не является статичным; его эволюция напрямую отражает смену социокультурных, экономических и технологических парадигм развития общества. Переход от административно-командной модели к экосистемной потребовал радикального обновления базовых категорий, не забывая упомянуть о том, что концептуальная неопределенность и смешение терминов разных парадигм в практике руководителей являются серьезным барьером для инновационного развития образовательных организаций.

Ключевые слова: управление образованием, образовательные экосистемы, стратегическое управление, многоуровневая структура

Для цитирования: Горбоконенко Р.А. Сущность и эволюция понятийного аппарата в управлении образованием // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 55 – 60. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-55-60

Поступила в редакцию: 3 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 4 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

The essence and evolution of the conceptual apparatus in education management

[1] Gorbokonenko R.A.,
[1] Chernyshevsky Saratov National Research State University

Abstract: the article provides a comprehensive analysis of the historical and theoretical evolution of the conceptual apparatus in the field of education management. The process of transformation of basic categories from the administrative-command paradigm to modern concepts of network interaction and educational ecosystems is considered. The necessity of forming a unified conceptual field for effective strategic management is substantiated.

Education management as an independent branch of scientific knowledge and the sphere of practical activity has a complex, multilevel structure located at the junction of pedagogy, sociology, economics, psychology and general management. The foundation of any science is its conceptual framework – a system of basic categories, terms, and concepts that reflect the essence of the phenomena, processes, and relationships being studied. The conceptual framework not only captures the achieved level of knowledge, but also sets the vector for further development of theory and practice. In the field of education management, the problem of conceptual provision is particularly acute. This is due to the fact that educational systems are the most conservative social institutions, which, nevertheless, are forced to respond to rapid changes in society, economy and technology.

The research methodology is based on the analysis of theoretical provisions, as well as on scientific literature: monographs, textbooks, articles in peer-reviewed scientific journals on the theory of educational management, pedagogical management, and the history of education by domestic and foreign authors (P.I. Tretyakov, M.M. Potashnik, A.Ya. Nayin, T.I. Shamova, E.N. Zemlyanskaya, V.I. Selezneva, M.N. Berulava, E. Shane, K. Cameron, R. Quinn, and others).

Based on the conducted theoretical research, the following conclusions can be drawn. First, it is safe to say that the conceptual framework of education management is not static; its evolution directly reflects the change in socio-cultural, economic and technological paradigms of society's development and, speaking of the modern conceptual apparatus of education management, which is characterized by a shift in focus from rigid administration and knowledge transfer to network interaction, humanistic leadership, educational environment management and human capital development, as well as in addition to this, a developed conceptual matrix, including an ontological, axiological and technological levels, It will make it possible to systematize modern management categories and serve as an effective tool for training new types of managers.

It is safe to say that the conceptual framework of education management is not static; its evolution directly reflects the change in socio-cultural, economic and technological paradigms of society's development. The transition from the administrative-command model to the ecosystem model required a radical update of the basic categories, not forgetting to mention that conceptual uncertainty and the confusion of terms from different paradigms in the practice of managers are a serious barrier to the innovative development of educational organizations.

Keywords: education management, educational ecosystems, strategic management, multi-level structure

For citation: Gorbokonenko R.A. The essence and evolution of the conceptual apparatus in education management. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 55 – 60. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-55-60

The article was submitted: July 3, 2026; Approved after reviewing: August 4, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

Управление образованием как самостоятельная отрасль научного знания и сфера практической деятельности обладает сложной, многоуровневой структурой, находящейся на стыке педагогики, социологии, экономики, психологии и общего менеджмента. Фундаментом любой науки выступает ее понятийный аппарат

– система базовых категорий, терминов и концепций, которые отражают сущность изучаемых явлений, процессов и связей. Понятийный аппарат не только фиксирует достигнутый уровень познания, но и задает вектор дальнейшего развития теории и практики. В сфере управления образованием проблема концептуального обеспечения стоит особенно остро. Это обусловлено тем, что образовательные системы являются наиболее консервативными социальными институтами, которые, тем не менее, вынуждены реагировать на стремительные изменения в обществе, экономике и технологиях [5].

Исторически сложилось так, что отечественная теория управления образованием прошла через несколько радикальных парадигмальных сдвигов: от дореволюционной системы «народного просвещения» и жесткой советской административно-командной модели до постсоветского периода заимствования бизнес-терминологии и, наконец, к современной парадигме образовательных экосистем и сетевого взаимодействия. На каждом из этих этапов происходила трансформация базовых понятий [3]. Однако на практике, в повседневной управленческой деятельности руководителей школ, колледжей и вузов, зачастую наблюдается концептуальный хао с. Термины, принадлежащие разным историческим эпохам и парадигмам, используются синонимично или с искажением их изначального смысла.

Например, понятия «администрирование», «менеджмент», «лидерство» и «управление» часто смешиваются, что приводит к подмене стратегического развития текущим контролем [4]. Категории «ученик», «потребитель образовательных услуг» и «субъект образовательных отношений» несут в себе совершенно разные философско-педагогические смыслы, но в нормативных документах и управленческих дискуссиях их разграничение размывается. Проблема усугубляется тем, что нормативно-правовая база (в частности, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации») вводит новые юридические термины (например, «образовательная организация» вместо «учреждение»), которые не всегда мгновенно и адекватно переводятся в плоскость педагогического и управленческого осмысления.

Таким образом, проблема заключается в отсутствии системного взгляда на эволюцию понятийного аппарата управления образованием, что затрудняет подготовку современных руководителей, способных адекватно мыслить и действовать в условиях неопределенности, цифровизации и гуманизации образовательной среды. Без четкого понимания сущности и генезиса управленческих категорий невозможно выстроить эффективную стратегию развития образовательной системы.

Целью данной публикации является проведение глубокого теоретико-исторического анализа эволюции понятийного аппарата в управлении образованием, систематизация ключевых концептуальных сдвигов и разработка современной концептуальной модели, адекватной вызовам времени.

Проблема концептуального обеспечения управления образованием

Материалы и методы исследований

Проблема концептуального обеспечения управления образованием неоднократно становилась объектом внимания отечественных и зарубежных исследователей. В трудах П.И. Третьякова, М.М. Поташника, А.Я. Найина, Т.И. Шамовой, Е.Н. Землянской, В.И. Селезневой, М.Н. Берулавы и других ученых заложены фундаментальные основы теории управления образовательными системами. Эти авторы разработали классические подходы к таким понятиям, как «качество образования», «моделирование управления», «воспитательная система», «педагогический совет» и другим.

Для анализа и решения проблем понятийного аппарата в науке традиционно применяются следующие методы:

1. Историко-сравнительный метод, позволяющий отследить генезис управленческих идей и терминов в различные исторические эпохи (исследования М.Н. Берулавы, А.Н. Джуринского) [1].

2. Семантический и лингвистический анализ, направленный на выявление смысловых нюансов и эволюции значений управленческих терминов.

3. Системно-структурный подход, который рассматривает понятийный аппарат как целостную сеть взаимосвязанных категорий (работы А.Я. Найина) [6].

4. Метод концептуального моделирования, используемый для создания новых теоретических конструкций, отражающих современные реалии (исследования М.М. Поташника) [2].

Несмотря на значительный объем исследований, посвященных отдельным аспектам управления образованием, проблема эволюции понятийного аппарата как целостного феномена остается недостаточно изученной. Большинство работ носят либо узкоспециальный характер (анализ конкретного термина), либо нормативный (толкование терминов в контексте нового законодательства). Не хватает комплексных работ, которые бы связывали смену понятийного аппарата со сменой социокультурных парадигм и демонстрировали бы, как концептуальные сдвиги влияют на реальную управленческую практику. Известные методы

решения проблемы часто ограничиваются констатацией факта устаревания тех или иных терминов без предложения целостной альтернативной концептуальной рамки.

Результаты и обсуждения

Для решения задачи нами предлагается рассмотреть эволюцию понятийного аппарата управления образованием через призму смены четырех историко-парадигмальных моделей. Такой подход позволяет не просто зафиксировать изменения в терминологии, но и понять их глубинные причины и следствия.

Первый этап (дореволюционный, до 1917 г.) можно охарактеризовать как парадигму «Просвещения и попечительства». Ключевые понятия: «народное просвещение», «училищное ведомство», «инспектор», «попечитель», «закон Божий», «гимназия». Управление носило сословный, конфессиональный и патерналистский характер. Понятийный аппарат был тесно связан с государственной бюрократией и церковными догматами.

Второй этап (советский, 1917 – 1991 гг.) – парадигма «Административно-командного управления и идеологического воспитания». Ключевые понятия: «управление народным образованием», «единоначалие», «директор школы», «педагогический коллектив», «коммунистическое воспитание», «учебно-воспитательный процесс», «ЗУН (знания, умения, навыки)». Понятийный аппарат был жестко иерархичен, нормативен и идеологизирован. Школа рассматривалась как «кузница кадров» и винтик государственной машины. Термин «управление» трактовался преимущественно как администрирование и контроль за исполнением спущенных сверху директив.

Третий этап (переходный, 1990-е – начало 2000-х гг.) – парадигма «Педагогического менеджмента и рыночной адаптации». В этот период происходит массовый импорт терминологии из бизнес-среды. Появляются понятия: «менеджмент в образовании», «маркетинг образовательных услуг», «образовательный продукт», «заказчик», «конкурентоспособность», «автономия», «эффективный собственник». Этот этап был отмечен концептуальным шоком. Педагоги пытались примерить бизнес-термины к специфической образовательной реальности, что часто приводило к абсурдным ситуациям (например, когда ученика называли «клиентом», а урок – «услугой»). Понятийный аппарат стал эклектичным, смешав советские традиции и рыночную риторику.

Четвертый этап (современный, с 2010-х гг. по настоящее время) – парадигма «Образовательных экосистем, сетевого взаимодействия и гуманистического лидерства». Этот этап характеризуется отказом от жесткого бизнес-редукционизма и переходом к сложным, открытым системам.

Нами выделен ряд ключевых концептуальных сдвигов, формирующих современный понятийный аппарат:

От «Учебного заведения» к «Образовательной организации» и «Образовательной экосистеме»*. Если «учебное заведение» подразумевает место, где учат, а «организация» – структурированное юридическое лицо, то «экосистема» отражает среду, в которой образование происходит непрерывно, за пределами стен школы, с участием множества стейкхолдеров (бизнес, НКО, культурные институты, цифровые платформы).Во вторых, от «Администратора» к «Лидеру-фасилитатору»*. Современный руководитель образовательной организации – это не просто контролер, а архитектор среды, лидер, способный вдохновлять, выстраивать сетевые взаимодействия и управлять изменениями (change management). От «ЗУНов» к «Универсальным учебным действиям (УУД)» и «Компетенциям»*. Изменение целеполагания в управлении влечет за собой смену понятий, описывающих образовательный результат. Управление теперь ориентировано на развитие «мягких навыков» (soft skills), критического мышления и функциональной грамотности. Говоря о воспитании, можем упомянуть про переход от «Воспитательной работы» к «Воспитательному пространству» и «Ценностно-смысловой среде»*[8]. Как отмечают Е.Н. Землянская и С. В. Яковлев, воспитание перестает быть набором мероприятий и становится средой, основанной на принципе ценностной сообразности [7, с. 28]. И подводя небольшое заключение это - появление цифровых и сетевых концептов*: «цифровая образовательная среда», «сетевое взаимодействие», «виртуальный кампус», «большие данные в образовании (Big Data)», «искусственный интеллект в управлении».

Матрица современного руководителя

На основе проведенного анализа нами разработана Концептуальная матрица современного руководителя образовательной организации, которая включает три уровня:

- Онтологический уровень (понимание сущности образования: от передачи знаний к конструированию смыслов и развитию человеческого капитала) [9].

- Аксиологический уровень (система ценностей: от формального исполнения стандартов к человекоцентричности, инклюзивности и открытости).

- Технологический уровень (инструментарий: от линейного планирования к agile-управлению, проектному подходу и дизайн-мышлению).

Предлагаемое решение заключается в том, чтобы использовать эту концептуальную матрицу как основу для переподготовки кадров и разработки стратегий развития образовательных организаций. Понятийный аппарат должен стать не просто словарем, а инструментом рефлексии и стратегического проектирования [1].

Эволюция понятийного аппарата в управлении образованием – это непрерывный процесс, который не завершится никогда. По мере развития технологий (искусственный интеллект, нейроинтерфейсы, виртуальная реальность) и трансформации самого института детства, язык управления будет продолжать обогащаться новыми концептами. Уже сегодня на горизонте появляются такие понятия, как «нейропедагогический менеджмент», «управление на основе данных (data-driven management)», «когнитивная архитектура образовательной среды».

Задача научного сообщества и системы повышения квалификации кадров заключается в том, чтобы не допустить очередного стихийного и хаотичного заимствования терминов, а обеспечить их глубокое педагогическое и философское осмысление [10]. Понятийный аппарат должен служить не ширмой, за которой скрывается рутина, а компасом, указывающим путь к созданию такой образовательной системы, которая будет отвечать вызовам будущего, сохраняя при этом свою главную гуманистическую суть – развитие Личности. Формирование адекватного, гибкого и научно обоснованного понятийного аппарата остается одним из приоритетных направлений развития теории и практики управления образованием в XXI веке.

Выводы

На основе проведенного теоретического исследования можно сделать следующие выводы. Во-первых, можно с уверенностью сказать, что понятийный аппарат управления образованием не является статичным; его эволюция напрямую отражает смену социокультурных, экономических и технологических парадигм развития общества. Переход от административно-командной модели к экосистемной потребовал радикального обновления базовых категорий, не забывая упомянуть о том, что концептуальная неопределенность и смешение терминов разных парадигм в практике руководителей являются серьезным барьером для инновационного развития образовательных организаций.

Во-вторых, современный понятийный аппарат управления образованием характеризуется смещением фокуса с жесткого администрирования и трансляции знаний к сетевому взаимодействию, гуманистическому лидерству, управлению образовательными средами и развитию человеческого капитала, а так же в дополнение к этому разработанная концептуальная матрица, включающая онтологический, аксиологический и технологический уровни, будет позволять систематизировать современные управленческие категории и служить эффективным инструментом для подготовки руководителей нового типа.

Список источников

1. Берулава М.Н. Управление развитием образовательных систем: монография. Москва: Издательство Московского педагогического государственного университета, 2021. 214 с.
2. Землянская Е.Н. Теория и методика воспитания младших школьников: учебник и практикум для академического бакалавриата. Москва: Издательство Юрайт, 2015. 507 с.
3. Иванова И.В. Воспитание детей и молодежи: тенденции и решения: монография. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2024. 183 с.
4. Найин А.Я. Моделирование системы управления образовательным учреждением: монография. Москва: Издательство Московского педагогического государственного университета, 2020. 184 с.
5. Пикс В.А. Управление качеством образования в современной школе // Народное образование. 2021. № 4. С. 112 – 118.
6. Поташник М.М. Управление качеством образования: практико-ориентированная монография и методическое пособие. Москва: Педагогическое общество России, 2019. 420 с.
7. Селезнева В.И. Качество образования: педагогические и управленческие аспекты. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2020. 156 с.
8. Третьяков П.И. Управление школой: учебное пособие. Москва: Педагогическое общество России, 2018. 256 с.

9. Шамова Т.И., Давыденко Т.М.Управление образовательными системами: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2019. 368 с.
10. Яковлев С. В. Принцип ценностной сообразности воспитания // Журнал педагогических исследований. 2024. № 3. С. 26 – 40. DOI: 10.12737/2500-3305-2024-9-3-26-40. URL: https://doi.org/10.12737/2500-3305-2024-9-3-26-40 (датаобращения: 10.01.2025).

References

1. Berulava M.N. Management of Educational System Development: A Monograph. Moscow: Moscow Pedagogical State University Press, 2021. 214 p.
2. Zemlyanskaya E.N. Theory and Methodology of Upbringing for Primary School Students: Textbook and Practicum for Academic Bachelor's Programs. Moscow: Yurayt Publishing House, 2015. 507 p.
3. Ivanova I.V. Upbringing of Children and Youth: Trends and Solutions: A Monograph. Moscow: INFRA-M Scientific Publishing Center LLC, 2024. 183 p.
4. Nayin A.Ya. Modeling the Management System of an Educational Institution: A Monograph. Moscow: Moscow Pedagogical State University Press, 2020. 184 p.
5. Piks V.A. Managing the Quality of Education in the Modern School. Public education. 2021. No. 4.P. 112 – 118.
6. Potashnik M.M. Management of Educational Quality: A Practice-Oriented Monograph and Methodological Guide. Moscow: Pedagogical Society of Russia, 2019. 420 p.
7. Selezneva V.I. Quality of Education: Pedagogical and Managerial Aspects. Moscow: Research Center for Problems of Specialist Training Quality, 2020. 156 p.
8. Tretyakov P.I. School Management: A Study Guide. Moscow: Pedagogical Society of Russia, 2018. 256 p.
9. Shamova T.I., Davydenko T.M. Management of Educational Systems: A Study Guide for Higher Education Students. Moscow: Academia Publishing Center, 2019. 368 p.
10. Yakovlev S.V. The Principle of Value-Based Alignment in Upbringing. Journal of Pedagogical Research. 2024. No. 3. P. 26 – 40. DOI: 10.12737/2500-3305-2024-9-3-26-40. URL: https://doi.org/10.12737/2500-3305-2024-9-3-26-40 (accessed: 10.01.2025).

Информация об авторах

Горбоконенко Р.А., Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, rodion.gorbokonenko@bk.ru

© Горбоконенко Р.А., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 https://po-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (музыка) (педагогические науки)
УДК 78.07
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-61-71

Эмоционально-образное воплощение в вокальном искусстве: педагогические аспекты адаптации китайских сопрано к русской школе

[1] Гэн Ю.,
[1] Ван Т.,
[1] Уральский государственный педагогический университет

Аннотация: в статье рассматриваются трудности, возникающие у китайских сопрано при освоении русской вокальной традиции. Производится анализ культурно-лингвистических барьеров, препятствующих эмоционально-образному воплощению. Обосновывается продуктивность образно-ассоциативных методов и необходимость создания целостной эстетической среды. Сопоставляются китайские и российские педагогические подходы, намечаются пути органичного соединения технического мастерства со смысловой многомерностью русской классики.

Интеграция китайских вокалистов в пространство российского музыкального образования представляет собой многомерный процес с. Если вопросы постановки голоса, дыхания и резонаторной свободы в современной педагогике находят достаточно четкое методическое решение, то сфера эмоционально-образного воплощения нередко остается «слепой зоной». Китайские сопрано, демонстрируя техническое прилежание и точность интонирования, сталкиваются с невозможностью передать специфическую психологическую глубину и драматический накал, присущие русской вокальной классике. Истоки этих сложностей лежат не в физиологии голосообразования, а в устройстве культурной семантики и языкового сознания. Адаптация требует перестройки художественного мышления, того, как исполнитель слышит и переживает музыкальную фразу. Поэтому педагогическое вмешательство неизбежно затрагивает глубинные слои культурного подсознания, область формирования интонационных ожиданий и эмоциональных связей. Целью статьи является выявление онтологических различий русской и китайской вокальных школ и обоснование педагогических стратегий, позволяющих преодолеть эти барьеры без утраты национальной идентичности исполнителя.

Методика исследования основана на анализе теоретических положений и сравнительном анализе педагогических принципов русской и китайской школ. Теоретической основой послужили публикации российских и китайских исследователей в области вокальной педагогики, культурологии и музыкальной психологии, посвященные национальным особенностям вокальных школ, лингвистическим аспектам вокального исполнительства, физиологическим основам голосообразования, а также вопросам кросс-культурной адаптации. Исследование носит теоретический характер и основано на анализе научной литературы. Применялись методы теоретического обобщения, систематизации и герменевтического анализа музыкально-педагогических концепций.

В ходе исследования выявлены онтологические различия вокальных школ: русская традиция, основанная на знаменном распеве и народной песне, тяготеет к размаху и психологической глубине, тогда как китайская музыкальная традиция произросла из пентатоники, созерцательности и символического мышления. Установлено, что лингвистический барьер обусловлен тональной природой китайского языка, где интонирование имеет смыслоразличительную, а не эмоциональную функцию, что затрудняет восприятие русской вокальной интонации. Обосновано, что эмоционально-образное воплощение невозможно без опоры на физиологическую базу – диафрагмально-реберное дыхание и смешанную регистрацию, что позволяет выдерживать длительные драматические кульминации. Обоснована продуктивность образно-ассоциативной педагогики, использующей рефлекторные связи между чувственным восприятием и мышечным контролем (образы природы, цветовые ассоциации), что делает освоение чужой эстетики органичным для китайских студенток. Показана необходимость формирования комплексной эстетической среды, включающей взаимодействие с литературой и театром, а также использование актерских тренингов и пластического интони-

рования. Результаты могут быть полезны в педагогической практике при работе с китайскими вокалистами в российских консерваториях, а также при разработке кросс-культурных образовательных программ.

В результате изучения культурно-лингвистических и педагогических аспектов адаптации китайских сопрано к русской вокальной школе было сосредоточено внимание на том, что техническая оснащенность становится живым инструментом лишь при условии погружения в историко-культурный контекст и перестройки художественного восприятия. Были рассмотрены онтологические различия школ, лингвистические барьеры, физиологические основы и образно-ассоциативные методы как средства преодоления исполнительских стереотипов. В результате исследования обосновано, что интеграция китайской и российской педагогических традиций открывает новые перспективы для обогащения вокального образования. Сделаны выводы о том, что истинное мастерство рождается на пересечении культур, где техническая свобода становится способом выражения предельной искренности чувства.

Ключевые слова: кросс-культурная адаптация, русская вокальная школа, китайские сопрано, эмоционально-образное воплощение, вокальная педагогика

Для цитирования: Гэн Ю., Ван Т. Эмоционально-образное воплощение в вокальном искусстве: педагогические аспекты адаптации китайских сопрано к русской школе // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 61 – 71. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-61-71

Поступила в редакцию: 3 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 4 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Emotional-figurative embodiment in vocal art: pedagogical aspects of adaptation of Chinese sopranos to the Russian school

[1] Geng Yu.,
[1] Wang T.,
[1] Ural State Pedagogical University

Abstract: the article examines the difficulties encountered by Chinese sopranos in mastering the Russian vocal tradition. An analysis is carried out of cultural and linguistic barriers that impede emotional and imagery embodiment. The productivity of imagery-associative methods and the necessity of creating a holistic aesthetic environment are substantiated. Chinese and Russian pedagogical approaches are compared, and ways are outlined for organically combining technical mastery with the semantic multidimensionality of Russian classics.

The integration of Chinese vocalists into the space of Russian music education represents a multidimensional process. While issues of voice production, breathing, and resonance freedom find sufficiently clear methodological solutions in contemporary pedagogy, the sphere of emotional and imagery embodiment often remains a "blind spot". Chinese sopranos, demonstrating technical diligence and intonational precision, encounter the inability to convey the specific psychological depth and dramatic intensity inherent in Russian vocal classics. The origins of these difficulties lie not in the physiology of phonation, but in the structure of cultural semantics and linguistic consciousness. Genuine adaptation requires a restructuring of artistic thinking – the way the performer hears and experiences a musical phrase. Therefore, pedagogical intervention inevitably affects the deep layers of cultural subconscious, the area where intonational expectations and emotional connections are formed. The aim of the article is to identify the ontological differences between the Russian and Chinese vocal schools and to substantiate pedagogical strategies that allow overcoming these barriers without losing the performer's national identity.

The research methodology is based on the analysis of theoretical propositions and a comparative analysis of the pedagogical principles of the Russian and Chinese schools. The theoretical foundation consisted of publications by Russian and Chinese researchers in the field of vocal pedagogy, cultural studies, and music psychology, devoted to the national characteristics of vocal schools, linguistic aspects of vocal performance, physiological foundations of voice production, and issues of cross-cultural adaptation. The study is theoretical in nature and is based on the analysis of scholarly literature. Methods of theoretical generalisation, systematisation, and hermeneutic analysis of musical-pedagogical concepts were applied.

The study revealed ontological differences between the vocal schools: The Russian tradition, based on Znamenny chant and folk song, tends toward epic breadth and psychological depth, whereas the Chinese musical tradition grew out of pentatonicism, contemplativeness, and symbolic thinking. It was established that the linguistic barrier is conditioned by the tonal nature of the Chinese language, where intonation has a meaning-distinguishing rather than an emotional function, which complicates the perception of Russian vocal intonation. It is substantiated that

emotional and imagery embodiment is impossible without reliance on a physiological foundation – diaphragmatic-costal breathing and mixed registration, which allow sustaining prolonged dramatic climaxes. The productivity of imagery-associative pedagogy, which uses reflex connections between sensory perception and muscular control (images of nature, colour associations), has been substantiated, making the mastery of an alien aesthetic organic for Chinese students. The necessity of forming a comprehensive aesthetic environment, including interaction with literature and theatre, as well as the use of acting training and plastic intonation, is shown. The results can be useful in pedagogical practice when working with Chinese vocalists in Russian conservatoires, as well as in the development of cross-cultural educational programmes.

As a result of studying the cultural-linguistic and pedagogical aspects of the adaptation of Chinese sopranos to the Russian vocal school, attention was focused on the fact that technical equipment becomes a living instrument only under the condition of immersion in the historical-cultural context and a restructuring of artistic perception. The ontological differences between the schools, linguistic barriers, physiological foundations, and imagery-associative methods as means of overcoming performance stereotypes were examined. The study substantiates that the integration of Chinese and Russian pedagogical traditions opens new prospects for enriching vocal education. Conclusions are drawn that true mastery is born at the intersection of cultures, where technical freedom becomes a means of expressing the ultimate sincerity of feeling.

Keywords: cross-cultural adaptation, Russian vocal school, Chinese sopranos, emotional and imagery embodiment, vocal pedagogy

For citation: Geng Yu., Wang T. Emotional-figurative embodiment in vocal art: pedagogical aspects of adaptation of Chinese sopranos to the Russian school. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 61 – 71. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-61-71

The article was submitted: July 3, 2026; Approved after reviewing: August 4, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

Интеграция китайских вокалистов в пространство российского музыкального образования представляет собой сложный многомерный процес с. Если вопросы постановки голоса, дыхания и резонаторной свободы в современной педагогике находят достаточно четкое методическое решение, то сфера эмоционально-образного воплощения нередко остается «слепой зоной».

Актуальность темы обусловлена несколькими факторами. Во-первых, ежегодно возрастает число китайских студентов, поступающих в российские консерватории и музыкальные вузы. Во-вторых, и это главное, сама по себе техническая подготовка китайских вокалистов не гарантирует успешного овладения русским репертуаром. Существует устойчивый разрыв между виртуозным владением голосом и способностью передать специфическую психологическую глубину, присущую русской вокальной классике.

Китайские сопрано, демонстрируя завидное техническое прилежание и точность интонирования, зачастую сталкиваются с невозможностью передать специфическую психологическую глубину, широту дыхания и драматический накал, присущие русской вокальной классике. На мой взгляд, истоки этих сложностей лежат не в физиологии голосообразования, а в устройстве культурной семантики и языкового сознания. Когда китайская певица пытается «сделать» русский тембр чисто акустически, она воспроизводит лишь внешнюю оболочку, не затрагивая смысловой сердцевины. Настоящая адаптация требует куда более серьезного шага, а именно, перестройки самого художественного мышления, того, как исполнитель слышит и переживает музыкальную фразу. Поэтому педагогическое вмешательство не может ограничиваться вокальными упражнениями и работой над резонированием. Оно неизбежно вторгается в глубинные слои культурного подсознания, в ту область, где формируются интонационные ожидания и эмоциональные сцепки. Задача, по сути, в том, чтобы техническая раскрепощенность стала не демонстрацией возможностей голоса, а естественным и едва ли не единственно приемлемым способом выразить ту степень искренности чувства, которой требует русская классическая традиция.

Несмотря на очевидную практическую значимость, в современной научной литературе проблема культурно-лингвистической адаптации китайских вокалистов к русской школе освещена фрагментарно. Большинство исследований сосредоточено либо на технических аспектах голосоведения, либо на общих вопросах межкультурной коммуникации в образовании. При этом недостаточно внимания уделяется онтологическим различиям музыкальных традиций, особенностям восприятия вокальной интонации и методам, позволяющим преодолеть эти барьеры без утраты национальной идентичности исполнителя.

Объектом исследования выступает процесс адаптации китайских сопрано к русской вокальной школе. Предметом исследования являются педагогические методы и стратегии, направленные на эмоционально-образное воплощение в русском вокальном репертуаре с учетом культурно-лингвистических различий.

Цель статьи заключается в выявлении онтологических различий русской и китайской вокальных школ и обосновании педагогических стратегий, позволяющих преодолеть эти барьеры без утраты национальной идентичности исполнителя.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1) Проанализировать теоретические исследования, посвященные национальным особенностям русской и китайской вокальных школ, и выявить их онтологические различия.

2) Рассмотреть лингвистические аспекты вокального исполнительства, влияющие на восприятие и передачу эмоционально-образного содержания русского романса.

3) Обосновать физиологические основы эмоционального воплощения в русской вокальной школе и их значение для формирования певческого аппарата китайских сопрано.

4) Охарактеризовать образно-ассоциативные методы как инструмент преодоления исполнительских стереотипов.

5) Определить роль комплексной эстетической среды и театральной драматургии в процессе адаптации китайских вокалисток к русской оперной и камерной сцене.

Теоретической базой исследования послужили работы российских и китайских авторов, посвященные национальным особенностям вокальных школ [9, 15], лингвистическим аспектам вокального исполнительства [6, 11, 12], физиологическим основам голосообразования [13, 14], а также вопросам кросс-культурной адаптации в музыкальном образовании [2, 5, 8]. Анализ этих источников позволил выявить специфику каждой традиции и предложить пути их органичного соединения в педагогическом процессе.

Материалы и методы исследований

Методика исследования строится на сочетании нескольких подходов, каждый из которых позволяет раскрыть определенный аспект адаптации китайских сопрано к русской вокальной школе. Основу составляет сравнительно-сопоставительный метод, дающий возможность выявить онтологические различия двух вокальных традиций русской и китайской. Этот метод применялся как на уровне анализа историко-культурных предпосылок формирования школ, так и на уровне сопоставления конкретных педагогических приемов, используемых в консерваториях России и Китая. Дополнительно задействован герменевтический подход, ориентированный на интерпретацию музыкально-выразительных средств и подтекстовых смыслов, заложенных в русском романсе и оперной партии. Такой ракурс позволил не ограничиваться внешними акустическими характеристиками звука, а проникнуть в интонационную природу русской вокальной речи, что особенно важно при работе с иноязычным материалом.

Теоретическая база исследования включает несколько тематических блоков. Первый блок – труды, посвященные генезису и эволюции русской вокальной школы, ее национальным корням и религиозным основаниям [9, 15]. Эти работы дают понимание эпического масштаба, психологизма и особой звуковой среды, сформировавшихся под влиянием знаменного распева и народной песни. Второй блок – исследования китайской музыкальной традиции, анализирующие пентатонику, символическое мышление и камерную эстетику [8]. Сопоставление этих двух групп источников позволяет четко обозначить вектор культурных противоречий, с которыми сталкивается китайская певица.

Третий блок – лингвистические и психолингвистические работы, рассматривающие тональную природу китайского языка и ее влияние на музыкальное интонирование [6], а также восточные педагогические концепции, акцентирующие «раскапывание значения слова» и выявление подтекста [11, 12]. Эти источники легли в основу анализа языкового барьера и проблемы подтекста. Четвертый блок – публикации по физиологии голосообразования, в которых обосновываются принципы диафрагмально-реберного дыхания, смешанной регистрации и резонаторной свободы в русской школе [13, 14]. Наконец, пятый блок – работы, посвященные кросс-культурной адаптации и интеграции педагогических подходов в музыкальном образовании [2-5, 7, 10]. Все перечисленные источники (всего 16 наименований) были подвергнуты систематическому анализу и критической оценке, что позволило выделить как устоявшиеся теоретические положения, так и дискуссионные зоны.

В качестве дополнительного источника информации использовались неформальные наблюдения за обсуждениями в китайских студенческих сообществах в мессенджере WeChat (2024 – 2025 гг.), где участники делились опытом освоения русского вокального репертуара и типичными трудностями, связанными с постановкой голоса, дикцией и интерпретацией. Эти материалы носят вспомогательный характер и не пре-

тендуют на статус полноценного эмпирического исследования; они применялись исключительно для уточнения и конкретизации теоретических положений, выявленных в ходе анализа литературы.

Методы обработки данных включали:

1) теоретическое обобщение и систематизацию научной литературы по теме;
2) сравнительный анализ педагогических принципов и исполнительских интерпретаций (в том числе сопоставление записей русских и китайских певиц);
3) герменевтический анализ музыкального текста (смысловая расшифровка подтекста, интонационных ходов, ритмических и динамических акцентов);
4) метод теоретического моделирования, с помощью которого на основе анализа литературы выстраивались гипотетические рекомендации по формированию эстетической среды и использованию актерских тренингов;
5) качественный анализ и систематизацию данных, описанных в научной литературе, с последующей типологией проблем и стратегий их решения.

Количественные методы не применялись, поскольку исследование имеет преимущественно качественный, интерпретационный характер. Однако для наглядности отдельные динамические и тембральные изменения оценивались с использованием простых аудиовизуальных средств контроля (спектрограммы и сравнительный монтаж записей), что позволило придать педагогическим выводам дополнительную объективность.

Логика исследования выстраивалась в три последовательные фазы. Первая фаза была посвящена сбору и систематическому анализу научной литературы по проблеме, формулированию исходных теоретических гипотез о причинах трудностей китайских сопрано. На второй фазе проводилось сопоставление педагогических принципов русской и китайской школ, выявлялись их онтологические и лингвистические расхождения. На третьей фазе полученные теоретические обобщения были структурированы и представлены в виде последовательной концепции, изложенной в данной статье. Такая логическая организация работы позволила обеспечить преемственность между теоретическим анализом и итоговыми выводами, что является необходимым условием для аргументированности научных результатов в области вокальной педагогики.

Результаты и обсуждения

В ходе исследования были выявлены и проанализированы ключевые факторы, препятствующие эмоционально-образному воплощению китайских сопрано в русском вокальном репертуаре, а также обоснованы педагогические стратегии, позволяющие эти препятствия преодолеть. Полученные результаты структурированы по пяти основным направлениям, каждое из которых раскрывает определенный аспект адаптационного процесса.

Первая группа результатов касается фундаментальных, онтологических расхождений между русской и китайской вокальными традициями. Установлено, что эти различия носят не случайный, а системный характер и уходят корнями в разные эстетические и мировоззренческие основания.

Вокальные школы России и Китая выросли на разной эстетической почве. Русская традиция впитала энергию знаменного распева и разлив народной песни, с самого начала тяготея к эпическому размаху и психологической глубине [15]. Диатоническая основа, обилие хроматизмов и плотная гармоническая ткань русской музыки способствуют выстраиванию протяжённых музыкальных фраз, внутри которых развивается внутренний драматизм или трагическое предчувствие. Влияние церковного знаменного распева и народной песенной традиции, в свою очередь, сформировало особую звуковую среду от храмового резонанса до широты народного распева, что обусловило становление мощного, но при этом подвижного и гибкого вокального эталона.

Китайская музыкальная традиция, напротив, росла из пентатоники, созерцательности и символического мышления. Эмоция здесь не выплескивается в открытом драматическом жесте, она скорее угадывается, живет в паузах и намеках. Когда китайская сопрано берется за партии Чайковского или Рахманинова, ее привычка к «тонкой эмоциональной выразительности и сравнительно более камерной эстетике» наталкивается на требование иного порядка на расширение чувств, почти гипертрофированный по меркам восточной традиции [7]. В результате мы часто видим технически безупречное исполнение: нотный текст прочитан чисто, а образ остается плоским, та самая «русская душа», с ее способностью проживать крайние состояния духа, ускользает.

Педагогу здесь приходится осторожно, но настойчиво вводить студентку в историко-культурный контекст, без которого музыка превращается в абстрактную звуковую конструкцию. Русский вокальный репертуар начал проникать в Китай еще в конце XIX века, а в советский период стал частью образовательной базы; однако глубинная драматургия этих сочинений до сих пор требует специальной педагогической расшифровки [10].

Ключевым результатом данного этапа является констатация того, что техническая точность исполнения не гарантирует передачи эмоционального содержания. Разрыв между школами лежит не в плоскости голосовых навыков, а в области культурного кода, что требует от педагога выхода за рамки традиционных вокальных упражнений и обращения к историко-культурному комментированию.

Второй блок результатов связан с языковым фактором, который, как показал анализ, выступает одним из самых сложных препятствий для китайских вокалисток. Исследование подтвердило, что проблема не ограничивается дикцией или произношением она касается глубинного восприятия интонации как носителя смысла.

Язык является непосредственным проводником вокальной интонации. Китайские языки основаны на принципиально иной, чем европейские, тональной фонетической системе, где интонирование имеет не дополнительно-эмоциональную, а смыслоразличительную функцию [6].

Это означает, что музыкальная интонация в русском романсе, возникающая из эмоциональной сферы речи, для китайского слуха и речевого аппарата часто оказывается чужеродной. Европейская музыка рождается из речи в эмоциональной сфере, тогда как китайская в сфере смысловой.

Студентки привыкают воспринимать русский текст как «набор звуков», подлежащих точной артикуляции. Однако в русской вокальной традиции, особенно в камерном репертуаре, слово и музыка находятся в состоянии неразрывного слияния. Проникновение в лексический смысл (кит. 挖掘词意, букв. «раскапываниезначениясловa»), какэтоописываетсяввосточнойпедагогическоймысли, должно быть направлено на выявление скрытой речи (кит. 潜语) – подтекста, лежащегозагранью буквальногозначениясло в [11]. Безпониманияподтекста, безосознаниятого, чтоименностоитзасловами, голослишаетсяжизни. Глубокийслойскрытогосодержаниятекста песни (кит. 潜在歌词内涵的里层), скрытыйвглубинныхслояхсодержаниялибретто, действуетнавнешнеепроявлениеиопределяеттемупроизведения [12].

Педагогу необходимо убедить вокалистку, что русское слово в пении обладает собственной пластикой и весом. Работа над дикцией не должна сводиться к механическому проговариванию согласных, она должна быть подчинена задаче передачи эмоционального состояния лирического героя.

Эмоциональная выразительность русского языка, его способность передавать нюансы тоски, страсти или иронии, требует от китайской сопрано отказа от прямолинейного «декламационного» чтения в пользу интонационного «проживания» каждой фразы. Только при условии, что «куда доходит чувство, оттуда рождается звук» (кит. 情之所至，音之所生) классическаяформулавосточной эстетики, согласно которой эмоция предшествует и порождает звуковое воплощение, возможно подлинное искусство.

Полученный результат позволяет утверждать, что лингвистический барьер имеет не столько фонетическую, сколько когнитивную природу, китайские певицы не просто неправильно произносят слова, они иначе структурируют интонационный поток, ища в нем смыслоразличительные маркеры, а не эмоциональные, это требует специальной педагогической работы по «переключению» слухового внимания с точности высоты на процессуальность интонационного развития.

Третий блок результатов касается физиологических основ голосообразования. Исследование показало, что попытки чисто психологической или образной интерпретации эмоции оказываются неэффективными без соответствующей телесной базы. Эмоционально-образное воплощение в русской школе неразрывно связано с научно обоснованной физиологической базой, что подтверждается анализом вокально-технических школ.

Но нельзя сводить адаптацию лишь к психологическим и образным тренингам. Эмоционально-образное воплощение в русской школе неразрывно связано с научно обоснованной физиологической базой. Русская вокальная школа, несмотря на распространенные стереотипы о ее «тяжести», всегда опиралась на принципы свободного, глубокого дыхания и смешанной регистрации, что позволяет достигать невероятной гибкости и полетности звука [14].

Для китайских сопрано, часто склонных к облегченному, «головному» звучанию или, напротив, к форсированию за счет гортани, освоение принципов научного бельканто в русской трактовке является критически важным. Умение использовать весовую игру, опираться на диафрагмально-реберное дыхание, сохранять эластичность связок при мощной акустической отдаче все это создает тот самый «фундамент», на котором может удержаться масштабный эмоциональный образ [13]. Без этой физиологической свободы любая попытка изобразить «страсть» или «трагедию» приведет к вокальному крику и потере художественной формы.

Педагогическая система, выстроенная в российских консерваториях, предполагает постепенное, системное развитие голоса, где техническое совершенство неразрывно связано с художественной задачей [16]. Научные вокальные техники, такие как контроль за положением гортани, формирование смешанного реги-

стра и равномерное расширение резонаторных полостей, дают студентке физическую возможность выдерживать длительные драматические кульминации, характерные для русских оперных партий и романсов.

Эмоциональная выразительность в русской школе требует специально выстроенной физиологической опоры, которая позволяет голосу выдерживать экстремальные динамические и драматические нагрузки, не теряя при этом художественного контроля. Для китайских вокалисток, часто владеющих головным регистром, но не имеющих достаточной опоры на диафрагму, освоение русского бельканто становится базовым условием для дальнейшего образного наполнения.

Четвертый блок результатов посвящен методам, эффективность которых описана в научной литературе. Речь идет об образно-ассоциативной педагогике. Как объяснить понятия «широкое дыхание», «тембральная маска» или «драматический накал» человеку с иным культурным кодом?

Как объяснить понятия «широкое дыхание», «тембральная маска» или «драматический накал» человеку с иным культурным кодом? Прямые анатомические указания сплошь и рядом провоцируют мышечный зажим и растерянность: студентка старается «сделать как сказали», а тело сопротивляется. В этой ситуации чрезвычайно продуктивен образно-ассоциативный подход, выстроенный на рефлекторных связях между чувственным восприятием и мышечным контролем [3]. Мы, по сути, обходим сознательное напряжение, адресуясь к непроизвольной двигательной памяти.

Российские педагоги давно и охотно погружают ученика в воображаемую ситуацию, но для китайских сопрано, выросших в традиции поэтизации природы и визуальной символики, такие ассоциации оказываются не просто понятными, а глубоко органичными, они становятся мостом к осмыслению вокальной техники. Скажем, чтобы сформировать правильное певческое дыхание и ощущение свободной гортани, используется образ «вдыхания аромата осеннего леса» или «наблюдения за игрой солнечных бликов на воде». Студентка, удерживая внутренним зрением эту картину, непроизвольно выстраивает тембр и дыхательную опору, и напряжение уходит, уступая место точной координации [4]. Важно, что образ здесь не как украшение, а как рабочий инструмент, он переводит абстрактную вокальную задачу на язык уже прожитого телесного опыта.

Цветовые ассоциации также служат мощным инструментом тембральной настройки. Анализ эмоционального состояния через цветовую палитру (матовое, грозовое, прозрачное, сверкающее) помогает вокалистке найти внутреннее оправдание для изменения фонации. Интеграция таких методов позволяет активизировать личный эмоциональный опыт студентки, делая процесс освоения чуждой эстетической системы более органичным и личностно значимым.

Здесь уместно обратиться к компаративному анализу культурных барьеров. Матрица культурных соответствий, разработанная для пианистов, вполне экстраполируется и на вокальную специфику: переход от пентатоники к диатонике, от медитативного восприятия времени к выразительной подвижности темпа, от созерцательности к глубокой эмоциональной экспрессии [2]. Преодоление этих барьеров требует не ломки национальной идентичности, а использования знакомых восточных образов-символов для раскрытия западной интонационной драматургии.

Теоретический анализ и обобщение данных из источников [3, 4] позволяют утверждать, что образно-ассоциативный подход способствует достижению вокально-технических целей (правильное дыхание, свобода гортани, тембральная окраска) и предположительно сокращает время адаптации, поскольку активирует уже имеющиеся у студентки нейронные связи, а не требует создания новых абстрактных инструкций. Важно, что этот метод не предполагает отказа от китайской ментальности, а, напротив, использует ее как ресур с.

Пятый блок результатов касается внешних условий обучения. Исследование показало, что адаптация не может происходить в изолированном классе; необходима комплексная эстетическая среда, включающая взаимодействие с литературой, историей и театром.

Адаптация китайской вокалистки к русской оперной или камерной сцене не может происходить в вакууме изолированного класса вокала; требуется формирование комплексной эстетической среды, где музыкальное искусство взаимодействует с литературой, историей и театральным действием.

Модель эстетической среды, предполагающая гармоническое взаимодействие внутренней (духовной), внешней (материально-технической) и сфер взаимодействия, позволяет студентке перейти от простого заучивания нот к личностному смыслообразованию [1].

Важную роль в этом процессе играет метод музыкальной драматургии и пластического интонирования. Китайская оперная традиция (цзинси) обладает строгой системой канонических жестов, где каждый символ имеет четкое значение. В европейской, и, в частности, русской, опере жест и мимика должны рождаться из внутренней необходимости, из интонационного развития музыки. Использование актерских тренингов, моделирование ситуаций, работа с литературным первоисточником помогают студентке «материализовать»

эмоциональное содержание [8]. Погружение в историко-стилевой контекст, понимание психологии пушкинских героев при работе над Чайковским становятся неотъемлемой частью вокального класса.

Кросс-культурный подход к освоению вокальных школ предполагает, что студентка не должна отказываться от своей культурной идентичности, напротив, ее восточная созерцательность и способность к тонкой нюансировке, будучи наложенными на мощную русскую вокальную технику и драматургический размах, могут дать уникальный исполнительский результат [5].

Педагогу здесь важно предложить инструментарий, который студентка сможет применить осознанно. Цифровые технологии и сравнительный анализ из вспомогательных средств превращаются в наглядный мост между двумя школами, когда студентка видит на спектрограмме разницу в динамическом профиле фразы или слышит в параллельном монтаже, как выстраивает кульминацию русская певица и как она сама, абстрактный упрек в «недостаточной эмоциональности» обретает зримые очертания. Точки расхождения и неожиданные точки соприкосновения двух традиций становятся предметом трезвого анализа, а не туманных догадок. Этот подход не отменяет живого педагогического контакта, но дает студентке карту местности, где раньше ей приходилось двигаться на ощупь.

Анализ литературы и обобщение педагогических подходов показывают, что эффективная адаптация требует не только вокальной работы, но и целенаправленного расширения культурного горизонта студентки, включения ее в контекст русской литературы, поэзии, театра и даже бытовых интонаций. Особенно значимым результатом является вывод о том, что цифровые технологии (спектрограммы, сравнительные аудио-видео материалы) могут служить объективным подспорьем, позволяя студентке увидеть разницу в динамике и тембре, которую трудно передать словами.

Обобщая результаты по всем пяти направлениям, можно заключить, что адаптация китайских сопрано к русской вокальной школе – это многослойный процесс, включающий культурно-историческое переосмысление, лингвистическую перестройку восприятия, физиологическую перестройку голосового аппарата, использование образно-ассоциативных приемов и создание погружающей эстетической среды. Каждый из этих аспектов получил теоретическое обоснование на основе анализа научной литературы, что позволяет считать полученные выводы аргументированными и перспективными для дальнейшего осмысления и потенциального применения в педагогической практике.

Выводы

В результате исследования культурно-лингвистических и педагогических аспектов адаптации китайских сопрано к русской вокальной школе были сделаны следующие выводы.

Установлено, что онтологические различия между русской и китайской вокальными школами носят системный характер, русская традиция, основанная на знаменном распеве и народной песне, тяготеет к эпическому размаху и психологической глубине, тогда как китайская традиция произросла из пентатоники, созерцательности и символического мышления [9, 15]. Эти различия требуют не просто вокальной работы, а целенаправленного погружения студентки в историко-культурный контекст.

Выявлено, что лингвистический барьер имеет когнитивную, а не фонетическую природу: тональное устройство китайского языка формирует иную слуховую установку, где интонирование выполняет смыслоразличительную, а не эмоциональную функцию [6]. Это требует специальной педагогической работы по «переключению» внимания с точности высоты на процессуальность интонационного развития и выявление подтекста [11, 12].

Обосновано, что эмоционально-образное воплощение в русской школе невозможно без опоры на физиологическую базу – диафрагмально-реберное дыхание, смешанную регистрацию и эластичность связок, что позволяет выдерживать длительные драматические кульминации [13, 14]. Без этой свободы попытки изобразить «страсть» приводят к вокальному крику и потере художественной формы.

Обоснована продуктивность образно-ассоциативных методов, а также показана необходимость формирования комплексной эстетической среды, включающей взаимодействие с литературой, театром и актерскими тренингами [1, 3, 4, 8].

Адаптация китайских сопрано к русской вокальной школе по-настоящему начинается там, где заканчивается отработка технических приемов. Это не довесок к диплому, а переплавка художественного восприятия – долгая и часто непредсказуемая. Культурные барьеры здесь не взламываются, а постепенно размываются: прямолинейный педагогический диктат уступает место образно-ассоциативному погружению, тонкой расшифровке подтекста, выстраиванию эстетически плотной среды. Интеграция китайской и российской педагогических традиций открывает новые перспективы для обогащения вокального образования. Истинное мастерство рождается на пересечении культур, где свобода от техники становится способом выражения предельной искренности чувства.

Список источников

1. Островская Г.И. Модель эстетической среды обучения китайских студентов в российском музыкально-педагогическом вузе // Новости науки 2022: психология и педагогика: сборник материалов II-ой международной очно-заочной научно-практической конференции, Москва, 28 сентября 2022 года. Москва: Научно-издательский центр "Империя", 2022. С. 50 – 63.

2. Инь Л. Культурно-специфические барьеры в освоении русской фортепианной школы китайскими студентами: компаративный анализ педагогических подходов // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 12 февраля 2025 года. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2025. С. 280 – 283.

3. У Ж. Сочетание российских и китайских методов в обучении студентов-вокалистов на основе образно-ассоциативного подхода // Традиции и инновации в теории и практике музыкального и художественного образования: сборник материалов Международной конференции, посвященной Году педагога и наставника, Екатеринбург, 08 декабря 2023 года. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2024. С. 360 – 366.

4. У Ж., Чэнь Ч. Обогащение эмоционального опыта студентов педагогических вузов Китая на основе интеграции китайских и российских традиций вокального обучения // Гносеологические основы образования: материалы II Международного научного форума, посвященного памяти профессора С. П. Баранова, Липецк, 26 октября 2023 года. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2024. С. 284 – 289. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65659682 (дата обращения: 20.07.2026).

5. Цзинь Я. Кросс-культурный подход к освоению китайскими студентами вокальных школ России и Китая // Творчество С. В. Рахманинова в исполнительской подготовке педагога-музыканта: материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 10 декабря 2018 года / Под общей редакцией Г.П. Стуловой, А.П. Юдина. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2018. С. 220 – 223. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36672424 (дата обращения: 20.07.2026).

6. Хань Ц. Психолого-педагогические аспекты восприятия художественных образов русской камерной вокальной музыки китайскими студентами в классе вокала // Педагогический научный журнал. 2025. Т. 8. № 6. С. 236 – 240. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82849399 (дата обращения: 20.07.2026).

7. Ли Ч. Специфика восприятия русской оперы китайскими студентами в образовательном процессе // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2025. № 1. С. 293 – 299. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80329276 (дата обращения: 20.07.2026).

8. Ли Ч. Русская оперная школа и китайские оперные певцы: взаимодействие традиций и образования // Бюллетень Международного центра «Искусство и образование». 2025. № 3. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82108860 (дата обращения: 20.07.2026).

9. Юань Л. Становление вокальной исполнительской школы в России и Китае: исторический аспект // Педагогический научный журнал. 2025. Т. 8. № 3. С. 116 – 120. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80537650 (дата обращения: 20.07.2026).

10. Чэнь Ю. Влияние русской вокальной музыки на китайскую вокальную педагогику и исполнительское мастерство // Университетский научный журнал. 2023. № 76. С. 73 – 79. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54881210 (дата обращения: 20.07.2026).

11. Лянь Ц. Эмоциональное воплощение языка в вокальном исполнении // Музыкальные изыскания. 1988. № 4. https://doi.org/10.15929/j.cnki.1004-2172.1988.04.018. URL: https://oversea.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=gRIMFwZJAud46U6jTVF1ma54vXdCZZPz4GSBVhaIx2O8QFJ7vAUH5a9DtMKoKiWE787yP1jUcXXBTdB6ug4fVaPUzPVIDl41IBT3l_p2KJTdefEGZF_r5NV29qrXBEHhVM0B4iVxwrzCtqRTCKpcJO5SNr66EBPF&uniplatform=OVERSEA (дата обращения: 20.07.2026).

12. Ма Ц. Эмоциональное воплощение вокального языка // Вестник Лоянского педагогического университета. 2003. № 3. https://doi.org/10.16594/j.cnki.41-1302/g4.2003.03.047. URL: https://oversea.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=gRIMFwZJAufD4CA2Njgv6Yq-qY1_-ErhRSqI6ahfILrOx2ovSTCjmdEoVEGueG5o9pkHRwZNwglFvZ-D4MeC3WYhKjWwYAn02v6RBY_1w27QWCYjuSRnjWtUkNnG6PTDqBcJjoyE5nFWAkcxBqzijt9aEmJ-v0EU&uniplatform=OVERSEA (дата обращения: 20.07.2026).

13. Юнь Ф. Научные вокальные техники и их применение в бельканто для теноров: на примере русской вокальной школы // Современная музыка. 2024. № 12. URL: https://d.wanfangdata.com.cn/periodical/CihQZXJpb2RpY2FsQ0hJU29scjkyMDI2MDYxMDIwMjYwNjEwMTYxMjM4Eg1kZHl5MjAyNDEyMDU0GghocGlsZ3A1bQ%3D%3D?query=%E4%BD%9C%E8%80%85:%22%E8%B4%A0%E9%A3%9E%22&qid=b496dfb2-2625-4d0f-814f-7a6187dbc332&pageIndex=1&pageSize=20&fromPageName=%E4%B8%80%E6%A1%86%E5%BC%8F%E6%A3%80%E7%B4%A2&itemIndex=1&itemTotal=26&id=ddyy202412054&type=Periodical&fromSiteName=Search (дата обращения: 20.07.2026).

14. Ши Г. Правильный и объективный взгляд на русскую вокальную школу // Китайская музыка. 2009. № 1. URL: https://oversea.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=gRIMFwZJAufZ0oDWE3DMNiAe-6v7dMSO5ecLTiwIrZoRVl86UtJORIRNwL2JohbTqMuQTWwt17fdK8ZDnn0p2dQmzlMDaEf6q9Da5ovYAQ6bvWCvSnarxjX9NVcrEbTcDA_Z_x1JlZIUUIOzqMdpMLXN4IsdEdZU&uniplatform=OVERSEA (дата обращения: 20.07.2026).

15. Сунь Ч. О национальных корнях и религиозных традициях русской вокальной школы // Северная музыка. 2025. № 1. URL: https://oversea.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=gRIMFwZJAuddjIowdv-_oQuHcA9L6ng5Nue-4REOQG90kSUt5JSZalF9K8zBimofeYMiaUCwAl8pZprflCTE1PJyzRjL-okXxMsv2suYLkiTKIcP40V6y2iEe6KSL6-zsxm53XPLTXib8yFrfbvIYHMwRpRbLqtooZuSKUupy4c=&uniplatform=OVERSEA (дата обращения: 20.07.2026).

16. Лю К. Исследование и вдохновение педагогической практики русской вокальной школы // Талант и мудрость. 2017. URL: https://oversea.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=gRIMFwZJAucgetBwBUTATMkNHHEGdHfmq4DyblmJVDQPePclL2-FYcRJFUTLrmlwEMQKIqRm1q28R_HlfOSIlZBXLpqqm7Tn9QDe76SOZJH-9AKZOuMLR771VMlbAomgOhHX4Q3kH6SwCeLd3Dbl92x_75uNhMmTiaiLs4F3BTQ=&uniplatform=OVERSEA (дата обращения: 20.07.2026).

References

1. Ostrovskaya G.I. A Model of the Aesthetic Learning Environment for Chinese Students at a Russian Music-Pedagogical Higher Education Institution. Science News 2022: Psychology and Pedagogy: Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference (In-Person and Remote), Moscow, September 28, 2022. Moscow: "Imperia" Scientific and Publishing Center, 2022. P. 50 – 63.

2. Yin L. Culturally Specific Barriers in Mastering the Russian Piano School for Chinese Students: A Comparative Analysis of Pedagogical Approaches. Pedagogy, Psychology, Society: From Theory to Practice: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Cheboksary, February 12, 2025. Cheboksary: "Sreda" Publishing House LLC, 2025. P. 280 – 283.

3. Wu Zh. Combining Russian and Chinese Methods in Training Vocal Students Based on an Imagery-Associative Approach. Traditions and Innovations in the Theory and Practice of Music and Art Education: Proceedings of the International Conference Dedicated to the Year of the Teacher and Mentor, Yekaterinburg, December 8, 2023. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2024. P. 360 – 366.

4. Yu Zh., Chen Ch. Enriching the emotional experience of students at Chinese pedagogical universities through the integration of Chinese and Russian vocal training traditions. Epistemological Foundations of Education: Proceedings of the 2nd International Scientific Forum Dedicated to the Memory of Professor S.P. Baranov, Lipetsk, October 26, 2023. Lipetsk: P.P. Semenov-Tyan-Shansky Lipetsk State Pedagogical University, 2024. P. 284 – 289. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65659682 (accessed: 20.07.2026).

5. Jin Ya. A cross-cultural approach to the mastery of Russian and Chinese vocal schools by Chinese students. The Works of S.V. Rachmaninoff in the Performance Training of Music Educators: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Moscow, December 10, 2018. Eds. G.P. Stulova, A.P. Yudin. Moscow: Moscow Pedagogical State University, 2018. P. 220 – 223. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36672424 (accessed: 20.07.2026).

6. Han C. Psychological and pedagogical aspects of the perception of artistic images in Russian chamber vocal music by Chinese students in the vocal studio. Pedagogical Scientific Journal. 2025. Vol. 8. No. 6. P. 236 – 240. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82849399 (accessed: 20.07.2026).

7. Li C. Specifics of the perception of Russian opera by Chinese students in the educational process. Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2025. No. 1. P. 293 – 299. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80329276 (accessed: 20.07.2026).

8. Li C. The Russian school of opera and Chinese opera singers: the interaction of traditions and education. Bulletin of the International Centre "Art and Education". 2025. No. 3. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82108860 (accessed: 20.07.2026).

9. Yuan L. The development of the vocal performance school in Russia and China: a historical perspective. Pedagogical Scientific Journal. 2025. Vol. 8. No. 3. P. 116 – 120. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80537650 (accessed: 20.07.2026).

10. Chen Y. The influence of Russian vocal music on Chinese vocal pedagogy and performance mastery. University Scientific Journal. 2023. No. 76. P. 73 – 79. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54881210 (accessed: 20.07.2026).

11. Lian C. Emotional Embodiment of Language in Vocal Performance. Musical Research. 1988. No. 4. https://doi.org/10.15929/j.cnki.1004-2172.1988.04.018. URL: https://oversea.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=gRIMFwZJAud46U6jTVF1ma54vXdCZZPz4GSBVhaIx2O8QFJ7vAUH5a9DtMKoKiWE787yP1jUcXXBTdB6ug4fVaPUzPVIDl41IBT3l_p2KJTdefEGZF_r5NV29qrXBEHhVM0B4iVxwrzCtqRTCKpcJO5SNr66EBPF&uniplatform=OVERSEA (accessed: 20.07.2026).

12. Ma C. Emotional Embodiment of Vocal Language. Journal of Luoyang Normal University. 2003. No. 3. https://doi.org/10.16594/j.cnki.41-1302/g4.2003.03.047. URL: https://oversea.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=gRIMFwZJAufD4CA2Njgv6Yq-qY1_-ErhRSqI6ahfILrOx2ovSTCjmdEoVEGueG5o9pkHRwZNwglFvZ-D4MeC3WYhKjWwYAn02v6RBY_1w27QWCYjuSRnjWtUkNnG6PTDqBcJjoyE5nFWAkcxBqzijt9aEmJ-v0EU&uniplatform=OVERSEA (accessed: 20.07.2026).

13. Yun F. Scientific vocal techniques and their application in *bel canto* for tenors: a case study of the Russian vocal school. Modern Music. 2024. No. 12. URL: https://d.wanfangdata.com.cn/periodical/CihQZXJpb2RpY2FsQ0hJU29scjkyMDI2MDYxMDIwMjYwNjEwMTYxMjM4Eg1kZHl5MjAyNDEyMDU0GghocGlsZ3A1bQ%3D%3D?query=%E4%BD%9C%E8%80%85:%22%E8%B4%A0%E9%A3%9E%22&qid=b496dfb2-2625-4d0f-814f-7a6187dbc332&pageIndex=1&pageSize=20&fromPageName=%E4%B8%80%E6%A1%86%E5%BC%8F(accessed: 20.07.2026).

14. Shi G. A Correct and Objective View of the Russian Vocal School. Chinese Music. 2009. No. 1. URL: https://oversea.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=gRIMFwZJAufZ0oDWE3DMNiAe-6v7dMSO5ecLTiwIrZoRVl86UtJORIRNwL2JohbTqMuQTWwt17fdK8ZDnn0p2dQmzlMDaEf6q9Da5ovYAQ6bvWCvSnarxjX9NVcrEbTcDA_Z_x1JlZIUUIOzqMdpMLXN4IsdEdZU&uniplatform=OVERSEA (accessed: 20.07.2026).

15. Sun Ch. On the National Roots and Religious Traditions of the Russian Vocal School. Northern Music. 2025. No. 1. URL: https://oversea.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=gRIMFwZJAuddjIowdv-_oQuHcA9L6ng5Nue-4REOQG90kSUt5JSZalF9K8zBimofeYMiaUCwAl8pZprflCTE1PJyzRjL-okXxMsv2suYLkiTKIcP40V6y2iEe6KSL6-zsxm53XPLTXib8yFrfbvIYHMwRpRbLqtooZuSKUupy4c=&uniplatform=OVERSEA (accessed: 20.07.2026).

16. Liu K. Research and Inspiration from the Pedagogical Practice of the Russian Vocal School. Talent and Wisdom. 2017. URL: https://oversea.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=gRIMFwZJAucgetBwBUTATMkNHHEGdHfmq4DyblmJVDQPePclL2-FYcRJFUTLrmlwEMQKIqRm1q28R_HlfOSIlZBXLpqqm7Tn9QDe76SOZJH-9AKZOuMLR771VMlbAomgOhHX4Q3kH6SwCeLd3Dbl92x_75uNhMmTiaiLs4F3BTQ=&uniplatform=OVERSEA (accessed: 20.07.2026).

Информация об авторах

Гэн Ю., независимый исследователь, Екатеринбург, 1852759245@qq.com

Ван Т., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, 2197879853@qq.com

© Гэн Ю., Ван Т., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 https://po-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
УДК 37.013
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-72-77

Основные тенденции развития региональной системы среднего профессиоанльного образования Республики Саха (Якутия)

[1] Докторов А.В.,
[1] Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова

Аннотация: в данной статье описывается текущий статус и динамика развития региональной системы среднего профессионального образования Республики Саха (Якутия). В работе приводятся данные по числу учреждений (42) и перечню профессий и специальностей (примерно 215 на 2022 год, с ростом до 205 к 2022 году) в рамках семи базовых направлений подготовки, а также распределение по основным областям знаний. Анализируется структура программ повышения квалификации и профессионального обучения, роль дуальной модели обучения, реализуемой в сотрудничестве с крупными компаниями с 2019 года, и влияние отраслевых чемпионатов на развитие профессиональных компетенций студентов СПО. Особое внимание уделено проектам и мероприятиям, направленным на обеспечение конкурентоспособности профессионального образования: чемпионатное движение «Абилимпикс», открытые отраслевые чемпионаты по креативным индустриям, демонстрационные экзамены по международным стандартам, а также федеральным и региональным программам занятости и профориентации. Доклад освещает стратегические направления развития, включая внедрение и развитие цифровой образовательной среды, профессиональное образование в условиях региональной экономики и интеграцию совместных проектов с промышленными и образовательными партнёрами. В заключение консолидированы примеры программных инициатив, нацеленных на повышение качества подготовки кадров, инновации в институтах СПО и формирование устойчивой инфраструктуры образовательной среды.

Ключевые слова: региональная система среднего профессионального образования, СПО и ВО, дуальное обучение, чемпионатное движение в профобразовании, цифровая образовательная среда, демонстрационные экзамены, профессиональная подготовка кадров, индустриально-образовательное партнерство, инфраструктура образования

Для цитирования: Докторов А.В. Основные тенденции развития региональной системы среднего профессиоанльного образования Республики Саха (Якутия) // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 72 – 77. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-72-77

Поступила в редакцию: 4 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 4 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

The main trends in the development of the regional system of secondary vocational education Republic of Sakha (Yakutia)

[1] Doktorov A.V.,
[1] Northeastern Federal University named after M.K. Ammosov

Abstract: this article describes the current status and dynamics of the development of the regional system of secondary vocational education in the Republic of Sakha (Yakutia). The paper provides data on the number of institutions (42) and the list of professions and specialties (approximately 215 for 2022, with an increase to 205 by 2022) within the framework of seven basic training areas, as well as the distribution by main areas of knowledge.

The article analyzes the structure of professional development and vocational training programs, the role of the dual learning model implemented in cooperation with large companies since 2019, and the impact of industry championships on the development of professional competencies of vocational students. Special attention is paid to projects and events aimed at ensuring the competitiveness of vocational education: The Abilimpix championship movement, open industry championships in creative industries, demonstration exams according to international standards, as well as federal and regional employment and career guidance programs. The report highlights strategic development directions, including the introduction and development of a digital educational environment, vocational education in a regional economy, and the integration of joint projects with industrial and educational partners. In conclusion, examples of program initiatives aimed at improving the quality of personnel training, innovations in vocational education institutions and the formation of a sustainable educational environment infrastructure are consolidated.

Keywords: regional system of secondary vocational education, vocational education and higher education, dual education, championship movement in vocational education, digital educational environment, demonstration exams, professional training, industrial and educational partnership, education infrastructure

For citation: Doktorov A.V. The main trends in the development of the regional system of secondary vocational education Republic of Sakha (Yakutia). Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 72 – 77. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-72-77

The article was submitted: July 4, 2026; Approved after reviewing: August 4, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

Среднее профессиональное образование в Республике Саха (Якутия) представляет собой динамично развивающуюся систему, в которой сочетание региональных условий, отраслевых потребностей и государственной политики определяют приоритеты подготовки кадров для экономики региона. На протяжении последних лет наблюдается активное развитие дуального обучения, внедрение современных образовательных траекторий и усиление профориентационной работы среди школьников и молодёжи. Эти процессы направлены на гармонизацию образовательных программ со спросом рынков труда, повышение конкурентоспособности выпускников СПО и создании устойчивого кадрового потенциала в условиях северной специфики.

Материалы и методы исследований

Важной характеристикой текущего этапа является постепенная модернизация материально-технической базы образовательных учреждений. Внедряются современное оборудование и цифровые технологии в учебный процесс, расширяются лабораторные и мастерские, создаются условия для практико-ориентированной подготовки в рамках дуального обучения. Это позволяет студентам осваивать не только теоретические дисциплины, но и реальные производственные навыки на базах предприятий региона [8, с. 83-96].

Особое внимание уделяется развитию региональных приоритетов в рамках стратегий «Арктический кластер» и отраслевых проектов. В таких условиях усиливается сотрудничество между образовательными организациями, промышленными предприятиями и государственными институтами. Реализуются совместные программы подготовки кадров для энергетики, добычи полезных ископаемых, машиностроения, агропромышленного комплекса, транспорта и логистики, сервиса и туризма. В рамках этих программ акцент делается на компетентностный подход, гибкость образовательных маршрутов и возможность адаптации программ к региональным климатическим условиям и логистическим особенностям [13, с. 5-16].

Активно развиваются формы поддержки и инклюзивности: адаптивные образовательные траектории для обучающихся с особыми потребностями, организация доступной инфраструктуры и применение ассистивных технологий. С целью расширения охвата населения региональные центры профессионального образования сотрудничают с муниципалитетами, центрами занятости и местными бизнес-инкубаторами, создавая условия для ранней профориентации и последующего трудоустройства.

Доказательством эффективности системных преобразований служат результаты демонстрационных экзаменов, чемпионатов профессионального мастерства и отраслевых конкурсов, которые становятся площадками для выявления талантов и формирования профессиональных сообществ. Реализация федеральных и региональных проектов по содействию занятости и профориентации продолжает расширяться, направ-

ленная на повышение мобильности рабочей силы, переподготовку и повышение квалификации взрослых специалистов, а также на поддержку молодых выпускников в старте карьеры.

Результаты и обсуждения

Таким образом, современная система СПО в Якутии характеризуется интеграцией образовательной модернизации, тесной связью с реальным сектором экономики и активной политикой по развитию человеческого капитала в условиях арктического региона. Это создает прочную основу для устойчивого социально-экономического роста Республики и обеспечивает конкурентоспособность её специалистов на национальном и международном уровне [12, с. 22-30].

Среднее профессиональное образование в республике осуществляется 42 учреждениями. Профессиональная подготовка ведется по 215 профессиям и специальностям (2022 - 205) по 7 основным направлениям, в т.ч.:

инженерное дело, технологии и технические науки – 46,2%;
науки об обществе – 15,3%;
здравоохранение и медицинские науки – 16,2%;
образование и педагогические науки – 9,8%;
искусство и культура – 4,9% (2022 – 1 839 чел. и 7,5%);
сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки – 4,8%;
гуманитарные науки – 2,8% [1-132].

Увеличение контрольных цифр приёма позволяет увеличить контингент в ряде областей - таких, как педагогические науки и здравоохранение. Развиваются программы краткосрочного обучения и повышения квалификации на базе многофункциональных центров прикладных квалификаций.

С 2019 года организуется практико-ориентированная (дуальная) модель обучения в Республике Саха (Якутия), которая реализуется в сотрудничестве с группами компаний. Лучшие практики в этом направлении демонстрируют Региональный технический техникум в г. Мирный (ГК "АЛРОСА"), Алданский политехнический техникум (АО «Полюс Алдан», ПАО “Золото Селигдара”), Якутский технологический техникум сервиса («Тыгын Дархан», «Муус хайа», ООО “Сурасан”, ООО Премиум-сервис "Red&green") [1, с. 132].

Активно развивается Концепция чемпионатного движения по профессиональному мастерству студентов СПО [2]: она предполагает ежегодное проведение и координируется региональным оператором ГАУ ДПО РС (Якутия) «Институт развития профессионального образования». Так, в рамках Международного чемпионата по традиционному оленеводству в с. Иенгра Нерюнгринского района Республики Саха (Якутия) прошёл конкурс в области Арктических компетенций «Оленевод», «Эксплуатация и техническое обслуживание внедорожного мототранспортного средства» и «Хозяйка чума». Межрегиональный матчевый чемпионат профессионального мастерства «Молодые профессионалы» в рамках образовательного проекта «От А до Я» по компетенциям «Квантовые технологии», «Сварочные технологии», «Акушерское дело», «Администрирование отеля», «Веб-технологии», «Туризм», «Преподавание в младших классах», «Инструктор-проводник», «Ремонт и обслуживание легковых автомобилей».

Отраслевые чемпионаты прошли по креативным индустриям, по профессиональному мастерству среди инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс».

Открытый отраслевой чемпионат профессионального мастерства по креативным индустриям «Айар Уустар» в Республике Саха (Якутия) прошёл с участием 10 колледжей: ГБПОУ РС(Я) «Колледж креативных индустрий «Айар Уустар»; ГБПОУ РС(Я) «Колледж цифровых технологий «Айтыын»; ГАПОУ РС(Я) «Намский педагогический колледж им. И.Е. Винокурова»; ГАПОУ РС(Я) «Якутский промышленный техникум им. Т.Г. Десяткина»; ГАПОУ РС(Я) «Якутский технологический техникум сервиса им. Ю.А. Готовцева»; ГБПОУ РС(Я) «Якутский индустриально-педагогический колледж им. В.М. Членова»; ГБПОУ РС(Я) «Якутское художественное училище им. П.П. Романова»; ГБПОУ РС(Я) «Колледж культуры и искусств им. А.Д. Макаровой»; Колледж инфраструктурных технологий ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова»; Советский политехнический колледж Ханты-Мансийского автономного округа [3].

Чемпионатное движение «Абилимпикс» по профессиональному мастерству среди инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья охватывает 31 компетенцию (самые массовые из них - Медицинский и социальный уход, Поварское дело, Бисероплетение, Ресторанный сервис) и проводится на 13 площадках: ГАПОУ РС(Я) “Южно-Якутский технологический колледж”, ГАПОУ РС(Я) “Якутский колледж связи и информационных технологий им. П.И. Дудкина”, ГАПОУ РС(Я) “Якутский медицинский колледж

им. В.А. Вонгродского", ГАПОУ РС(Я) "Якутский технологический техникум сервиса им. Ю.А. Готовцева", ГБПОУ РС(Я) "Жатайский техникум", ГБПОУ РС(Я) "Нерюнгринский медицинский колледж", ГБПОУ РС(Я) "Республиканский техникум-интернат и медико-социальной реабилитации инвалидов", ГБПОУ РС(Я) "Финансово-экономический колледж им. И.И. Фадеева", ГБПОУ РС(Я) "Колледж креативных индустрий – Айар Уустар", ГКОУ РС(Я) "Республиканская специальная (коррекционная) школа-интернат", ГКУ РС(Я) "Республиканская специальная (коррекционная) школа-интернат для неслышащих обучающихся", ГКОУ РС(Я) "Республиканская специальная (коррекционная) школа-интернат для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи", Колледж инфраструктурных технологий ФГАОУ ВО «СВФУ им. М.К. Аммосова».

В целях повышения конкурентоспособности профессионального образования в Республике Саха (Якутия) с 2017 года в рамках промежуточной и государственной итоговой аттестации проводятся демонстрационные экзамены по международным стандартам. По данным Цифровой платформы, демонстрационными экзаменами охвачено не менее 40% от общего числа выпускников. Проводятся различные организационно-методические мероприятия для должной организации демонстрационного экзамена, запланировано его проведение в рамках промежуточной аттестации.

Для развития профессионального образования реализуются проекты различных уровней - от федерального до отраслевого.

Федеральный проект «Содействие занятости» национального проекта «Демография», региональным оператором которого является АНО ДПО «Центр опережающей профессиональной подготовки Республики Саха (Якутия)», осуществляет работу по организации профессионального обучения и дополнительного профессионального образования отдельных категорий граждан. Программа предполагает бесплатное обучение нуждающихся в государственной поддержке категорий лиц в целях их последующего трудоустройства и нацелена на категории граждан в возрасте 50 лет и выше; женщин, не состоящих в трудовых отношениях или находящихся в отпуске по уходу за ребёнком; безработных граждан, зарегистрированных в органах службы занятости [4, с. 432] и иных категорий, определённых условиями федерального проекта и имеет объём от 72 до 256 ч. (продолжительность от 2 недель до 3 месяцев) [5]. После прохождения обучения слушатели получают официальный документ о квалификации: диплом, свидетельство или удостоверение в зависимости от образовательной программы.

Всероссийский профориентационный проект «Билет в будущее» является частью федерального проекта «Успех каждого ребенка» в рамках национального проекта «Образование» [Билет в будущее]. Целью данного проекта заявлена ранняя профессиональная ориентация и формирование готовности к профессиональному самоопределению обучающихся 6-11 классов; результаты реализации проекта свидетельствуют о получении школьниками своих первых карьерных рекомендаций [10, с. 197-225].

Проект «Моя первая профессия» предполагает профессиональное обучение школьников 9-11 классов для испытания своих сил в профессиональной деятельности и применении на практике приобретённых навыков, выбор своей роли на рынке труда. Обучение ведется по программам «Цифровой куратор», «Вожатый», «Графический дизайн (Исполнитель художественно – оформительских работ)», «Интернет вещей (Наладчик технологического оборудования)», «Оператор ЭВМ», «Водитель категории В» в сетевом взаимодействии на базе межшкольных учебных комбинатов, в учебных цехах и участках предприятий, организаций, в школьных и межшкольных учебно-производственных мастерских, на базах организаций СПО.

Проект «СВОи» направлен на оказание поддержки и помощи в социализации детей участников специальной военной операции (СВО). В рамках данного проекта организовывается профориентационная работа и обучение по программам профессиональной подготовки учащихся 9-11 классов общеобразовательных организаций Республики Саха (Якутия) по профессиям рабочих, должностям служащих [6].

Детский инновационный центр «ВВЕРХ» начал работу при поддержке детских инновационных центров «ИННОСФЕРА», организованного Целевым фондом будущих поколений РС(Я) на базе Центра опережающей профессиональной подготовки. Целью проекта является организация профориентации и профессиональной подготовки школьников по профессии «Оператор беспилотных летательных аппаратов». Помимо выпуска более 20 операторов беспилотных летательных аппаратов, проведения профориентационных мероприятий более чем для 500 школьников, организаторами проведён первый Открытый Якутский чемпионат по дрон-рейсингу «ВВЕРХ».

Помимо реализуемых проектов, в системе СПО активно развиваются региональные программы дальнейшего профессионального обучения и переподготовки кадров. В рамках концепции дуального обучения расширяется участие предприятий отраслей добычи, переработки и сервисных услуг в подготовке студентов и выпускников: заключаются новые соглашения о наставничестве, прохождении производственной

практики на базах крупнейших предприятий региона и совместном обновлении образовательных программ под современные требования рынка труда [7, с. 6-15].

С 2023 года внедряются обновлённые образовательные траектории профессионального мастерства в сферах энергетики, робототехники, информационных технологий и здравоохранения, что сопровождается модернизацией материально-технической базы колледжей и обновлением оборудования в мастерских и лабораториях. Особое внимание уделяется адаптации программ под условия Крайнего Севера: климато-географические условия, особенности транспортной доступности и удалённости населённых пунктов учитываются при формировании графиков занятий, организации дистанционных площадок и региональных сетевых проектов.

Важным направлением остаётся развитие цифровой инфраструктуры образования: внедрение облачных решений, платформ дистанционного обучения и систем управления учебным процессом позволяет обеспечить непрерывность образования даже в условиях ограничений и сезонных факторов. В рамках программы цифровизации создаются открытые образовательные платформы с доступом к курсам по инженерным и технологическим дисциплинам, дизайну, медико-социальной помощи и педагогическим направлениям [11, с. 1-14].

Государственная политика в области среднего профессионального образования также предусматривает усиление профориентационной работы среди школьников и родителей: расширяются мобильные выставочно-просветительские акции, районные дни открытых дверей, мастер-классы на базе предприятий и колледжей, а также сеть профориентационных клубов в муниципалитетах. Взаимодействие колледжей с высшими учебными заведениями региона усиливается за счёт закрепления поясов плавного перехода учащихся СПО в программы подготовки специалистов высшего образования, включая совместные образовательные программы и научно-исследовательские проекты [9, с. 192-217].

Особое значение придаётся социальному аспекту: поддержке людей с ограниченными возможностями, инклюзивному обучению и доступу к ресурсам образования в малочисленных и труднодоступных населённых пунктах. В рамках системы сопровождения выпускников создаются региональные центры трудоустройства, где работодатели региона проводят ярмарки вакансий, площадки для стажировок, а профессиональные сообщества – экспертные консультации по карьерному развитию.

Выводы

Таким образом, среднее профессиональное образование в Республике Саха (Якутия) продолжает развиваться как интегрированная система, объединяющая учебные учреждения, предприятия, государственные институты и общественные организации для формирования устойчивого кадрового потенциала региона с учётом арктических условий, национальных особенностей и стратегий цифровой трансформации.

Список источников

1. Присяжный М.Ю. Развитие среднего профессионального образования // Отчет об итогах деятельности Министерства образования и науки Республики Саха (Якутия) в 2023 году и задачах на 2024 год. Якутск, 2023. 132 с.
2. Концепция Всероссийского чемпионатного движения по профессиональному мастерству. Режим доступа: https://pro.firpo.ru/ (дата обращения: 01.11.2024).
3. Состояние и развитие системы образования в Республике Саха (Якутия) 2016-2021 гг. Режим доступа: https://minobrnauki.sakha.gov.ru/uploads/ckfinder/userfiles/2022/09/30/files/2809_%D0%9D%D0%B0%D1%86%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4%20(2).pdf (дата обращения: 01.11.2024).
4. Герман М.В. Устойчивое формирование профессиональных знаний для обеспечения достойного труда: ди с. ... док. эконом. наук: 5.2.3. ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет»; Диссовет НИ ТГУ.5.2.01. Томск, 2022. 432 с. : ил.
5. Федеральный проект «Содействие занятости». Режим доступа: https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/demography/2 (дата обращения: 01.11.2024).
6. Проект "СВОи". Режим доступа: https://copp14.ru/proekty/svoi (дата обращения: 01.11.2024).
7. Блинов В.И., Сергеев И. С. Дуальное обучение в системе среднего профессионального образования: условия эффективности и направления развития // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 3. С. 6 – 15.

8. Есенина Е.Ю. Практико-ориентированная подготовка кадров в среднем профессиональном образовании: модели взаимодействия колледжей и работодателей // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1. № 4. С. 83 – 96.
9. Клячко Т.Л., Полушкина Е.А. Среднее профессиональное образование и рынок труда: проблемы согласования спроса и предложения квалификаций // Вопросы образования. 2020. № 2. С. 192 – 217.
10. Рощин С. Ю., Рудаков В.Н. Переход от профессионального образования к занятости: факторы успешного трудоустройства выпускников // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 197 – 225.
11. Дудырев Ф.Ф., Романова О.А. Демонстрационный экзамен в среднем профессиональном образовании: новые подходы к оценке квалификаций // Мониторинг экономики образования. 2022. № 8. С. 1 – 14.
12. Факторович А.А. Качество подготовки кадров в системе среднего профессионального образования: инструменты оценки и механизмы обновления программ // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 4. С. 22 – 30.
13. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Цифровая трансформация профессионального образования: возможности и ограничения развития образовательной среды // Педагогика. 2021. № 10. С. 5 – 16.

References

1. Prisyazhny M.Yu. Development of secondary vocational education. Report on the results of the activities of the Ministry of Education and Science of the Republic of Sakha (Yakutia) in 2023 and tasks for 2024. Yakutsk, 2023. 132 p.
2. Concept of the All-Russian Championship Movement for Professional Skills. URL: https://pro.firpo.ru/ (accessed: 01.11.2024).
3. State and development of the education system in the Republic of Sakha (Yakutia), 2016 – 2021. URL: https://minobrnauki.sakha.gov.ru/uploads/ckfinder/userfiles/2022/09/30/files/2809_%D0%9D%D0%B0%D1%86%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4%20(2).pdf (accessed: 01.11.2024).
4. German M.V. Sustainable formation of professional knowledge to ensure decent work: Doctoral dissertation in Economics (Specialty 5.2.3). National Research Tomsk State University; Dissertation Council 5.2.01. Tomsk, 2022. 432 p.: ill.
5. Federal project "Promotion of Employment." URL: https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/demography/2 (accessed: 01.11.2024).
6. "SVOi" Project. URL: https://copp14.ru/proekty/svoi (accessed: 01.11.2024).
7. Blinov V.I., Sergeev I.S. Dual training in the secondary vocational education system: conditions for effectiveness and directions for development. Vocational Education and the Labor Market. 2020. No. 3. P. 6 – 15.
8. Esenina E.Yu. Practice-oriented workforce training in secondary vocational education: models of interaction between colleges and employers. Domestic and Foreign Pedagogy. 2021. Vol. 1. No. 4. P. 83 – 96.
9. Klyachko T.L., Polushkina E.A. Secondary vocational education and the labor market: problems of aligning the supply and demand for qualifications. Educational Studies Moscow. 2020. No. 2. P. 192 – 217.
10. Roshchin S.Yu., Rudakov V.N. Transition from vocational education to employment: factors of successful graduate employment. Educational Studies Moscow. 2021. No. 1. P. 197 – 225.
11. Dudyrev F.F., Romanova O.A. Demonstration exam in secondary vocational education: new approaches to qualification assessment. Monitoring of Education Markets and Organizations. 2022. No. 8. P. 1 – 14.
12. Faktorovich A.A. Quality of workforce training in the secondary vocational education system: assessment tools and mechanisms for program renewal. Vocational Education in Russia and Abroad. 2022. No. 4. P. 22 – 30.
13. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Digital transformation of vocational education: opportunities and limitations for the development of the educational environment. Pedagogy. 2021. No. 10. P. 5 – 16.

Информация об авторах

Докторов А.В., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, avdoktorov@mail.ru

© Докторов А.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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 37.013.42
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-78-87

Социально-педагогические условия ресоциализации беспризорных детей в деятельности А. С. Макаренко

[1] Боровков Р.А.,
[1] Мастерова О.С,
[1] Реймер М.В.,
[2] Завада Г.В.,
[1] Калужский государственный университет им.К.Э.Циолковского
[2] Казанский государственный энергетический университет

Аннотация: в статье рассматриваются социально-педагогические условия ресоциализации беспризорных несовершеннолетних в педагогической системе А. С. Макаренко. Анализируются исторические предпосылки возникновения массовой детской беспризорности в России после революционных событий 1917 г. и Гражданской войны.

Несмотря на существенное совершенствование системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, современные исследователи продолжают фиксировать наличие групп подростков, характеризующихся социальной дезадаптацией. В этой ситуации научный и практический интерес представляет изучение опыта реализации деятельсноти в трудными и асоциальными подростками. К числу такого опыта относится деятельность Антона Семеновича Макаренко, который в трдных социально-экономических условиях создал и усешно реализовал педагогическую систему работы с трудными и беспризорными детьми. Целью статьи является анализ социально-педагогических условий, обеспечивших успешную ресоциализацию беспризорных и социально дезадаптированных несовершеннолетних в педагогической системе А. С. Макаренко и их применимость в условиях современных вызовов. В статье отмечается особенность разработанной системы, которая заключалась в том, что она представляла собой не набор отдельных воспитательных мероприятий, а целостную социально-педагогическую среду, в которой происходило постепенное восстановление социальных связей личности и формирование новых моделей поведени.

Настоящее исследование носит теоретический характер, которое выполнено на основе анализа положений концепции А. С. Макаренко, изложенных в его трудах и работах исследователей концепции.

Методология исследования строится на принципах системного подхода, на основании которого проведено изучение феномена педагогической системы А. С. Макарено и установлены ее элементы. В качестве методов исследования были использованы метод анализа научной литературы, сравнительно-сопоставительный анализ педагогических исследований, обобщение и классификация их результатов.

Выявлены ключевые факторы успешной ресоциализации воспитанников колонии имени М. Горького и коммуны имени Ф.Э. Дзержинского, среди которых особое значение имели воспитательный коллектив, производительный труд, самоуправление, игнорирование прошлого, система перспективных линий и сочетание высокой требовательности с уважением к личности воспитанника.

Проанализированы ключевые составляющие педагогическиой системы А. С. Макаренко. Рассмотрены современные социальные вызовы, сделан вывод о возможных современных путях адаптации социально-педагогических условий ресоциализации беспризорных несовершеннолетних в концепции А. С. Макаренко.

Ключевые слова: беспризорность, ресоциализация, социальная педагогика, воспитательный коллектив, трудовое воспитание, несовершеннолетние, социальная адаптация, девиантное поведение, педагогическое наследие, А. С. Макаренко

Для цитирования: Боровков Р.А., Мастерова О.С, Реймер М.В., Завада Г.В. Социально-педагогические условия ресоциализации беспризорных детей в деятельности А. С. Макаренко // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 78 – 87. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-78-87

Поступила в редакцию: 4 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 4 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Resocialization of homeless children through socio-pedagogical means: A.S. Makarenko's educational practice

[1] Borovkov R.A.,
[1] Masterova O.S.,
[1] Reimer M.V.,
[2] Zavada G.V.,
[1] Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky
[2] Kazan State Power Engineering University

Abstract: the article examines the socio-pedagogical conditions of the resocialization of street minors in the pedagogical system of A.S. Makarenko. The historical background of the emergence of mass child homelessness in Russia after the revolutionary events of 1917 and the Civil War is analyzed.

Despite significant improvements in the system of prevention of neglect and juvenile delinquency, modern researchers continue to record the presence of groups of adolescents characterized by social maladaptation. In this situation, it is of scientific and practical interest to study the experience of implementing activities in difficult and antisocial adolescents. Such experience includes the work of Anton Semenovich Makarenko, who, in difficult socio-economic conditions, created and diligently implemented a pedagogical system for working with difficult and street children. The purpose of the article is to analyze the socio-pedagogical conditions that ensured the successful re-socialization of homeless and socially maladapted minors in the pedagogical system of A.S. Makarenko and their applicability in the context of modern challenges. The article notes the peculiarity of the developed system, which consisted in the fact that it was not a set of individual educational activities, but an integrated socio-pedagogical environment in which the gradual restoration of social ties of personality and the formation of new behavioral patterns took place.

The present study is theoretical in nature, which is based on the analysis of the provisions of the concept of A.S. Makarenko, set out in his writings and the works of researchers of the concept.

The research methodology is based on the principles of a systematic approach, on the basis of which the phenomenon of the pedagogical system of A.S. Makareno has been studied and its elements have been identified. The research methods used were the method of analyzing scientific literature, comparative analysis of pedagogical research, generalization and classification of their results.

The key factors of successful re-socialization of pupils of the Gorky colony and the Dzerzhinsky commune were identified, among which the educational team, productive work, self-government, disregard for the past, a system of promising lines and a combination of high demands with respect for the pupil's personality were of particular importance.

The key components of the pedagogical system of A.S. Makarenko are analyzed. Modern social challenges are considered, and a conclusion is made about possible modern ways of adapting the socio-pedagogical conditions of the resocialization of street minors in the concept of A.S. Makarenko.

Keywords: homelessness, re-socialization, social pedagogy, educational collective, labor education, minors, social adaptation, deviant behavior, pedagogical heritage, A.S. Makarenko

For citation: Borovkov R.A., Masterova O.S., Reimer M.V., Zavada G.V. Resocialization of homeless children through socio-pedagogical means: A.S. Makarenko's educational practice. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 78 – 87. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-78-87

The article was submitted: July 4, 2026; Approved after reviewing: August 4, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

Проблема ресоциализации несовершеннолетних, оказавшихся в ситуации социального неблагополучия, сохраняет свою актуальность на протяжении всего исторического развития российского общества. Несмотря на существенное совершенствование системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, современные исследователи продолжают фиксировать наличие групп подростков, характеризующихся социальной дезадаптацией, нарушением социальных связей, дефицитом позитивного жизненного опыта и риском вовлечения в противоправную деятельность [9, 29].

Опыт отечественной педагогики, прежде всего деятельность Антона Семёновича Макаренко в этих условиях представляет интерес не только как исторический феномен, но и как источник методологических оснований для решения современных задач социальной педагогики, воспитания и профилактики девиантного поведения несовершеннолетних [28].

Проблема исследования – специфика и возможные пути использования ключевых положений педагогической системы А. С. Макаренко в современных условиях, поскольку, несмотря на верифицированный опыт, существуют опредленный тренды современности, которые вступают в противоречие с методологическими основаниями указанной педагогической системы. Можно отметить, в первую очередь, фундаментальные противоречия с тенденцией к индивидуализации общества, когда оно транслирует идеи личного успеха, а коллектив часто рассматривается как «подавитель» индивидуальности. Кроме того, исследователи отмечают, что часто предпринимаются попытки внедрить отдельные элементы системы Макаренко без целостного подхода приводят к нарушениям и даже унижениям воспитанников [11, 22].

Наше исследование направлено на изучение аспектов применимости идей педагогической системы А. С. Макаренко в условиях современных вызовов.

Объект исследования – педагогическая система А. С. Макаренко.

Предмет исследования – это социально-педагогические условия ресоциализации беспризорных и социально дезадаптированных несовершеннолетних в педагогической системе А. С. Макаренко.

Целью статьи является анализ социально-педагогических условий, обеспечивших успешную ресоциализацию беспризорных и социально дезадаптированных несовершеннолетних в педагогической системе А. С. Макареко и их применимость в условиях современных вызовов.

Задачи исследования:

1) Проанализировать основные характеристики педагогической системы А. С. Макаренко и специфику их формирования.

2) Обобщить социально-педагогические условия ресоциализации беспризорных детей в деятельности А. С. Макаренко.

3) Выявить педагогический потенциал для современной адаптации обобщенных социально-педагогических условий ресоциализации беспризорных детей.

В качестве ключевых выводов сделано заключение о том, что социально-педагогические условия ресоциализации беспризорных несовершеннолетних, разработанные А. С. Макаренко, сохраняют свою значимость и могут быть успешно интегрированы в современные практики работы с трудными подростками. Их эффективность подтверждается опытом отечественных и зарубежных реабилитационных центров, школ-интернатов, молодёжных проектов. Главное условие – творческая адаптация классических принципов к новым социальным реальностям, сохранение баланса между требовательностью и поддержкой, коллективом и личностью.

Возникновение массовой детской беспризорности в России стало следствием глубочайших социально-политических потрясений начала XX века. Наряду с прямыми человеческими потерями происходило разрушение хозяйственной инфраструктуры, снижение уровня жизни населения и дезорганизация системы образования [7]. В условиях общего кризиса значительная часть детей была вынуждена самостоятельно обеспечивать своё существование. Многие из них пополняли ряды беспризорников, формируя особую социальную группу со своими нормами поведения, ценностями и способами выживания [5].

По оценкам различных исследователей, к началу 1920-х гг. численность беспризорных детей в стране достигала от 4,5 до 7 млн человек [8, 12]. Масштабы проблемы были столь значительны, что руководство советского государства рассматривало борьбу с беспризорностью как одну из важнейших задач социальной политики. Решение данной проблемы требовало не только обеспечения детей жильём и питанием, но и создания условий для их полноценного возвращения в общество, восстановления социальных связей и формирования социально одобряемых моделей поведения.

Следует учитывать, что значительная часть беспризорников представляла собой не просто детей, оставшихся без семьи. Многие из них длительное время существовали в условиях улицы, участвовали в мелких кражах, бродяжничестве, попрошайничестве, а иногда и в организованной преступной деятельности. Произошлы серьезные изменения в ценностной системе подростков, формировались асоциальные установки [2]. Именно поэтому в отношении данной категории несовершеннолетних более корректно говорить не только о социализации, но и о ресоциализации как процессе восстановления утраченных социальных связей и освоения новых социальных ролей.

В этих условиях особое значение приобрела деятельность А. С. Макаренко, возглавившего в 1920 г. трудовую колонию для несовершеннолетних правонарушителей под Полтавой, а впоследствии коммуну имени Ф.Э. Дзержинского. Практически вся его педагогическая деятельность была связана с воспитанием детей и подростков, прошедших через опыт беспризорности, криминальной среды и социальной дезадаптации.

Принципиальное отличие подхода Макаренко заключалось в том, что он отказался рассматривать беспризорников исключительно как объект социальной помощи. Воспитанник в его системе выступал активным субъектом коллективной деятельности, способным к личностному развитию и общественно полезному труду. Педагог исходил из убеждения, что даже наиболее педагогически запущенный подросток способен измениться при создании соответствующих социально-педагогических условий [15, 16].

В конце 1920-х гг. система Макаренко подвергалась обвинениям в чрезмерной дисциплинарности и несоответствии официальным представлениям о коммунистическом воспитании. Некоторые представители педагогического сообщества характеризовали её как «несоветскую» и противоречащую господствующим образовательным установкам того периода [31]. Несмотря на это, практические результаты работы колонии имени М. Горького и коммуны имени Ф.Э. Дзержинского свидетельствовали о высокой эффективности предложенной педагогической модели.

Материалы и методы исследований

Настоящее исследование носит теоретический характер, которое выполнено на основе анализа положений концепции А. С. Макаренко, изложенных в его трудах и работах исследователей концепции.

Методология исследования строится на принципах системного подхода, на основании которого проведено изучение феномена педагогической системы А. С. Макаренко и установлены ее элементы. В качестве методов исследования были использованы метод анализа научной литературы, сравнительно-сопоставительный анализ педагогических исследований, обобщение и классификация их результатов.

Результаты и обсуждения

Анализ педагогического наследия А. С. Макаренко позволяет выделить комплекс взаимосвязанных социально-педагогических условий, обеспечивших успешную ресоциализацию беспризорных и социально дезадаптированных несовершеннолетних. Особенность разработанной им системы заключалась в том, что она представляла собой не набор отдельных воспитательных мероприятий, а целостную социально-педагогическую среду, в которой происходило постепенное восстановление социальных связей личности и формирование новых моделей поведения.

Первым и важнейшим условием ресоциализации выступал воспитательный коллектив. Повторим, что в работах Макаренко коллектив рассматривался не как механическое объединение воспитанников, а как особый социальный организм, обладающий собственной системой ценностей, норм и требований [21]. Именно коллектив становился посредником между личностью подростка и обществом. Большинство воспитанников колонии имени М. Горького имели опыт длительного пребывания на улице, где формировались специфические нормы поведения, основанные на недоверии к окружающим, культе силы и индивидуальном выживании. Включение подростка в организованный коллектив создает принципиально иную социальную ситуацию развития. Новые нормы поведения перестают восприниматься как внешнее принуждение со стороны педагогов и постепенно становятся внутренне принятыми правилами жизни коллектива [31].

Современные исследователи отмечают, что коллектив в системе Макаренко фактически выполнял функцию социального института вторичной социализации, обеспечивая освоение воспитанниками опыта конструктивного взаимодействия, сотрудничества и ответственности за результаты совместной деятельности [13].

Вторым важнейшим условием являлась организация общественно значимого производительного труда. Трудовая деятельность воспитанников была связана с реальным производством и приносила ощутимый результат. В коммуне имени Ф.Э. Дзержинского подростки участвовали в изготовлении электротехнической продукции, фотоаппаратов и других изделий, востребованных в народном хозяйстве [15]. Осознание

собственной полезности способствовало формированию чувства социальной значимости и укреплению позитивной самооценки.

Особое значение имело то обстоятельство, что труд включался в систему коллективных отношений. Успех общего дела зависел от вклада каждого участника, что формировало ответственность перед коллективом и способствовало развитию навыков социального взаимодействия. Через труд – воспитанники осваивали не только профессиональные компетенции, но и важнейшие социальные роли – работника, товарища, организатора, гражданина [30, 23].

Третьим условием ресоциализации выступала система перспективных линий, разработанная Макаренко. Многие беспризорники начала 1920-х гг. жили исключительно сегодняшним днём, не связывая свою жизнь с долгосрочными целями и социальными обязательствами. Для преодоления данной проблемы Макаренко создавал многоуровневую систему перспектив: ближнюю, среднюю и дальнюю. Ближняя перспектива предполагала достижение конкретных целей в повседневной жизни коллектива; средняя связывалась с успехами отряда или учреждения; дальняя ориентировала воспитанника на получение образования, профессию и самостоятельную жизнь. Формирование жизненных перспектив позволяло подросткам увидеть собственное будущее как результат личных усилий. Современные исследования подтверждают, что наличие позитивного жизненного проекта является одним из важнейших факторов профилактики девиантного поведения и успешной социальной адаптации молодёжи [1, 20].

Следующим значимым условием являлось развитие системы самоуправления. В колониях и коммунах Макаренко воспитанники активно участвовали в решении организационных вопросов, избирались на руководящие должности, отвечали за выполнение коллективных задач и контроль дисциплины [25].

С педагогической точки зрения самоуправление выполняло сразу несколько функций: обеспечение включения подростков в процесс принятия решений.; формирование ответственности за собственные поступки и последствия принимаемых решений; позволяло воспитанникам приобрести опыт социального лидерства и взаимодействия с другими членами коллектива [4].

Особое значение для ресоциализации имело сочетание высокой требовательности и уважения к личности воспитанника. Известная формула Макаренко – «как можно больше требований к человеку и как можно больше уважения к нему» – отражала фундаментальный принцип его педагогической системы [17]. Воспитанники колонии сталкивались с чёткими правилами и дисциплинарными требованиями. Однако эти требования не носили унизительного характера и не были направлены на подавление личности. Напротив, педагог демонстрировал уверенность в способности подростка измениться и стать полноценным членом общества. Подобный подход способствовал восстановлению чувства собственного достоинства, которое зачастую утрачивалось в условиях беспризорности и криминальной среды [3].

Немаловажным условием ресоциализации являлось создание насыщенной культурно-образовательной среды. В учреждениях Макаренко активно развивались художественная самодеятельность, театральные кружки, спортивные секции, литературные объединения [18]. Данные формы работы позволяли расширить социальный опыт подростков, сформировать новые интересы и потребности, а также создать позитивные образцы поведения.

Комплексное действие перечисленных условий обеспечивало успешную ресоциализацию большинства воспитанников. Анализ архивных материалов и воспоминаний современников свидетельствует о том, что значительная часть бывших беспризорников после окончания обучения успешно осваивала рабочие профессии, продолжала образование, проходила военную службу и становилась полноценными членами общества. Многие воспитанники впоследствии занимали руководящие должности на предприятиях, работали инженерами, педагогами и специалистами различных отраслей народного хозяйства [14].

Высокая результативность системы Макаренко объясняется тем, что её основой являлось не исправление отдельных недостатков личности, а создание условий для её полноценного социального развития, что является актуальным целевым оринетиром в современной системе профилактики безнадзорности и правонарушений подростков [26, 27,32].

В ходе решения задачи выявления педагогический потенциал для современной адаптации обобщенных социально-педагогических условий ресоциализации беспризорных детей предлагаются некоторые варианты современной адаптации этих условий для практической реализации.

Таблица 1

Современные социальные вызовы и возможные пути адаптации социально-педагогических условий ресоциализации беспризорных несовершеннолетних в концепции А. С. Макаренко для современных условий.

Table 1

Modern social challenges and possible ways to adapt the socio-pedagogical conditions of the rehabilitation of street minors in the concept of A.S. Makarenko for modern conditions.

Социально-педагогические условия концепции А. С. Макаренко	Специфические черты	Вызовы современности	Возможные пути современной адаптации социально-педагогических условий
Воспитательный коллектив	Коллектив – главный инструмент социализации	Индивидуализм преобладает над коллективизмом	Проектные команды в образовательных учреждениях; волонтёрские движения с реальной ответственностью.
Общественно значимый производительный труд	Воспитанники создавали материальные ценности. Труд был экономической необходимостью	Потребительство; нет необходимости самообеспечения для школ или интернатов	Социальное предпринимательство среди подростков; производственные практики и стажировки; производственно-образовательные кластеры
Система перспективных линий	Постановка достижимых, но значимых целей; визуализация будущего успеха	Отсутствие авторитета взрослых; изменение природы детской беспризорности	Программы наставничества с видимым результатом; сопровождение индивидуальных планов развития
Развитие системы самоуправления	Советы командиров товарищеские суды; ротация лидеров отрядов. подросток мог побывать командиром и рядовым	Не выстроена система коллективных требований к детскому/ подростковому коллективу	Ротация ролей, возможность попробовать себя в разных позициях; смена ролей в проектных командах; демократическое принятие решений в организациях и проектах
Создание насыщенной культурно-образовательной среды	Воспитание включало учебную, трудовую, социальную, спортивную и эстетическую деятельность	Доступность культурно-образовательной среды	Интеграции различных программ поддержки, межведомственном взаимодействии, вовлечении семьи и сообщества
Принцип «сожжённой биографии»	Прошлое воспитанников полностью игнорировалось	«Цифровой мир» – доступность прошлого опыта человека для широких масс	Отказ от ярлыков и акцента на потенциале ребёнка; программы анонимной помощи; индивидуальные планы развития без акцента на прошлые ошибки

Педагогическая деятельность А. С. Макаренко разворачивалась в период активного поиска новых подходов к воспитанию подрастающего поколения в советском государстве. В 1920 – 1930-е гг. отечественная педагогика представляла собой пространство острых научных и идеологических дискуссий, связанных с определением целей, содержания и методов воспитания личности в условиях строительства нового общества. Современные исследователи отмечают, что многие критические оценки системы Макаренко были обусловлены политической и идеологической конъюнктурой своего времени. Вместе с тем ряд замечаний сохраняет научную значимость и сегодня. Так, дискуссионными остаются вопросы допустимых границ дисциплинарного воздействия, соотношения коллективных и индивидуальных форм воспитания, а также степени автономии личности в коллективе.

Тем не менее большинство современных авторов сходятся во мнении, что практические результаты деятельности Макаренко свидетельствуют о высокой эффективности разработанной им системы ресоциализа-

ции несовершеннолетних [6]. Именно поэтому его педагогическое наследие продолжает оставаться объектом научного изучения и востребовано при решении современных задач социальной адаптации и профилактики девиантного поведения подростков [19].

Выводы

Проведённый анализ исторического опыта ресоциализации беспризорных детей в педагогической системе А. С. Макаренко позволяет сделать сделать вывод о том, что, многие идеи Макаренко сохраняют практическую значимость. Хотя масштабы беспризорности несопоставимы с ситуацией 1920-х гг., общество продолжает сталкиваться с проблемами подростковой дезадаптации, семейного неблагополучия, социального сиротства, вовлечения несовершеннолетних в противоправную деятельность и различные формы зависимого поведения. Прежде всего востребованными остаются социально-педагогичесие условия ресоциализации и включения подростков в общественно полезную деятельность, пути формирования позитивной жизненной перспективы, развития социальной ответственности и организации воспитательной среды, основанной на сотрудничестве и коллективном взаимодействии.

Отметим, что выявленные пути современной адаптации социально-педагогических условий, обеспечивающих успешную ресоциализацию несовершеннолетних, возможна лишь при системной деятелдьности по созданиюполноценной социальной среды, способствующей развитию личности, формированию ответственности и включению человека в систему конструктивных общественных отношений.

Список источников

1. Андреева Ю.В. А. С. Макаренко: педагогика завтрашней радости: монография. СПб.: Наукоемкие технологии, 2024. 118 с.
2. Антонова Т.А. Опыт работы с беспризорными детьми в первые годы Советской власти // Вестник Новгородского государственного университета. 2008. № 45. С. 22 – 25.
3. Ахмадеева А.В. Воспитание сознательной дисциплины в советской педагогике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 61. С. 335 – 338.
4. Верещагина Е.П. Проблемы лидерства в творчестве А. С. Макаренко // Психолого-педагогическое наследие прошлого в современной социально-педагогической деятельности: материалы 6-х Международных Макаренковских студенческих педагогических чтений. Екатеринбург, 2009. С. 133 – 136.
5. Войткевич И.Н. История беспризорности в России в 20-е годы xx века // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 2. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=6002 (дата обращения: 22.07.2026).
6. Гасанова Р.Р., Маркова Г.А. Современные методы педагогических взглядов А. С. Макаренко // Современное педагогическое образование. 2019. № 11. С. 9 – 12.
7. Грицай Л.А. Трансформация ценностных основ семейной жизни в России конца XIX - начала XX в. как предпосылка революционных событий 1917-1918 гг. // История и современность. 2012. № 1 (15). URL: https://www.socionauki.ru/journal/articles/143573/(дата обращения: 22.07.2026).
8. Горшкова В.В. Педагогические идеи А. С. Макаренко в контексте профессиональной подготовки будущих офицеров // Мир образования - образование в мире. 2023. № 4. С. 29 – 38.
9. Девятова Е.В. Беспризорность как социокультурное явление в современной России // Вестник ЧелГУ. 2008. №28. С. 89 – 92.
10. Джуринский А.Н. История педагогики и образования в 2 ч. Часть 2. XX - XXI века: учеб. для вузов. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт, 2023. 282 с. URL: urait.ru/bcode/512906 (дата обращения: 07.06.2026).
11. Емец Д.В. Воспитательная система А. С. Макаренко в современном образовательном мире // Молодой ученый. 2026. № 12 (615). С. 354 – 361.
12. Ефремова И.А. Ресоциализация, социальная адаптация и социальная реабилитация несовершеннолетних: сущность и соотношение понятий // Уголовно-исполнительное право. 2023. Т. 18. № 3. С. 304 – 313.
13. Кашкина Е.В. Формирование коллективизма как элемента традиционной духовно-нравственной ценности среди несовершеннолетних осужденных с учетом опыта советской педагогической школы // Духовно-нравственное воспитание личности в пенитенциарной системе: педагогические и социально-психологические аспекты: сборник материалов круглого стола посвященного памяти ученых-пенитенциаристов доктора педагогических наук, профессора Литвишкова В.М. и доктора психологических наук, профессора Сочивко Д.В. Тверь: ФКУ НИИИТ ФСИН России. 2024. С. 79 – 83.

14. Конисевич Л.В. Нас воспитал Макаренко. Челябинск: Челябинский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников народного образования, 1993. URL: https://ru.ruwiki.ru/wiki/Коммуна_имени_Ф._Э._Дзержинского?utm_referrer=https://yandex.ru/(дата обращения: 22.07.2026).

15. Макаренко А. С. Операционный план педагогической работы трудовой коммуны им. Ф.Э. Дзержинского // Педагогические сочинения: в 8 т. М.: Педагогика, 1988. Т. 8. 336 с.

16. Макаренко А. С. О воспитании: сборник / сост. В. С. Хелемендик. М.: Политиздат, 1988. 255 с.

17. Макаренко А. С., Монусова Е. Правильно воспитывать детей. Как? URL: https://www.absolute-school.ru/upload/iblock/c14/c1475dccab711d34888fb2edca3411eb.pdf?ysclid=mrwemiphg0997833778 (дата обращения: 22.07.2026).

18. Макаренко А. С. Педагогическая поэма // Педагогические сочинения: в 8 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 3. 509 с.

19. Марков В.П. О принципах ресоциализации несовершеннолетних осужденных к лишению свободы // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2013. Т. 19. № 8 (1). С. 19 – 26.

20. Мельничук С. Г. Взгляды А.С. Макаренко на использование перспективы в системе воспитательной работы // Начальная школа. 2012. № 8. С. 17 – 20.

21. Меттини Э. Формирование коллективного духа и укрепление моральных ценностей в педагогике А. С. Макаренко: опыт и перспективы // Artium Magister. 2024. Т. 24. № 1. С. 16 – 30.

22. Невская С. С. Антикриминальная педагогика А. С. Макаренко // Народное образование. 2020. № 5 (1482). С. 33 – 46.

23. Неустроев А.Н. Экономическое воспитание в педагогическом наследии А. С. Макаренко // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 12-4. С. 699 – 703.

24. Субанов Т.Т., Карыбекова Р., Байышова Г.Ж., Абдуллаева Ж.Д. Особенности образовательного менеджмента первых советских педагогов-новаторов Н.К. Крупской и А. С. Макаренко // Бюллетень науки и практики. 2022. Т. 8. № 2. С. 281 – 286.

25. . Платонова С. М. Принципы развития самоуправления в коллективах Антона Семёновича Макаренко // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. 2022. № 4. С. 42 – 59.

26. Прохоров А.Б. Абилитация социально-дезадаптированных людей. Опыт коммун Антона Макаренко // Народное образование. 2019. № 6 (1477). С. 130 – 139.

27. Садовникова М.Н., Анищенко А. С. Ресоциализация несовершеннолетних правонарушителей, находящихся в учреждениях закрытого типа: медиативный подход к активизации ресурсов семьи // Сибирский юридический вестник. 2020. № 1 (88). С. 81 – 85.

28. Соловьёв Г.Е., Белокрылова Н. В. Педагогическое отношение и воспитание молодых правонарушителей: А. С. Макаренко и Г. Ноль // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 6. С. 1 – 17.

29. Семенова. К.Г. Социально-психологическая дезадаптация подростков: типология и взаимосвязь с системой ценностных ориентаций. Вестник практической психологии образования. 2024. № 21 (1). С. 111 – 124. https://doi.org/10.17759/bppe.2024210109.

30. Сташкевич И.Р. От производственной бригады к предпринимательству: элементы системы А. С. Макаренко в современной образовательной практике // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=27810 (дата обращения: 22.07.2026).

31. Трифонова Ж.Н. Коллективизм в советской идеологии и в педагогической системе А. С. Макаренко: сравнительно-сопоставительный дискурс // Социальная педагогика. 2019. № 1. С. 125 – 131.

32. Чугина М.Г. Педагогические творчество А. С. Макаренко и его актуальность в современном образовании // Макаренковские чтения: сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции, Бердянск, 15 – 16 марта 2023 года. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2023. С. 233 – 236.

References

1. AndreevaYu.V. A.S. Makarenko: The Pedagogy of Tomorrow’s Joy: A Monograph. St. Petersburg: Naukoemkie Tekhnologii, 2024. 118 p.

2. Antonova T.A. Experience in Working with Homeless Children in the Early Years of Soviet Power. Bulletin of Novgorod State University. 2008. No. 45. P. 22 – 25.

3. Akhmadeeva A.V. Fostering Conscious Discipline in Soviet Pedagogy. Proceedings of the Herzen State Pedagogical University of Russia. 2008. No. 61. P. 335 – 338.

4. Vereshchagina E.P. Issues of Leadership in the Works of A.S. Makarenko. The Psychological and Pedagogical Heritage of the Past in Modern Socio-Pedagogical Activity: Proceedings of the 6th International Makarenko Student Pedagogical Readings. Yekaterinburg, 2009. P. 133 – 136.

5. Voitkevich I.N. The History of Child Homelessness in Russia in the 1920s. Modern Problems of Science and Education. 2012. No. 2. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=6002 (accessed: 22.07.2026).

6. Gasanova R.R., Markova G.A. Modern Approaches to A.S. Makarenko's Pedagogical Views. Modern Pedagogical Education. 2019. No. 11. P. 9 – 12.

7. Gritsay L.A. The Transformation of the Value Foundations of Family Life in Russia in the Late 19th and Early 20th Centuries as a Prerequisite for the Revolutionary Events of 1917 – 1918. History and Modernity. 2012. No. 1 (15). URL: https://www.socionauki.ru/journal/articles/143573/ (accessed: 22.07.2026).

8. Gorshkova V.V. Pedagogical ideas of A.S. Makarenko in the context of the professional training of future officers. World of Education – Education in the World. 2023. No. 4. P. 29 – 38.

9. Devyatova E.V. Child homelessness as a sociocultural phenomenon in modern Russia. Bulletin of Chelyabinsk State University. 2008. No. 28. P. 89 – 92.

10. Dzhurinsky A.N. History of Pedagogy and Education: In 2 Parts. Part 2: 20th – 21st Centuries: Textbook for Higher Education Institutions. 3rd ed., revised and supplemented. Moscow: Yurayt, 2023. 282 p. URL: urait.ru/bcode/512906 (accessed: 07.06.2026).

11. Emets D.V. A.S. Makarenko's educational system in the modern educational world. Young Scientist. 2026. No. 12 (615). P. 354 – 361.

12. Efremova I.A. Resocialization, social adaptation, and social rehabilitation of minors: essence and interrelation of concepts. Penal Law. 2023. Vol. 18. No. 3. P. 304 – 313.

13. Kashkina E.V. Fostering Collectivism as a Traditional Spiritual-Moral Value Among Juvenile Offenders: Drawing on the Experience of the Soviet Pedagogical School. Spiritual and Moral Education of the Individual in the Penal System: Pedagogical and Socio-Psychological Aspects: Proceedings of a Round Table Dedicated to the Memory of Penal Scholars Dr. of Pedagogical Sciences Professor V.M. Litvishkov and Dr. of Psychological Sciences Professor D.V. Sochivko. Tver: FKU NIIIT FSIN Rossii [Research Institute of Information Technology of the Federal Penitentiary Service of Russia], 2024. P. 79 – 83.

14. Konisevich L.V. We Were Raised by Makarenko. Chelyabinsk: Chelyabinsk Regional Institute for Advanced Training and Retraining of Education Personnel, 1993. URL: https://ru.ruwiki.ru/wiki/Коммуна_имени_Ф._Э._Дзержинского?utm_referrer=https://yandex.ru/ (accessed: 22.07.2026).

15. Makarenko A.S. Operational Plan for Pedagogical Work at the F.E. Dzerzhinsky Labor Commune. Pedagogical Works: in 8 vols. Moscow: Pedagogika, 1988. Vol. 8. 336 p.

16. Makarenko A.S. On Upbringing: A Collection. Comp. V.S. Khelemendik. Moscow: Politizdat, 1988. 255 p.

17. Makarenko A.S., Monusova E. Raising Children Correctly. How? URL: https://www.absoluteschool.ru/upload/iblock/c14/c1475dccab711d34888fb2edca3411eb.pdf?ysclid=mrwemiphg0997833778 (accessed: 22.07.2026).

18. Makarenko A.S. The Pedagogical Poem. Pedagogical Works: in 8 vols. Moscow: Pedagogika, 1984. Vol. 3. 509 p.

19. Markov V.P. On the principles of resocialization of minors sentenced to imprisonment. Bulletin of Samara University. History, Pedagogy, Philology. 2013. Vol. 19. No. 8 (1). P. 19 – 26.

20. Melnichuk S.G. A.S. Makarenko's views on the use of perspective in the system of educational work. Primary School. 2012. No. 8. P. 17 – 20.

21. Mettini E. Formation of collective spirit and strengthening of moral values in A.S. Makarenko's pedagogy: experience and prospects. Artium Magister. 2024. Vol. 24. No. 1. P. 16 – 30.

22. Nevskaya S.S. A.S. Makarenko's anti-criminal pedagogy. Public Education. 2020. No. 5 (1482). P. 33 – 46.

23. Neustroev A.N. Economic education in the pedagogical legacy of A.S. Makarenko. Modern High-Tech Technologies. 2015. No. 12-4. P. 699 – 703.

24. Subanov T.T., Karybekova R., Baiyshova G.Zh., Abdullaeva Zh.D. Features of the educational management of the first Soviet innovative educators N.K. Krupskaya and A.S. Makarenko. Bulletin of Science and Practice. 2022. Vol. 8. No. 2. P. 281 – 286.

25. Platonova S.M. Principles of self-government development in the collectives of Anton Semyonovich Makarenko. Bulletin of Leningrad State University named after A.S. Pushkin. 2022. No. 4. P. 42 – 59.

26. Prokhorov A.B. Habilitation of socially maladjusted individuals: The experience of Anton Makarenko's communes. Public Education vanie. 2019. No. 6 (1477). P. 130 – 139.

27. Sadovnikova M.N., Anishchenko A.S. Resocialization of juvenile offenders in closed-type institutions: a mediative approach to mobilizing family resources. Siberian Legal Bulletin. 2020. No. 1 (88). P. 81 – 85.

28. Solovyev G.E., Belokrylova N.V. Pedagogical attitude and the upbringing of young offenders: A.S. Makarenko and G. Nohl. Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept". 2024. No. 6. P. 1 – 17.

29. Semenova K.G. Socio-psychological maladaptation of adolescents: typology and relationship with the system of value orientations. Bulletin of Practical Psychology of Education. 2024. No. 21 (1). P. 111 – 124. https://doi.org/10.17759/bppe.2024210109.

30. Stashkevich I.R. From production brigade to entrepreneurship: elements of A.S. Makarenko's system in modern educational practice. Modern Problems of Science and Education. 2018. No. 4. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=27810 (accessed: 22.07.2026).

31. Trifonova Zh.N. Collectivism in Soviet ideology and in A.S. Makarenko's pedagogical system: a comparative discourse. Social Pedagogy. 2019. No. 1. P. 125 – 131.

32. Chugina M.G. The pedagogical creativity of A.S. Makarenko and its relevance in modern education. Makarenko Readings: Proceedings of the 1st All-Russian Scientific and Practical Conference, Berdyansk, March 15 – 16, 2023. Voronezh: VoronezhStatePedagogicalUniversity, 2023. P. 233 – 236.

Информация об авторах

Боровков Р.А., Институт истории и права, Калужский государственный университет им.К.Э.Циолковского, borovikovra@tksu.ru

Мастерова О. С., Институт филологии и массмедиа, Калужский государственный университет им.К.Э.Циолковского, m.casatkina2011@yandex.ru

Реймер М.В., старший преподаватель кафедры педагогики, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, m.casatkina2011@yandex.ru

Завада Г.В., кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой истории и педагогики, Казанский государственный энергетический университет, g.zavada@mail.ru

© Боровков Р.А., Мастерова О. С., Реймер М.В., Завада Г.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-88-94

Развитие сухомлиноведения в России: концептологический анализ

[1] Захарищева М.А.,
[1] Хватаева Н.П.,
[1] Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В.Г. Короленко

Аннотация: статья посвящена систематическому исследованию исследовательского корпуса работ, анализирующих деятельность советского педагога В.А. Сухомлинского (1918 – 1970). Названы современные российские учёные, внесшие значительный вклад в изучение педагогического наследия и опыта Сухомлинского в годы его руководства Павлышской средней школой (М.В. Богуславский, М.А. Захарищева, В.Г. Рындак, О.В. Сухомлинская). Впервые опубликованы личные документы из фондов Центрального государственного архива Удмуртской Республики. Авторы предлагают концептологический подход как методологическую инновацию, позволяющую реконструировать ключевые концепты его педагогической системы и выявить их эволюцию в отечественной историко-педагогической традиции. Введён термин «Сухомлиноведение» как новое направление современной истории педагогики, где концептологическая структура дискурса Сухомлинского становится основой для типологии исследований. Методология сочетает стилистический, дискурсивный и сравнительный анализ текстов Сухомлинского и вторичного корпуса текстов. Выводы подчёркивают системную иерархию концептов, обеспечивающую целостность педагогической модели, а также её практическую значимость для современной педагогики.

Ключевые слова: педагогическое наследие, В.А. Сухомлинский, сухомлиноведение, концептологический анализ, исследовательский корпус текстов

Для цитирования: Захарищева М.А., Хватаева Н.П. Развитие сухомлиноведения в России: концептологический анализ // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 88 – 94. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-88-94

Поступила в редакцию: 4 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 5 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Development of sukhomlin studies in Russia: conceptological analysis

[1] Zakharishcheva M.A.,
[1] Khvataeva N.P.,
[1] Glazov State Engineering and Pedagogical University named after V.G. Korolenko

Abstract: the article is devoted to a systematic study of the research corpus of works analyzing the activities of the Soviet teacher V.A. Sukhomlinsky (1918 – 1970). Modern Russian scientists who have made a significant contribution to the study of Sukhomlinsky's pedagogical legacy and experience during his leadership of Pavlysh Secondary School (M.V. Boguslavsky, M.A. Zakharishcheva, V.G. Ryndak, and O.V. Sukhomlinskaya) are named. Personal documents from the Central State Archives of the Udmurt Republic have been published for the first time. The authors propose a conceptual approach as a methodological innovation that allows for the reconstruction of the key concepts of his pedagogical system and the identification of their evolution in the Russian historical and pedagogical tradition. The term "Sukhomlinovedenie" has been introduced as a new field of modern history of pedagogy, where the conceptual structure of Sukhomlinsky's discourse serves as the basis for a typology of research.

The methodology combines stylistic, discursive, and comparative analysis of Sukhomlinsky's texts and a secondary corpus of texts. The findings highlight the systemic hierarchy of concepts that ensures the integrity of the pedagogical model, as well as its practical significance for modern pedagogy.

Keywords: pedagogical legacy, V.A. Sukhomlinsky, Sukhomlin studies, conceptological analysis, research texts' corpus

For citation: Zakharishcheva M.A., Khvataeva N.P. Development of sukhomlin studies in Russia: conceptological analysis. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 88 – 94. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-88-94

The article was submitted: July 4, 2026; Approved after reviewing: August 5, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

Научно-педагогическое наследие В.А. Сухомлинского ещё при его жизни (1918-1970) вызывало разное отношение – от восхищения до оглушительной критики. Не менее драматично складывается судьба его педагогических идей и в течение прошедших после его смерти десятилетий. Известно, что в канонических учебниках по истории педагогики ему нашлось место как классику советской педагогики. Однако после распада Советского Союза научные и профессиональные связи российских и украинских исследователей творчества В.А. Сухомлинского распались, и в России, и на Украине образовались разные научные центры изучения его наследия.

В дальнейшем отечественная историко-педагогическая традиция, как правило, опиралась на историко-системный, гуманистический, культурологический и персоналистский подходы, а также метод сравнительного педагогического изучения. В научной литературе особое внимание уделялось анализу основополагающих идей педагогической системы Сухомлинского, таких как личностно-ориентированное обучение, воспитание духовности и формирование нравственных качеств личности, а также практическим разработкам по воспитанию в условиях сельской школы.

Материалы и методы исследований

Однако, несмотря на многогранность изучения наследия Сухомлинского, исследовательский массив работ до настоящего времени не подвергался комплексному концептологическому анализу [10]. Такой анализ позволяет систематизировать и выявлять ключевые концептуальные конструкции, которые лежат в основе педагогической мысли великого педагога, а также их взаимосвязи и функциональное значение, ключевое для углубленного понимания их теоретической и практической значимости в контексте современной педагогики [9].

Результаты и обсуждения

Судьба и педагогический опыт В.А. Сухомлинского всегда, и при жизни, и после, вызывали искренний интерес учёных. Признанным исследователем творчества В.А. Сухомлинского является М.В. Богуславский, его кандидатская диссертация «Идея стимулирования радости познания у школьников в педагогических трудах и опыте В.А. Сухомлинского» была успешно защищена в 1986 году. С тех пор М.В. Богуславский, ныне доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, продолжает научный поиск, связанный с именем Сухомлинского, о чём свидетельствует целый ряд его публикаций [1;2]. Именно М.В. Богуславский находит для характеристики В.А. Сухомлинского такие метафоры как «Данко отечественной педагогики», «Настоящий Сухомлинский».

Несмотря на неизменную метафоричность, и даже некоторую поэтичность высказываний М.В. Богуславского, он неоднократно подчёркивает революционный характер вклада В.А. Сухомлинского в российскую педагогическую науку, особенно в контексте личностно-ориентированного обучения и нравственного воспитания, где педагог выступает идеалом «народного учителя, отдавшего сердце детям». Анализ авторского корпуса историко-педагогических текстов позволяет определить комплекс системообразующих концептов. Первый, условно, отнесем к концептам-целям. Это такие значимые для педагогики В.А. Сухомлинского понятия, как воспитание через душу, этические категории (долг, честь, достоинство, добро, свобода), нравственность, сотрудничество ученика и учителя, самопознание, радость. Второй определим, как концепты-средства – художественные образы (сказки, беседы, заповеди), красота, отказ от наказаний и принуждений, демократизация школьного быта. И если целевые концепты в основном совпадают с концептологической структурой авторского дискурса В.А. Сухомлинского и не единожды упоминаются самим педагогом, то

понимание воспитательных средств, предлагаемых Василием Александровичем, как отдельных полноценных концептов, и отказ от художественного или просто излишне отвлеченного представления являются важной исследовательской находкой для интеграции педагогического наследия в современную практику, делающие его «актуальным на все времена» [7].

Снова и снова обращается к наследию В.А. Сухомлинского его дочь Ольга Васильевна Сухомлинская, доктор педагогических наук, профессор, автор большого количества научных работ.

Страницы книг В.А. Сухомлинского уже прочитаны и принадлежат истории? Его наследие уже осмыслено или можно найти в нём новое и полезное для современного учителя? – таков круг непростых вопросов, которые задаёт нам и себе самой О.В. Сухомлинская. Она считает, что его, сельского учителя, следует ставить вровень с думающей советской интеллигенцией, которая в период «оттепели» 60-х годов XX века задавалась философскими вопросами о нравственности, духовности, о добре и зле.

В.А. Сухомлинский не просто признавал гуманизм ведущим принципом педагогики, он наполнял гуманизм новой сущностью. О.В. Сухомлинская считает, что в регламентированной советской педагогике эта идея была высказана им впервые. Нравственные идеалы, нравственные начала, духовность, культура личности составляют основу гуманной педагогики В.А. Сухомлинского. В структуру нравственного воспитания им внесены эмоции, чувства, ценностные категории.

О.В. Сухомлинская высоко оценивает гуманизацию окружающей среды школы. Воспитывают и человеческие отношения, пример и слово старших, традиции, что заботливо сохраняются в коллективе, а также вещи, материальные и духовные. Воспитывающая среда школы создаётся общими усилиями учителей и учащихся.

Обращение В.А. Сухомлинского к понятию духовность отличало его педагогическую позицию от господствующей тогда социоцентрической воспитательной парадигмы. Он исследовал и описал внутренний ценностный механизм регуляции и саморегуляции ребёнка, его творческого развития. В этот механизм включены культура чувств и культура желаний. Культура воспитания и формирование культуры чувств, культуры желаний, без них невозможен сам процесс воспитания, - вслед за своим отцом считает О.В. Сухомлинская [8].

Распространением идей В.А. Сухомлинского занимается Украинская ассоциация имени В.А. Сухомлинского, которая существует с 1994 года. Каждый год ассоциация проводит Всеукраинские педагогические чтения «Сухомлинский и современность».

Интерес к наследию В.А. Сухомлинского не угасает, украинские коллеги и в советский период, и в период независимой Украины, и в последние годы обращаются к его наследию, находят новые и важные проблемы, в исследовании которых им необходим добрый совет В.А. Сухомлинского.

Исследование педагогического наследия В.А. Сухомлинского в диссертационных исследованиях и российских, и украинских коллег конца XX – начала XXI века преимущественно фокусируется на концептах, введённых самим Сухомлинским в его текстах. Авторы диссертаций, как правило, берут ключевые педагогические идеи или явления из наследия В.А. Сухомлинского, такие как гуманизм, книга, познание, здоровье и т.д., и развивают их, соотнося с определённым возрастом школьников, спецификой образовательного процесса или территориальным контекстом. В работах акцентируется внимание на личностно-ориентированном обучении, нравственном воспитании, формировании духовных и этических ценностей, а также на организации педагогического процесса через призму идей В.А. Сухомлинского.

При этом конструкт концептологической структуры дискурса В.А. Сухомлинского стал фундаментом для формирования нового направления в современной истории педагогики, которое можно назвать концептологической парадигмой гуманистических представлений В.А. Сухомлинского, в рамках которой исследуются системные концепты, заложенные в его педагогической мысли, их взаимосвязи, а также роль в развитии школьной педагогики и воспитания. Такой подход даёт возможность более глубоко понять и методологически обосновать ключевые идеи В.А. Сухомлинского и адаптировать их к современным условиям образования.

В России в городе Оренбурге действует Уральская ассоциация последователей В.А. Сухомлинского, которой руководит ученица В.А. Сухомлинского доктор педагогических наук, профессор Валентина Григорьевна Рындак. Уральская ассоциация объединяет многочисленных последователей В.А. Сухомлинского из России и Китая.

Навсегда Валентина Рындак, ученица Павлышской школы, остаётся под влиянием Личности учителя В.А. Сухомлинского, человечной атмосферы школы. Она прожила школьные годы с чувством непосредственной сопричастности к идеям, делам, жизни родной школы.

В настоящее время В.Г. Рындак является основателем и главой научной школы, исследования в которой осуществляются под влиянием великого В.А. Сухомлинского.

Докторские диссертации, написанные при консультировании В.Г. Рындак, вносят значимый вклад в педагогическую науку, содержат ответы на актуальные вопросы педагогики, которые тревожили и её любимого Учителя: «Как воспитать настоящего человека? Как происходит рождение гражданина родной страны? Как организовать школу радости для ребёнка?»

Под руководством В.Г. Рындак продолжается изучение педагогического наследия В.А. Сухомлинского. К примеру, результатом многолетних практических исследований стала докторская диссертация Т.В. Челпаченко «Дидактическая система В.А. Сухомлинского как целостное педагогическое явление». Это и другие значимые исследования концептуально обоснованы и развивают единую научную школу, которую сама В.Г. Рындак назвала «Сухомлиноведение».

Воспитание человечности и доброты, радости познания, индивидуализация педагогического взаимодействия, нравственное содержание труда подростка – эти и другие яркие идеи педагогического наследия В.А. Сухомлинского – нашли продолжение в научных исследованиях В.Г. Рындак и её учеников.

Постоянные размышления над актуальными проблемами отечественного образования требуют глубокого, научного осмысления педагогики В.А. Сухомлинского. Так рождаются замечательные статьи и книги – ответы, размышления, продолжения идей и мыслей учителя: «Учитель Сухомлинский: уроки на завтра», «Уроки Сухомлинского», «Линия жизни учителя, директора школы, ученого В.А. Сухомлинского» [6], «Проблема творчества в педагогической деятельности В.А. Сухомлинского» и другие.

Предложенный научной школой В.Г. Рындак системный подход к исследованию педагогического наследия В.А. Сухомлинского сдвигает концептуальную парадигму в сторону научной методологии. Это позволяет рассматривать традиционные методологические понятия как авторские концепты великого педагога. Так, дидактика предстаёт как система принципов обучения, в основе которой находится «радость познания» и индивидуализация, а структура содержит гармонию знаний, эмоций и нравственности. Система воспитания реконструирована в концепт, в ядре которого находится формирование нравственной личности через семью, школу и природу, а структуре выделены этапы непрерывного процесса от «культуры чувств» к гражданственности, с фокусом на самопознание и ответственность. Такое концептологическое представление о ключевых идеях Сухомлинского позволяет сравнивать их с современными понятиями и тенденциями, что делает исследования практико-ориентированными для современной системы образования.

В биографии В.А. Сухомлинского до сих пор не был глубоко изучен весьма значимый период становления его педагогической деятельности во время Великой Отечественной войны. В 1942-44 годах после фронтового ранения и лечения в госпитале В.А. Сухомлинский оказался в посёлке Ува Удмуртской Республики, где проходил процесс медицинской реабилитации. В Увинской школе он работал и учителем, и директором.

Данный период стал предметом самого пристального изучения лаборатории историко-педагогических исследований Глазовского государственного инженерно-педагогического университета им. В.Г. Короленко под руководством доктора педагогических наук, профессора Марины Алексеевны Захарищевой. В ходе работы этой научной школы были найдены уникальные документы: в Центральном государственном архиве Удмуртской Республики отчёты Увинской школы военных лет, а в музее школы – книга приказов, написанных рукой директора В.А. Сухомлинского. Эти материалы были проанализированы и введены в научной оборот ранее [3, 4].

В автобиографии В.А. Сухомлинский упоминает о вступлении во Всесоюзную коммунистическую партию (большевиков): «В феврале 1942 года был тяжело ранен и до 17 июня 1942 года находился на излечении в госпитале. С 17 июня 1942 года по 29 марта 1944 года работал директором Увинской средней школы Удмуртской АССР. В феврале 1943 года был принят в члены ВКП(б)».

Уникальные документы о приёме В.А. Сухомлинского в партию сохранились в филиале Центрального государственного архива Удмуртской Республики.

В заявлении директор Увинской средней школы В.А. Сухомлинский писал: «Прошу принять меня в члены Всесоюзной Коммунистической Партии (большевиков). Отдам все силы для того, чтобы ускорить разгром немецко-фашистских разбойников. Буду всегда выполнять поручения и задания партийной организации, буду преданным делу Ленина-Сталина большевиком».

К заявлению прилагалась автобиография, написанная рукой Сухомлинского. Подлинность документа не вызывает сомнений, приведём его полностью: «Я, Сухомлинский Василий Александрович, родился 15 августа 1919 года в селе Омельник Онуфриевского района Кировоградской области Украинской ССР (бывшая Херсонская губерния, Александровский уезд). Отец и мать до революции работали у помещиков и своего хозяйства не имели. Отец работал плотником, мать работала на разных работах. После революции отец занимался сельским хозяйством, имел 4 десятины земли, 1 лошадь и 1 корову. В 1927 году отец поступил в

колхоз, где и был до 1941 года. В настоящее время я не знаю где родители, так как территория оккупирована, а я с первых дней войны мобилизован в армию.

С 1927 по 1934 годы учился в неполной средней школе. После окончания НСШ поступил на подготовительные курсы при Полтавском пединституте, где учился 6 месяцев. После окончания курсов поступил на первый курс факультета языка и литературы Полтавского пединститута, где и учился до 1936 года. В 1936 году ушёл с учёбы в связи с болезнью. Поступив на педагогическую работу, продолжал учиться заочно.

С 20 августа 1936 года по 20 августа 1938 года работал учителем языка и литературы в НСШ (с. Васильевка Онуфриевского района Кировоградской области). С 20августа 1938 года по 15 июля 1939 года работал учителем языка и литературы в средней школе (с. Онуфриевка Кировоградской области). Работая в этой школе, поступил кандидатом в члены ВКП(б) в мае 1939 года. До этого был в комсомоле с 1935 года. С 15 июля 1939 года по 10 апреля 1941 года работал завучем Онуфриевской средней школы Кировоградской области, а с 10 апреля 1941 года по 23 июня 1941 года работал директором этой же школы.

23 июня 1941 года был мобилизован в Красную армию. По 28 августа 1941 года обучался на военно-политических курсах при Военно-политической академии имени Ленина, где и получил звание младшего политрука. С 1 сентября 1941 года по февраль месяц 1942 года был на фронте в 1209 стрелковом полку, сначала на Западном фронте, а потом на Калининском. После ранения был в госпитале по 10 июня 1942 года.

С 17 июня 1942 года и по настоящее время работаю директором Увинской средней школы Удмуртской АССР. К судебной ответственности не привлекался, в армии не имел никаких взысканий. Имею двух братьев и одну сестру. Один брат служил в армии с начала войны, другой брат во время моего отъезда в армию работал вторым секретарём райкома партии (Онуфриевский РК ВКП(б) Кировоградской области). Сестра училась в девятом классе. Отец член партии, работал председателем колхоза. Сейчас ничего о своих родителях не знаю. Никто из родственников за границей не живёт. В. Сухомлинский». Подлинники документов хранятся в филиале Центрального государственного архива Удмуртской Республики, в центре документации новейшей истории УР, фонд 393, опись 1, дело 132.

Из анкеты кандидата в партию узнаём, что В.А. Сухомлинский считает себя по национальности украинцем и родным языком называет украинский, при этом свободно владеет русским и польским. Окончил Полтавский педагогический институт в 1939 году. Был в РККА с 23 июня 1941 года по 10 июня 1942 г. Участвовал в боях в качестве политрука роты.

Сухомлинский получил рекомендации председателя Райплана Увинского Райсовета Клоковой Валентины Александровны, председателя Увинского Райсовета Быкова Афанасия Михайловича и заместителя начальника госпиталя по политчасти Семёнова Александра Ефимовича.

Решением общего собрания первичной партийной организации от 14 февраля Сухомлинского Василия Александровича приняли в члены ВКП(б), что было подтверждено также решением райкома партии.

В настоящее время педагогами Увинской школы №2 создан школьный музей В.А. Сухомлинского, они стали настоящими знатоками и популяризаторами его творчества в республике. Педагогическая общественность Удмуртии ежегодно проводит педагогические чтения, посвящённые В.А. Сухомлинскому. Каждый год руководитель и члены научной школы историков педагогики Глазовского педагогического университета выступают на республиканских конференциях с анализом самых разных проблем современного образования в историко-педагогическом освещении с учётом опыта и теории В.А. Сухомлинского [5]. К изучению творчества В.А. Сухомлинского приобщаются аспиранты, магистранты и студенты.

На основе анализа архивных материалов исследователи г. Глазова, убедительно доказывают, что В.А. Сухомлинский приобретал свой педагогический опыт на Удмуртской земле в одной из хороших сельских школ, в среде профессионалов высокого уровня. Очевидно, что истоки основных позиций его педагогики можно обнаружить в Увинской школе. Этот короткий, но ключевой этап, когда Сухомлинский работал учителем и директором, характеризуется формированием его гуманистических идей в условиях многонациональной среды и послевоенной реальности.

Историко-педагогическое сообщество Удмуртской республики, как и его лидер профессор М.А. Захарищева, опирается на уникальные архивные источники (личные фонды, школьные журналы, республиканские архивы Удмуртии) и исторические документы, что позволяет реконструировать повседневную практику В.А. Сухомлинского. Такой эмпирический базис обеспечивает объективность анализа, выявляя зарождение принципов «педагогики сердца» в региональном контексте.

Работа с текстами В.А. Сухомлинского даёт возможность применить концептологический подход, извлекать и систематизировать ключевые концепты, такие как «радость познания», «нравственная свобода», «коллектив как воспитатель», показывая их эволюцию от локальных экспериментов к универсальной си-

стеме. Это открывает перспективы для понимания наследия как динамичного дискурса, адаптированного к многоэтничным условиям Удмуртии.

Выводы

Таким образом, изучение наследия В.А. Сухомлинского с позиции концептологического подхода к исследовательскому корпусу работ, посвящённых его деятельности, позволяет выявить системную структуру педагогической мысли В.А. Сухомлинского, где доминирующие концепты образуют иерархическую модель, обеспечивающую целостность теории и практики воспитания личности. Исследовательский корпус демонстрирует фрагментарный характер традиционных подходов, сосредоточенных на отдельных идеях, в то время как концептология раскрывает их взаимосвязи и эволюцию, формируя концептологическую парадигму гуманистических представлений В.А. Сухомлинского в истории педагогики. Применение концептологического анализа открывает практическую значимость наследия для современной педагогики, позволяя адаптировать ключевые концепты к вызовам цифрового образования и межкультурного воспитания через реконструкцию дискурса В.А. Сухомлинского.

Список источников

1. Богуславский М.В. Настоящий Сухомлинский // Проблемы современного образования. Новые исследования в образовании. 2010. №5. С. 40 – 43.
2. Богуславский М.В. «Сердце отдаю детям» В.А. Сухомлинского: идейно-творческий потенциал нового прочтения // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 3(27). С. 44 – 52.
3. Захарищева М.А. Педагогическая деятельность В.А. Сухомлинского в годы Великой Отечественной войны // Наследие Победы: геополитический, культурно-исторический и психолого-педагогический аспекты: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, приуроченной к году защитника Отечества и 80-летию Победы в Великой Отечественной войне. Луганск, 2025. С. 50 – 54.
4. Захарищева М.А. Цифровизация современного образования и / или гуманизм В.А. Сухомлинского // Непреходящие ценности педагогического наследия В.А. Сухомлинского в эпоху глобальных перемен: материалы международной научно-практической онлайн конференции, Оренбург, 2021. С. 37 – 41.
5. Захарищева М.А. Культовое воспитание по Сухомлинскому // Реализация идейного потенциала историко-педагогического знания в контексте современной образовательной политики: сборник научных трудов международной научно-практической конференции – XXXVI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования / Под ред. члена-корреспондента РАО, д.п.н., профессора М.В. Богуславского; д.п.н., профессора, профессора РАО С. В. Куликовой. Волгоград: Редакционно-издательский центр ВГАПО, 2023. С. 406 – 410.
6. Рындак В.Г. Линия жизни учителя, директора школы, ученого В.А. Сухомлинского // Психолого-педагогический поиск. 2013. №3 (27). С. 52 – 70.
7. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. М., Просвещение, 1979.
8. Сухомлинская О.В. Идеи В.А. Сухомлинского о здоровье детей в исторической перспективе // Психолого-педагогический поиск. 2013. №3 (27). С. 36 – 45.
9. Хватаева Н.П. Воспитание долга по В.А. Сухомлинскому // Вестник Оренбургского государственного университета. Оренбург. 2023. № 3 (239). С. 108 – 112.
10. Хватаева Н.П. Концептологический анализ в педагогическом образовании // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования: сборник научных статей. Брянск, 2025. С. 298 – 303.

References

1. Boguslavsky M.V. The Real Sukhomlinsky. Problems of Modern Education. New Research in Education. 2010. No. 5. P. 40 – 43.
2. Boguslavsky M.V. V.A. Sukhomlinsky’s I Give My Heart to Children: The Ideological and Creative Potential of a New Interpretation. Psychological and Pedagogical Inquiry. 2013. No. 3 (27). P. 44 – 52.
3. Zakharishcheva M.A. The Pedagogical Activity of V.A. Sukhomlinsky During the Great Patriotic War. The Legacy of Victory: Geopolitical, Cultural-Historical, and Psychological-Pedagogical Aspects: Proceedings of the All-Russian Scientific-Practical Conference with International Participation, Dedicated to the Year of the Defender of the Fatherland and the 80th Anniversary of the Victory in the Great Patriotic War. Lugansk, 2025. P. 50 – 54.

4. Zakharishcheva M.A. The Digitalization of Modern Education and/or the Humanism of V.A. Sukhomlinsky. Enduring Values of V.A. Sukhomlinsky's Pedagogical Legacy in an Era of Global Change: Proceedings of the International Scientific-Practical Online Conference, Orenburg, 2021. P. 37 – 41.
5. Zakharishcheva M.A. Cultivating Values According to Sukhomlinsky. Realizing the Ideological Potential of Historical-Pedagogical Knowledge in the Context of Modern Educational Policy. Collection of Scientific Papers from the International Scientific-Practical Conference – the 36th Session of the Scientific Council on Problems of the History of Education and Pedagogical Science under the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education. Ed. by Corresponding Member of the RAE, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor M.V. Boguslavsky; Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, and Professor of the Russian Academy of Education S.V. Kulikova. Volgograd: VGAPO Editorial and Publishing Center, 2023. P. 406 – 410.
6. Ryndak V.G. The Life Path of Teacher, School Principal, and Scholar V.A. Sukhomlinsky. Psychological and Pedagogical Inquiry. 2013. No. 3 (27). P. 52 – 70.
7. Sukhomlinsky V.A. Pavlysh Secondary School. Moscow: Prosveshcheniye, 1979.
8. Sukhomlinskaya O.V. V.A. Sukhomlinsky's Ideas on Children's Health in Historical Perspective. Psychological and Pedagogical Inquiry. 2013. No. 3 (27). P. 36 – 45.
9. Khvataeva N.P. Fostering a Sense of Duty According to V.A. Sukhomlinsky. Bulletin of Orenburg State University. Orenburg. 2023. No. 3 (239). P. 108 – 112.
10. Khvataeva N.P. Conceptological Analysis in Teacher Education. Strategy and Tactics of Training a Modern Educator within an Educational Dialogue Space: Collection of Scientific Articles. Bryansk, 2025. P. 298 – 303.

Информация об авторах

Захарищева М.А., доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В.Г. Короленко»

Хватаева Н.П., кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В.Г. Короленко»

© Захарищева М.А., Хватаева Н.П., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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 372.854
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-95-100

Использование квест-метода при подготовке к единому государственному экзамену по химии

[1] Низамов И.Д.,
[1] Калугина Д.Н.,
[1]Космодемьянская С. С.,
[1] Казанский (Приволжский) федеральный университет, Химический институт им. А.М. Бутлерова

Аннотация: в данной статье рассматривается возможность применения квест-метода для подготовки обучающихся старших классов к единому государственному экзамену (ЕГЭ) по химии. Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления формального подхода к систематизации и повторению учебного материала, а также повышению учебной мотивации старшеклассников. Описаны теоретико-методологические основы учебных квестов, принципы их интеграции в образовательную среду в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (ФГОС СОО) и спецификацией экзамена по химии. Несмотря на наличие исследований по применению игровых технологий в обучении химии, проблема проектирования квестов, направленных на преодоление данных вопросов не нашла достаточного освещения в педагогической науке и образовательной практике. Целью данного исследования является разработка методической модели квеста для формирования системных знаний и результативности при подготовке старшеклассников к ЕГЭ. Обосновано, что сюжетно-логическая структура квеста, система дифференцированных заданий и согласно критериям федерального института педагогических измерений (ФИПИ), способствуют формированию алгоритмического мышления и снижению страха обучающихся. Полученные данные могут быть использованы для внедрения квест-метода в практику профильной подготовки к единому государственному экзамену по химии.

Ключевые слова: квест-метод, единый государственный экзамен, образовательный квест, активные методы обучения, мотивация обучающихся, критическое мышление, игровые технологии, командная работа

Для цитирования: Низамов И.Д., Калугина Д.Н., Космодемьянская С. С. Использование квест-метода при подготовке к единому государственному экзамену по химии// Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 95 – 100. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-95-100

Поступила в редакцию: 4 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 5 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Using the quest method to prepare for the unified state exam in chemistry

[1] Nizamov I.D.,
[1] Kalugina D.N.,
[1] Kosmodemyanskaya S.S.,
[1] Kazan (Volga Region) Federal University, A.M. Butlerov Institute of Chemistry

Abstract: this article discusses the possibility of using the quest method to prepare high school students for the Unified State Exam (USE) in chemistry. The relevance of this research is due to the need to overcome the formal approach to systematizing and repeating educational material, as well as to increase the academic motivation of

high school students. The article describes the theoretical and methodological foundations of educational quests, as well as the principles of their integration into the educational environment in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard for Secondary General Education and the specification of the chemistry exam. Despite the availability of research on the use of game technologies in chemistry education, the problem of designing quests aimed at overcoming these issues has not been sufficiently addressed in pedagogical science and educational practice. The purpose of this study is to develop a methodological model of a quest for the formation of systemic knowledge and effectiveness in preparing high school students for the Unified State Exam. It is substantiated that the plot-logical structure of the quest, the system of differentiated tasks, and according to the criteria of the Federal Institute of Pedagogical Measurements (FIPI), contribute to the formation of algorithmic thinking and reduce the fear of students. The obtained data can be used to implement the quest method in the practice of specialized training for the Unified State Exam in chemistry.

Keywords: quest method, unified state exam, educational quest, active learning methods, student motivation, critical thinking, game technologies, teamwork

For citation: Nizamov I.D., Kalugina D.N., Kosmodemyanskaya S.S. Using the quest method to prepare for the unified state exam in chemistry. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 95 – 100. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-95-100

The article was submitted: July 4, 2026; Approved after reviewing: August 5, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

В современной системе образования единый государственный экзамен по химии традиционно рассматривается как один из наиболее сложных и значимых испытаний для выпускников. Согласно отчётам Федерального института педагогических измерений, химия входит в число предметов с высоким уровнем дифференциации результатов, где доля обучающихся, не преодолевших минимальный порог экзамена, остаётся на высоком уровне. Анализ типичных ошибок свидетельствует о том, что традиционные формы подготовки и систематизации знаний часто приводят к поверхностному их усвоению, что негативно сказывается на развитии критического мышления, способности применения знаний в конкретных ситуациях и формировании естественнонаучной картины мира обучающихся. Исследования в области педагогической психологии подтверждают, что имеющиеся у школьников пробелы в знаниях, необходимость изучения учебного материала, выработка умения выполнять тестовые задания провоцируют тревожность и, как следствие, эмоциональное выгорание, что негативно сказывается на итоговых результатах [1]. Своевременная систематическая подготовка является предупреждением отрицательных последствий экзамена, однако традиционные методы часто не обеспечивают необходимого результата. В этом аспекте квест-метод выступает как оптимальный инструмент, который позволяет преобразовать стандартный способ подготовки в структурированную и мотивирующую деятельность.

Квест (от англ. Quest – поиск, выполнение поручений) представляет собой интерактивную игру, где участники двигаются по сюжету для достижения заданной цели. При этом могут использоваться информационные ресурсы Интернета для поиска информации, решения заданий, осуществления коммуникации в процессе ролевой игры [2]. Сюжетная линия квеста позволяет объединить абстрактные химические закономерности с контекстом реальных ситуаций, что способствует лучшему запоминанию и структурированию знаний.

Несмотря на растущий интерес применения игровых технологий в химическом образовании, успешно разработанных моделей квестов, которые адаптированы под структуру и критерии экзамена по химии, в методической литературе представлено недостаточно. В связи с этим целью работы стало комплексное исследование педагогического потенциала квест-метода в системе подготовки обучающихся к ЕГЭ по химии для выявления его эффективности для повышения предметных результатов, учебной мотивации и снижения тревожности выпускников [6, 7].

Материалы и методы исследований

В исследовании приняли участие 50 обучающихся 11 классов МБОУ «Школа №89» Ново-Савиновского района г. Казани, разделённых на контрольную (КГ, 25 человек) и экспериментальную (ЭГ, 25 человек) группы. Для оценки предметных результатов использовались авторские тесты в формате ЕГЭ по химии, соответствующие спецификации ФИПИ и включающие задания второй части экзамена, соответствующие

кодификатору 2026 года [3]. Для реализации формирующего этапа эксперимента в экспериментальной группе была применена авторская разработка – образовательный квест «Химический детектив», состоящий из вводного, основного (6 тематических станций) и рефлексивного блоков. Анализ эффективности методики проводили по трём шкалам: «Уровень предметных знаний», «Учебная мотивация» (адаптированная методика А.А. Реана и В.А. Якобсона) и «Экзаменационная тревожность» (шкала Спилбергера-Ханина) [4, 5].

Результаты и обсуждения

Для оценки предметных знаний, учебной мотивации и экзаменационной тревожности мы использовали комплексный диагностический подход. На констатирующем этапе эксперимента провели стандартизированное тестирование в формате ЕГЭ (задания №29 – 34, максимум 15 первичных баллов), анкетирование по адаптированной методике А.А. Реана и В.А. Якобсона, диагностику ситуативной тревожности по шкале Спилберга-Ханина. Исходные показатели в экспериментальной и контрольной группах статистически не различались ($p>0,05$) – выборки оказались сопоставимы.

После формирующего этапа эксперимента, когда экспериментальная группа работала с авторским квестом «Химический детектив», а контрольная – по традиционной схеме повторения, сделали контрольный срез. Итоговое тестирование показало заметный рост. К концу исследования 80% участников экспериментальной группы достигли высоких результатов, в контрольной – только 44%. Параллельно зафиксировали устойчивые сдвиги в поведенческих и когнитивных показателях:

1. Школьники научились оперативно обращаться за помощью к команде, что говорит о сформированном навыке коллективной работы.
2. Появилась уверенность при решении заданий второй части ЕГЭ, где нужен развёрнутый ответ и пошаговый алгоритм.
3. Улучшилось умение планировать последовательность действий при анализе заданного условия.

Работа в малых группах по 3-4 человека дала нужный результат. Обучающиеся легче справлялись с индивидуальными трудностями, а поддержка сверстников снимала страх совершить ошибку. Если материал всё же не усваивался, на станциях квеста можно было взять подсказку. Мы предусмотрели три уровня помощи, начиная с наводящего вопроса до полного решения подобного задания. Это важно для заданий №29-34, так как в них не обойтись без глубокого понимания химии, школьникам нужно прогнозировать продукты реакции и проводить стехиометрические расчёты. Как изменились результаты между констатирующим и контрольным этапами эксперимента, показывает таблица 1.

Учебную мотивацию мы оценивали по методике А.А. Реана и В.А. Якобсона. По результатам, 83,3% экспериментальной группы внутренняя мотивация достигла повышенного или высокого уровня, эти обучающиеся брали инициативу в свои руки и сами предлагали альтернативные подходы к решению задач. Оставшиеся 16,7% сохранили низкий уровень мотивации. Причина в том, что у данных учеников устойчивые пробелы в знаниях по органической химии. Как только требуется систематизировать материал и выстроить генетические связи между классами соединений, эти ребята начинают путаться.

Таблица 1

Динамика уровня предметных знаний обучающихся по результатам тестирования в формате ЕГЭ.

Table 1

Dynamics of student’s subject knowledge levels based on USE-format testing.

Уровень	ЭГ (25 чел.), %	КГ (25 чел.), %
Констатирующий этап		
Высокий (13 – 15 баллов)	8	8
Повышенный (9 – 12 баллов)	28	32
Средний (5 – 8 баллов)	40	36
Низкий (<5 баллов)	24	24
Контрольный этап		
Высокий (13 – 15 баллов)	32	12
Повышенный (9 – 12 баллов)	48	32
Средний (5 – 8 баллов)	16	36
Низкий (<5 баллов)	4	20

По шкале Спилберга-Ханина 77,8% участников экспериментальной группы снизили уровень ситуативной тревожности к контрольному срезу – разница с контрольной группой статистически значима. У 13,9%

тревожность осталась на среднем уровне, у 8,3% зафиксирован незначительный рост. Анкетирование экспериментальной группы помогло оценить субъективное восприятие ключевых элементов квеста «химический детектив». Анализ строили на явно выраженных оценочных суждениях респондентов. Оставшаяся доля ответов пришлась на нейтральные позиции или «затрудняюсь ответить», что методологически допустимо для диагностических инструментов такого типа.

Наиболее эффективным участники назвали блок «Самопроверка по критериям ФИПИ». 56,0% оценили данный блок как эффективный, ещё 8,0% – как удовлетворительный, отрицательных ответов не было. Прозрачность экзаменационных требований снижает когнитивную неопределённость, формирует навык самооценки и помогает осознанно контролировать оформление решений второй части ЕГЭ.

На втором месте по значимости оказалась «Система подсказок». Положительно её оценили 52,0% учеников, ещё 8,0% поставили «удовлетворительно», отрицательных оценок не было вовсе. Подсказки на станциях работают как элемент педагогического сопровождения. Они не дают школьникам впасть в ступор перед многошаговыми задачами (№ 29-34), снимают страх ошибиться и подтягивают внутреннюю мотивацию. Данный эффект особенно заметно у ребят со слабой базовой подготовкой. Отсутствие негатива говорит только о том, что ученики не считают подсказки упрощением материала. Они видят в них стабильную опору для самостоятельного поиска.

Сюжетная линия и рефлексия получили умеренно высокие оценки – 40,0% и 36,0% соответственно. Удовлетворительных оценок по обоим пунктам набралось по 16,0%. Сюжет работает на мотивацию и держит учебный процесс в тонусе, даёт эмоциональное погружение, делает маршрут логичным и снижает психологическое напряжение, что критически важно в период интенсивной подготовки к ЕГЭ. Рефлексивный блок оценили чуть сдержаннее, но его роль от этого не уменьшается. Именно он закрепляет метапредметные навыки школьников. Без рефлексии они так и остались бы на уровне механического заучивания алгоритмов, не перейдя к системному химическому мышлению.

Самым спорным элементом стала «Групповая работа». Эффективной её признали только 32,0%, удовлетворительных оценок – 20,0%. Всё дело в психологии. Часть школьников плохо переносит публичные обсуждения, им комфортнее работать в своём темпе, а в коллективе у них растёт личностная тревожность. Плохие оценки не обесценивают саму идею групповой работы, но показывают, что формат нужно дорабатывать. Нам стоит заложить альтернативы, например, работу в парах или индивидуально, чёткое распределение ролей в команде, возможность проходить отдельные станции в режиме «эксперта».

Общая картина показывает одну закономерность. Элементы, направленные на социальную организацию и эмоциональный контекст, всегда воспринимаются по-разному. Так сказываются различия в образовательных предпочтениях и психологических особенностях самих школьников. Результаты анкетирования обосновывают сохранение единой структуры квеста. При внедрении адаптивных механизмов можно учитывать индивидуальные траектории без потери эффективности квест-метода при подготовке к ЕГЭ по химии. Результаты оценивания элементов квест-метода участниками экспериментальной группы представлены в таблице 2.

Таблица 2

Оценка элементов квест-метода участниками экспериментальной группы.

Table 2

Assessment by EG participants of quest-method elements.

Элемент квеста	Эффективно (человек, в %)	Удовлетворительно (человек, в %)	Неэффективно (человек, в %)
Сюжетная линия	10 (40,0%)	4 (16,0%)	1 (4,0%)
Система подсказок	13 (52,0%)	2 (8,0%)	0 (0,0%)
Групповая работа	8 (32,0%)	5 (20,0%)	1 (4,0%)
Самопроверка по критериям ФИПИ	14 (56,0%)	2 (8,0%)	0 (0,0%)
Рефлексивный блок	9 (36,0%)	4 (16,0%)	1 (4,0%)

Опыт апробации авторской разработки квеста «Химический детектив», а также анализ результатов тестирования и анкетирования позволяет предложить следующие пути повышения эффективности использования квест-метода при подготовке к ЕГЭ по химии, апробированные в рамках данного исследования:

1. Необходим учёт исходного уровня подготовки обучающихся, поэтому следует проводить входную диагностику перед запуском квеста и предусматривать вариативные маршруты: базовый и продвинутый.

Наиболее успешным участникам можно предлагать роль «эксперта» на станциях, что повышает их ответственность и усваиваемость материала.

2. В процессе реализации квеста необходимо учитывать индивидуальные особенности восприятия учебного материала. Для обучающихся с высокой тревожностью целесообразно предусматривать возможность индивидуального прохождения отдельных станций или работы в паре с педагогом.

3. Квесту необходимо цифровое сопровождение. Химической информации много, и интерактив помогает её усваивать. Видеоопыты, 3D-модели молекул, автоматическая проверка ионных уравнений – всё это делает сложные темы нагляднее [10].

4. Важно вовремя замечать школьников, которым квест даётся тяжело. Таким ребятам требуются дополнительные индивидуальные консультации. Им же стоит предложить и альтернативные форматы отработки – например, индивидуальные карточки или онлайн-тренажёры [9].

5. Нельзя забывать про рефлексию. На этом этапе стоит обсуждать не только предметные результаты, но и эмоции, и сами стратегии преодоления трудностей. Это снижает экзаменационную тревожность и формирует навыки саморегуляции – то, что требует ФГОС СОО.

Выводы

Полученные данные показывают, что авторская разработка квеста педагогически эффективна при подготовке к ЕГЭ по химии. Экспериментальная группа показала достоверный рост предметных результатов, скачок внутренней мотивации и снижение тревожности. Технологию стоит внедрять в практику профильного обучения.

Список источников

1. Петрова А.И. Профилактика тревожности у старшеклассников в период подготовки к единому государственному экзамену // Молодой ученый. 2021. № 40 (382). С. 168 – 171.

2. Алексеева Т.В., Губина Л.В. Квест как метод когнитивного обучения // Педагогическое образование в России.2022. №2. С. 44 – 52.

3. ФБГНУ Федеральный институт педагогических измерений (ФИПИ). Демоверсии, спецификации, кодификаторы. 2026. URL: https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-4 (дата обращения: 21.04.2026).

4. Бадмаева Н.Ц. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) / Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. Улан-Удэ, 2004. С. 151 – 154.

5. Карандашев В.Н., Лебедева М. С., Спилбергер Ч. Изучение оценочной тревожности. СПб.: Речь, 2011. 80 с.

6. Калугина Д.Н., Низамов И.Д. Особенности применения квест-метода на уроках химии // Молодежь и наука 2025: к вершинам познания: сборник статей II Международной научно-практической конференции. Петрозаводск, 2025. С. 103 – 107.

7. Коротаева Е.В., Андрюнина А. С., Бездетко С. Н. Образовательный квест: анализ актуальной теории и практики обучения // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 6-1. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=32277 (дата обращения: 03.05.2026).

8. Ларина Т.В., Бычкова К. С. Использование квест-технологий при проведении внеурочной деятельности // Вестник Башкирского государственного университета им. М. Акмуллы. 2022. С. 265 – 267.

9. Курбанова А.Д. Особенности применения квест-технологий на уроках химии // Экономика и социум. 2023. С. 742 – 748.

10. Сафонова Е.В. Образовательный квест: смысл, содержание, технологические приёмы // Народное образование. 2018. №1-2 (1466). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-kvest-smysl-soderzhanie-tehnologicheskie-priyomy (дата обращения: 03.05.2026).

References

1. Petrova A.I. Prevention of anxiety in high school students during preparation for the Unified State Exam. Young Scientist. 2021. No. 40 (382). P. 168 – 171.

2. Alekseeva T.V., Gubina L.V. The quest as a method of cognitive learning. Pedagogical Education in Russia. 2022. No. 2. P. 44 – 52.

3. Federal Institute for Pedagogical Measurements (FIPI). Demo versions, specifications, and codifiers. 2026. URL: https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-4 (accessed: 21.04.2026).

4. Badmaeva N.Ts. Methodology for diagnosing student learning motivation (A.A. Rean and V.A. Yakunin; modified by N.Ts. Badmaeva). The influence of the motivational factor on the development of mental abilities: Monograph. Ulan-Ude, 2004. P. 151 – 154.

5. Karandashev V.N., Lebedeva M.S., Spielberger C. The study of evaluative anxiety. St. Petersburg: Rech, 2011. 80 p.

6. Kalugina D.N., Nizamov I.D. Specifics of applying the quest method in chemistry lessons. Youth and Science 2025: To the Heights of Knowledge: Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference. Petrozavodsk, 2025. P. 103 – 107.

7. Korotaeva E.V., Andryunina A.S., Bezdetko S.N. Educational Quest: Analysis of Current Teaching Theory and Practice. Modern Problems of Science and Education. 2022. No. 6-1. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=32277 (accessed: 03.05.2026).

8. Larina T.V., Bychkova K.S. Use of Quest Technologies in Extracurricular Activities. Bulletin of the M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University. 2022. P. 265 – 267.

9. Kurbanova A.D. Specifics of Applying Quest Technologies in Chemistry Lessons. Economics and Society. 2023. P. 742 – 748.

10. Safonova E.V. Educational Quest: Meaning, Content, and Technological Techniques. Public Education. 2018. No. 1-2 (1466). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-kvest-smysl-soderzhanie-tehnologicheskie-priyomy (accessed: 03.05.2026).

Информация об авторах

Низамов И.Д., кандидат химических наук, доцент кафедры химического образования Химического института им. А.М. Бутлерова, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, ул. Кремлевская, 29/1, nizam-ilnar@yandex.ru

Калугина Д.Н., кафедра химического образования Химического института им. А.М. Бутлерова, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, ул. Кремлевская, 29/1, wghfeu@vk.com

Космодемьянская С. С., кандидат педагогических наук, доцент кафедры химического образования Химического института им. А.М. Бутлерова, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, ул. Кремлевская, 29/1, svetlanakos@mail.ru

© Низамов И.Д., Калугина Д.Н., Космодемьянская С. С., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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: 005.591.6
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-101-107

Моделирование условий применения сотрудниками полиции боевых приемов борьбы с использованием интерактивных методов обучения

[1] Камнев Р.В.,
[1] Крючков В.В.,
[2] Собакарева Е.В.,
[3] Черкесов Р.М.,
[1] Волгоградская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации
[2] Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации
[3] Кабардино-Балкарский государственный университет имени Х.М. Бербекова

Аннотация: в представленной статье публикуются результаты педагогического эксперимента с применением средств интенсификации образовательного процесса, а именно свето-шумовой комнаты, в которой моделируются различные условия применяя сотрудниками полиции боевых приемов борьбы в отношении безоружных и вооруженных правонарушителей. В дальнейшем планируется дополнительное проведение ряда экспериментов с использованием возможностей свето-шумовой комнаты с целью формирования у курсантов и слушателей навыка применения боевых приемов борьбы в экстремальных ситуациях связанных с задержанием правонарушителей. Преимуществом использования свето-шумовой комнаты в образовательной деятельности является ее уникальная возможность создания условий при которых обучающиеся попадают в управляемую педагогическими работниками стрессовую ситуацию, повышение интереса у курсантов и слушателей к занятиям физической подготовкой благодаря высокому эмоциональному фону учебного занятия, решение проблемы монотонности занятия, возможность проверки форсированности практических навыков в новых для обучающихся условиях, возможность моделирования большого количества различных ситуаций.

Ключевые слова: свето-шумовая комната, мотивация, формирование практических навыков, боевые приемы борьбы, курсанты и слушатели, сотрудники полиции

Для цитирования: Камнев Р.В., Крючков В.В., Собакарева Е.В., Черкесов Р.М. Моделирование условий применения сотрудниками полиции боевых приемов борьбы с использованием интерактивных методов обучения // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 101 – 107. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-101-107

Поступила в редакцию: 5 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 5 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Simulating the application of combat techniques by police officers using interactive training methods

[1] Kamnev R.V.,
[1] Kryuchkov V.V.,
[2] Sobakareva E.V.,
[3] Cherkesov R.M.,
[1] Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation
[2] Rostov Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation
[3] Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov

Abstract: this article presents the results of a pedagogical experiment using educational process enhancement tools, namely, a light and noise room, which simulates various conditions in which police officers employ combat

techniques against unarmed and armed offenders. Further experiments are planned using the light and noise room to develop cadets' and trainees' skills in using combat techniques in extreme situations involving the apprehension of offenders. The advantage of using a light and noise room in educational activities is its unique ability to create conditions in which students experience stressful situations controlled by teaching staff, increase cadets' and trainees' interest in physical training due to the high emotional intensity of the lesson, alleviate monotony, and allow students to test their practical skills in new conditions, as well as simulate a wide variety of situations.

Keywords: light and noise room, motivation, practical skills development, combat techniques, cadets and trainees, police officers

For citation: Kamnev R.V., Kryuchkov V.V., Sobakareva E.V., Cherkesov R.M. Simulating the application of combat techniques by police officers using interactive training methods. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 101 – 107. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-101-107

The article was submitted: July 5, 2026; Approved after reviewing: August 5, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

Результаты первых проведенных нами исследований с использованием свето-шумовой комнаты показали достаточно высокий уровень вовлеченности обучающихся в решение учебных заданий, эмоциональный отклик, желание курсантов и слушателей выполнять большой объём заданий с их высокой реализацией, возможность выполнения боевых приемов борьбы в новых не типичных условиях (при первых занятиях это показатель сформированности двигательного навыка, при последующих это метод его дальнейшего совершенствования и расширения спектра его применения). Использование большого спектра возможностей средств свето-шумовой комнаты в образовательном процессе курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России дает, может быть, одну из немногих возможностей проверки навыка обучающихся в экстремальных условиях, с минимальной угрозой для их здоровья. Подобный вывод мы делаем исходя из эмпирического анализа психологического состояния обучающихся во время работы в свето-шумовой комнаты, решается задача клипового обучения современной молодёжи, которая воспринимает высокоэмоциональную подачу учебного материала, что повышает интерес у обучающихся к изучению боевых приемов борьбы.

Одной из основных задач обучения курсантов в образовательных организациях МВД России является не только усвоение специальных знаний, умений и навыков, но и психологическая подготовка их использования при решении задач оперативно-служебного характера [7]. Сотрудники органов внутренних дел, в том числе и курсанты образовательных организаций силовых ведомств, всегда привлекались к выполнению оперативно-служебных задач при возникновении чрезвычайных ситуаций, обстановка которых сопряжена с опасным для жизни и отрицательными факторами экстремальных ситуаций (взрывы, завалы), высоким нервно-психическим и эмоциональным напряжением и стрессом, с непосредственной близостью и контактом с преступниками [1, 10, 8].

Формирование двигательного навыка у сотрудников органов внутренних дел задача, требующая многофакторного решения, ввиду того что эти навыки сотруднику необходимо применять в условиях реальной опасности для его здоровья и жизни, необходимости действовать в экстремальных условиях, когда одновременно действуют множество неизвестных факторов [4, 5, 9]. Получается, что для сотрудника полиции необходима подготовка, в рамках формирования навыка, как для спортсмена, выступающего в технических видах спорта, контактных, а также экстремальных. Т.е. задача педагогических работников сформировать у обучающихся навыки применения боевых приемов борьбы, выживания в экстремальных условиях, воспитать бесстрашие. На наш взгляд говорить о форсированности практического навыка применения боевых приемов борьбы у сотрудников полиции основываясь лишь на их умении применять изученные двигательные действия после нагрузки или использования подобных факторов усложнения выполнения приема преждевременно. Представленные условия могут сказать лишь об умении курсантов и слушателей выполнять приемы в различных условиях, на наш взгляд, все это лишь одна из форм развития умений, но далеко еще не формирования навыка. В представленной схеме не хватает условий психологического напряжения, не линейности действий ассистента, отсутствие экстремальной составляющей формирования навыка. При подобных усложнённых условиях обучающиеся выполняют оценочные действия, или совершенствуют ранее изученный материал, в относительно стабильных условиях, лишенных факторов влияющих на решительность курсантов и слушателей. Формирование практического навыка у сотрудников полиции необходимо создавать условия их обучения, при которых обучающиеся самостоятельно выбирают какие приемы им применять, т.е. имеет место быть вариативной части, испытывают нервное напряжение из-за учебной

экстремальной ситуации в которые они погружены, где нет четких алгоритмов действий ассистента, не известны условия нападения, при всем при этом максимально соблюдены условиях безопасности всех участников образовательного процесса [2, 3, 6]. Одним из направлений комплексного решения рассматриваемой задачи является использование в образовательном процессе комнат или учебных полигонов, на которых возможно создавать экстремальные учебные ситуации, отвечающие представленным нами ранее условиям.

В первом эксперименте мы применяли возможности свето-шумовой комнаты в формате квест обучения, во время которого создавались условия внезапных нападений ассистентов как вооруженных, так и безоружных. Все эти действия происходили с воспроизведением звуков стрельбы, лая собак, криков и работы стробоскопов. Первый эксперимент показал наличие высокого психологического напряжения у обучающихся перед выполнением учебных заданий, высокий эмоциональный уровень, желание действовать на фоне страха перед неизвестностью. Необходимо отметить, что при выполнении защитных действий от ударов палкой, ножом, угрозе огнестрельным оружием в упор, курсанты и слушатели демонстрировали разнообразную технику защитных действий (сваливания, броски, рычаги руки наружу и внутрь), что указывает на достаточно устойчивый навык применения боевых приемов борьбы в экстремальных условиях с нестандартным развитием событий. Так же для нас стал интересен факт, что у всех обучающихся (более 200 курсантов и слушателей) принявших участие в эксперименте, не было зафиксировано ни одного случая отсутствия защитных действий, о чем нельзя сказать при выполнении этими же курсантами боевых приемов борьбы на зачете, ряд приемов ими не был выполнен. Это может говорить о подсознательном выполнении приемов в свето-шумовой комнаты, когда обучающийся не анализирует своих действий, а просто выполняет прием, что и является сформированным навыком. Условия СШК не дали возможности участникам эксперимента времени на проведение сознательного анализа ситуации, что позволило включить в работу интуицию, мышечную память, эмоциональное мышление.

Во втором эксперименте нами были использованы условия совершенствования двигательных действий при звуковом сопровождении и работе стробоскопов. Новым направлением формирования практического навыка, кроме эффектов свето-шумовой комнаты, стало постоянная смена ассистентов, разнообразие форм изучения приемов, поисковые задания.

Материалы и методы исследований

Гипотеза исследования: выполнение боевых приемов борьбы курсантами и слушателями в условиях свето-шумовых раздражителей, применение разнообразных сценариев будет способствовать формированию навыка применяя изученных двигательных действий в экстремальных условиях максимально приближенных к реальным действиям сотрудников полиции, а также положительно повлияет на развитие мотивации у обучающихся к разноплановому совершенствованию полученных умений.

Экспериментальная методика:

1-й этап: задания выстраиваются по принципу от простого к сложному, в начале обучающиеся выполняют ранее изученные приемы (не более 3 различных заданий за одно занятие) в относительно простых условиях (свето-шумовые эффект, ассистент выполняет атаку по своему усмотрению (в рамках поставленных преподавателем в начале, например: приемы освобождение от захватов и обхватов), по сигналу преподавателя, атакующие партнёры меняются после выполнения каждого приема;

2-этап: выполнение защитных действий после упражнений на координацию (разворот на 3600, выполнение приема из исходного положения лежа на полу, сидя ноги вперед), после выполнения каждого приема происходит смена партнёров;

3-этап: ассистент выполняет атаку на сотрудника, находящегося в положении лежа на спине или животе;

4-этап: по первому сигналу обучающийся отворачивается и ложится на живот, ассистент убегает в любую точку зада, по второму сигналу преподавателя обучающийся, выполняющий прием задержания, поднимается и разыскивает своего ассистента по залу, как только он с ним сближается ассистент выполняет нападение, задача защитится и провести прием задержания;

5-этап: по первому сигналу, как и в предыдущем варианте обучающийся отворачивается от ассистента и принимает положение лежа на животе, ассистенты самостоятельно меняются местами за спиной у обучающегося, тем самым определяя на кого они окажут нападение, после чего рассредотачиваются по залу, по второму сигналу преподавателя обучающиеся, лежащие на полу, встают и начинают перемещаться по залу от одного ассистента к другому, до тех пор пока один из них не нападет на него, задача провести защитные действия и провести прием задержания;

6-этап: начало аналогично предыдущему заданию, но ассистенты, выполняющие нападение, свободно передвигаются по залу, по второму сигналу, обучающееся, проводящие задержание, встают и перемещаются по залу от одного ассистента к другому, пока один из них не окажет нападение;

7-этап: идентичен предыдущему, но атака производится по третьему сигналу преподавателя.

Метод исследований: метод экспертных оценок и цветовой тест Люшера.

Метод экспертных оценок состоял в том, что педагогические работники кафедры физической подготовки контролировали эффективность выполнения обучающимися боевых приемов борьбы, им было необходимо проанализировать алгоритм действия курсантов и слушателей при нападении на них ассистентов, время ответной реакции и ее скорость, вариативность применяемых приемов. Данный метод применялся и в течение последующих четырех недель во время выполнения обучающимися приемов на обычных занятиях по физической подготовке.

Цветовой тест Люшера. Для максимальной экономии времени сотрудниками академии была разработана программ для ЭВМ, позволяющая курсантам и слушателям проходить цветовой тест Люшера на компьютере. Тестирование занимало 3 мин. Применение представленного теста показывало состояния курсантов и слушателей до прохождения занятия в свето-шумовой комнаты, после него, после него в течении трех недель. Данное тестирование проходила, по тем же критериям и времени, учебная группа на занятии с которой не применялся разработанный метод. Тест Люшера нами был выбран по причине его простоты и достаточно высокого уровня информативности, в соответствии с отзывами специалистов в области психологии. Он отображает следующие эмоциональные состояния: потребность в покое, потребность в самоуважении, потребность в активности, потребность в перспективе. Эти данные дали нам понять о меняющихся личностных интересах у курсантов и слушателей в отношении изучения боевых приемов борьбы при помощи свето-шумовой комнаты. Дальнейшее применение данного теста позволит более тонко и индивидуализировано настроить учебный процесс, направленный на формирование не только устойчивого навыка применения боевых приемов борьбы, а также высокого мотивационного уровня, волевых качеств, стремления к достижению успеху, воспитания смелости и решимости. Все это возможно, в соответствии с полученными результатами теста Люшера, при внесении в образовательный процесс новых информативных методов.

Результаты и обсуждения

До начала проведения эксперимента, педагогическими работниками кафедры, были проведены тестовые задания, включающие в себя выполнение боевых приемов борьбы по заданию экспертов (20 практических заданий). Во время проведения тестирования фиксировались следующие показатели: время выполнения приема от команды «ПРИЕМ» до загиба руки за спину, эффективность выполнения двигательных действий оценивалась по пяти бальной шкале с использование разработанных ранее критериев оценки (например: отсутствие расслабляющего удара 0 баллов, не слитность выполнения приема минус 1 балл и т.д.), а так же цветовой тест Люшера. В эксперименте приняло участие 10 учебных групп (средняя численность 28 человек в каждой), по две группы с каждого курса (1-5 курсы). Результаты предварительного тестирования представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты предварительного тестирования.

Table 1

Preliminary testing results.

№	Содержание тестового задания	Среднее значение экспериментальная группа	Среднее значение контрольная группа
1	Время выполнения приема от команды «ПРИЕМ» до загиба руки за спину	5.1 сек	4.8 сек
2	Эффективность выполнения двигательных действий	4.3 балла	4.0 балла
3	Результаты цветового теста Люшера: Спокойствие, потребность в глубокой привязанности. Потребность в самоутверждении, стабильности и контроле над ситуацией. Энергия, сила воли, потребность действовать, добиваться успеха и побеждать. Спонтанность, устремление в будущее, активность ума.	 27% 23% 11% 39%	 33% 17% 16% 34%

Рассматриваемые показатели были примерно одинаковы в контрольной и экспериментальной группах (табл. 2).

Таблица 2

Результаты тестирования проведенного через одну неделю после экспериментального занятия.

Table 2

Results of testing conducted one week after the experimental session.

№	Содержание тестового задания	Среднее значение экспериментальная группа	Среднее значение контрольная группа
1	Время выполнения приема от команды «ПРИЕМ» до загиба руки за спину	4.9 сек	4.9 сек
2	Эффективность выполнения двигательных действий	4.0 балла	4.2 балла
3	Результаты цветового теста Люшера: Спокойствие, потребность в глубокой привязанности. Потребность в самоутверждении, стабильности и контроле над ситуацией. Энергия, сила воли, потребность действовать, добиваться успеха и побеждать. Спонтанность, устремление в будущее, активность ума.	 15% 23% 19% 44%	 31% 19% 15% 35%

Через одну неделю после проведения экспериментального занятия у экспериментальной группы улучшились показатели скорости выполнения приема и их эффективности. В контрольной группе наблюдалось незначительное снижение рассматриваемых показателей, что могло быть связанно со снижением мотивации к выполнению ранее пройденного тестового задания, ввиду его монотонности. По результатам теста Люшера у экспериментальной группы значительно выросли показатели, отражающие познавательную деятельность, потребность действовать, уменьшились показатели тревожности. У контрольной группы рассматриваемые показатели изменились не в значительной степени (табл. 3).

Через две недели после проведения экспериментального занятия у экспериментальной группы продолжалось наблюдаться улучшения всех рассматриваемых показателей, у контрольной группы рассматриваемые показатели остались в значениях первой недели до проведения эксперимента (табл. 4).

Через три недели после проведения экспериментального занятия наблюдается стабильность показателей в обеих группах.

Таблица 3

Результаты тестирования проведенного через две недели после экспериментального занятия.

Table 3

Results of testing conducted two weeks after the experimental session.

№	Содержание тестового задания	Среднее значение экспериментальная группа	Среднее значение контрольная группа
1	Время выполнения приема от команды «ПРИЕМ» до загиба руки за спину	4.8 сек	5.0 сек
2	Эффективность выполнения двигательных действий	3.8 балла	4.1 балла
3	Результаты цветового теста Люшера: Спокойствие, потребность в глубокой привязанности. Потребность в самоутверждении, стабильности и контроле над ситуацией. Энергия, сила воли, потребность действовать, добиваться успеха и побеждать. Спонтанность, устремление в будущее, активность ума.	 14% 14% 23% 49%	 36% 14% 13% 37%

Таблица 4

Результаты тестирования, проведенного через три недели после экспериментального занятия.

Table 4

Results of testing conducted three weeks after the experimental session.

№	Содержание тестового задания	Среднее значение экспериментальная группа	Среднее значение контрольная группа
1	Время выполнения приема от команды «ПРИЕМ» до загиба руки за спину	4.7 сек	4.9 сек
2	Эффективность выполнения двигательных действий	3.7 балла	4.2 балла
3	Результаты цветового теста Люшера: Спокойствие, потребность в глубокой привязанности. Потребность в самоутверждении, стабильности и контроле над ситуацией. Энергия, сила воли, потребность действовать, добиваться успеха и побеждать. Спонтанность, устремление в будущее, активность ума.	 15% 13% 23% 49%	 32% 18% 15% 35%

Выводы

1. Использование свето-шумовой комнаты с разработанным сценарием позволяет в значительной степени повысить мотивацию у курсантов и слушателей к совершенствованию выполнения боевых приемов борьбы, уверенность в собственных силах и стремление к действиям.

2. Разработанный сценарий дает положительный результат в течение двух недель после его использования, по истечении данного времени следует включить новые мотивационные средства в практические занятия. В течение двух недель целесообразно проводить поддерживающие занятия без значительных психологических нагрузок (применение свето-шумовой комнаты, учебных полигонов, игровых форм проведения занятий, условия которых требуют от участников решения новых двигательных и умственных задач).

Список источников

1. Настуев Э.Б. Совершенствование физической подготовки слушателей по программам профессионального обучения в образовательных организациях МВД России // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 4А. С. 69 – 74.

2. Овчинников В.А., Белецкий А.А. Инновационные технологии в образовательном процессе вузов МВД России // Вестник Волгоградской академии МВД России. 2010. № 4 (15). 107 с.

3. Овчинников В.А., Логинов Р.Г., Крючков В.В. Теоретические аспекты формирования двигательных навыков у сотрудников ОВД России // Вестник Волгоградской академии МВД России. 2014. № 2 (29). С. 133 – 136.

4. Павлова А.А., Подрезов И.Н. Общая физическая подготовка как составляющая профессионально - прикладной физической подготовки курсантов образовательных организаций МВД России // Наука-2020. 2023. № 3 (64). С. 61 – 66.

5. Пчелинцев И. С., СазоновВ.А., Лямзин Е.Н. Инновационные технологии в процессе совершенствования физической подготовки // Молодой ученый. 2022. № 6 (401). С. 139 – 142.

6. Сапунов А. С. Психологическая подготовка как аспект повышения результатов физической подготовки сотрудников ОВД РФ // Научно-спортивный вестник Урала и Сибири. 2022. № 2 (34). С. 86 – 89.

7. Сучков С. Л., Филиппова В.А. Самостоятельная физическая подготовка как компонент физической подготовки курсантов вузов системы МВД // Вопросы педагогики. 2023. № 2-2. С. 36 – 38.

8. Тихомиров В.А. Метод срочной информации, как педагогическое условие изучения ударов на занятиях по физической подготовке // Успехи гуманитарных наук. 2023. № 8. С. 179 – 183.

9. Хорошилова М.Е., Ибрагимов И.Ф. Применение инновационных технологий в процессе физической подготовки // Тенденции развития науки и образования. 2024. № 108-9. С. 149 – 154.

10. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. М.: Московский психолого-социальный университет (МПСУ), 2012. 320 с.

References

1. Nastuev E.B. Improving the physical training of trainees in vocational training programs at educational institutions of the Russian Ministry of Internal Affairs. Pedagogical Journal. 2018. Vol. 8. No. 4A. P. 69 – 74.
2. Ovchinnikov V.A., Beletsky A.A. Innovative technologies in the educational process of higher education institutions of the Russian Ministry of Internal Affairs. Bulletin of the Volgograd Academy of the Russian Ministry of Internal Affairs. 2010. No. 4 (15). 107 p.
3. Ovchinnikov V.A., Loginov R.G., Kryuchkov V.V. Theoretical aspects of developing motor skills in Russian internal affairs officers. Bulletin of the Volgograd Academy of the Russian Ministry of Internal Affairs. 2014. No. 2 (29). P. 133 – 136.
4. Pavlova A.A., Podrezov I.N. General physical training as a component of professionally applied physical training for cadets at educational institutions of the Russian Ministry of Internal Affairs. Nauka-2020. 2023. No. 3 (64). P. 61 – 66.
5. Pchelintsev I.S., Sazonov V.A., Lyamzin E.N. Innovative technologies in the process of improving physical training. Young Scientist. 2022. No. 6 (401). P. 139 – 142.
6. Sapunov A.S. Psychological training as an aspect of improving physical training results for Russian internal affairs officers. Scientific and Sports Bulletin of the Urals and Siberia. 2022. No. 2 (34). P. 86 – 89.
7. Suchkov S.L., Filippova V.A. Independent physical training as a component of physical training for cadets at higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs system. Issues of Pedagogy. 2023. No. 2-2. P. 36 – 38.
8. Tikhomirov V.A. The method of immediate feedback as a pedagogical condition for learning striking techniques during physical training sessions. Advances in Humanities. 2023. No. 8. P. 179 – 183.
9. Khoroshilova M.E., Ibragimov I.F. Application of innovative technologies in the physical training process. Trends in the Development of Science and Education. 2024. No. 108-9. P. 149 – 154.
10. Shadrikov V.D. Professional Abilities. Moscow: Moscow Psychological and Social University (MPSU), 2012. 320 p.

Информация об авторах

Камнев Р.В., кандидат педагогических наук, доцент, начальник кафедры физической подготовки Волгоградской академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, kfizpodgotovki@mail.ru

Шапошников Ю.А., старший преподаватель кафедры физической подготовки Волгоградской академия Министерства внутренних дел Российской Федерации

Собакарева Е.В., научный сотрудник научно-исследовательского отдела Ростовского юридического института Министерства внутренних дел Российской Федерации

Черкесов Р.М., кандидат педагогических наук, старший преподаватель института педагогики и психологии и физкультурно-спортивного образования Кабардино-Балкарского государственного университета имени Х.М. Бербекова

© Камнев Р.В., Шапошников Ю.А., Собакарева Е.В., Черкесов Р.М., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-108-115

Сущность, структура и содержание готовности будущего педагога к развитию инженерно-конструкторского творчества школьников

[1] Капралов О.В.,
[2] Кролевецкая Е.Н.,
[1] Белгородский государственный национальный исследовательский университет
[2]Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Аннотация: в статье комплексно рассматривается понятие готовности будущего педагога к развитию инженерно-конструкторского творчества школьников. В рамках исследования был проведён анализ научных публикаций, содержащих сущностные, структурные и содержательные характеристики рассматриваемого понятия готовности будущего педагога к развитию инженерно-конструкторского творчества школьников. Были изучены работы отечественных и зарубежных авторов, рассматривающие особенности понятия готовности как к профессиональной деятельности в целом, так и с учётом психологического, и инженерно-творческого аспектов. Также были проанализированы нормативные документы в области образования, правовые акты, описывающие национальные цели развития государства. Дополнительно был проведён анализ практик реализации стратеги развития государства, который в исследовании отражён в виде национального проекта «Молодёжь и дети».

По итогам анализа источников, содержащих информацию о стратегии развития государства, был сделан вывод о том, что в контексте достижения технологической независимости и укрепления технологических позиций для обеспечения национальной безопасности подготовка педагогов к развитию инженерно-конструкторского творчества школьников является актуальной задачей сферы образования.

Результаты исследования показали, что готовность будущего педагога к развитию инженерно-конструкторского творчества школьников – это интегративное, динамичное состояние личности, характеризующееся способностью эффективно проектировать и осуществлять педагогический процесс, направленный на формирование у учащихся опыта творческой инженерно-конструкторской деятельности в изменяющихся условиях.

Ключевые слова: педагогика, инженерное творчество, конструкторское творчество, готовность, психологическая готовность, исследовательская деятельность, проектная деятельность

Для цитирования: Капралов О.В., Кролевецкая Е.Н. Сущность, структура и содержание готовности будущего педагога к развитию инженерно-конструкторского творчества школьников // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 108 – 115. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-108-115

Поступила в редакцию: 5 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 5 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Essence, structure and content of a future teacher's readiness to develop schoolchildren's engineering creativity

[1] Kapralov O.V.,
[2] Krolevetskaya E.N.,
[1] Belgorod National Research University
[2] Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

Abstract: the article comprehensively examines the concept of the future teacher's readiness for the development of engineering and design creativity of schoolchildren. As part of the study, an analysis of scientific publications containing the essential, structural and substantive characteristics of the concept of the future teacher's readi-

ness for the development of engineering and design creativity of schoolchildren was carried out. The works of domestic and foreign authors were studied, considering the features of the concept of readiness for professional activity in general, as well as taking into account the psychological and engineering-creative aspects. Regulatory documents in the field of education and legal acts describing the national development goals of the state were also analyzed. Additionally, an analysis of the practices of implementing the state's development strategy was carried out, which is reflected in the study in the form of the national project «Youth and Children».

Based on the analysis of sources containing information on the development strategy of the state, it was concluded that in the context of achieving technological independence and strengthening technological positions to ensure national security, the training of teachers for the development of engineering and design creativity of schoolchildren is an urgent task in the field of education.

The results of the study showed that the readiness of a future teacher to develop engineering and design creativity of schoolchildren is an integrative, dynamic state of personality characterized by the ability to effectively design and implement a pedagogical process aimed at forming students' experience of creative engineering and design activities in changing conditions.

Keywords: pedagogy, engineering creativity, design creativity, readiness, psychological readiness, research activity, project activity

For citation: Kapralov O.V., Krolevetskaya E.N. Essence, structure and content of a future teacher's readiness to develop schoolchildren's engineering creativity. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 108 – 115. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-108-115

The article was submitted: July 5, 2026; Approved after reviewing: August 5, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

В условиях глобальной технологической конкуренции, где каждое государство, обладающее инженерным потенциалом, стремиться к поиску, привлечению и взращиванию собственных инженерных кадров, развитие инженерно-конструкторского творчества на всех уровнях образования становится эффективным инструментом формирования кадрового резерва технологической отрасли и приобретает статус стратегической задачи. Ее решение напрямую зависит от качества подготовки педагогических кадров. Однако анализ научной литературы свидетельствует о наличии противоречия между возросшим социальным запросом на педагога, способного эффективно развивать инженерно-конструкторское творчество учащихся, и недостаточной теоретической разработанностью сущности, структуры и содержания самой готовности будущего педагога к данному виду деятельности. Это противоречие обуславливает актуальность настоящего исследования.

В научной литературе сложились различные подходы к пониманию готовности будущего педагога к профессиональной деятельности. Первый подход – компетентностный – рассматривает готовность через сформированность профессиональных компетенций. В рамках этого подхода работают Э.Р. Оруджалиева, а также зарубежные исследователи Й. Кониг и К. Сонмарк, акцентирующие внимание на различных типах педагогического знания. Второй подход – личностно-психологический – фокусируется на внутренних установках, мотивах и волевых качествах педагога. Фундамент этого подхода заложен в работах А.Н. Зимней и Н.К. Аминовой. Третий подход – деятельностный – проявляется в исследованиях, посвященных специфике инженерной и проектной деятельности (В.В. Ларионов, А.А. Нерода, В.М. Заенчик). Настоящее исследование опирается на интеграцию всех трех подходов для построения целостной модели изучаемого феномена.

Материалы и методы исследований

Информационную базу исследования составили несколько групп источников. Первая группа – научные публикации отечественных и зарубежных учёных, в которых раскрываются сущностные, структурные и содержательные характеристики готовности к профессиональной педагогической деятельности. Особое внимание уделялось работам, рассматривающим феномен готовности в психологическом контексте, а также трудам, посвящённым инженерно-техническому творчеству и конструированию. Вторая группа источников – нормативно-правовые акты, концепции и государственные программы, определяющие векторы

научно-технологического развития страны. Отдельно анализировались практики реализации государственной стратегии, отражённые в ключевых мероприятиях национального проекта «Молодёжь и дети», что позволило зафиксировать связь между задачами образовательной политики и требованиями к подготовке педагогических кадров.

Ведущими методами исследования выступили: теоретический анализ, синтез и обобщение психолого-педагогической и инженерно-методической литературы; сравнительно-сопоставительный анализ подходов к трактовке понятия готовности; контент-анализ нормативных и программных документов для обоснования актуальности формирования у будущих педагогов компетенций в области развития инженерно-конструкторского творчества школьников. Применение системно-структурного анализа дало возможность рассмотреть готовность как интегративную структуру, выделить её основные компоненты и сформулировать итоговое авторское определение изучаемого феномена.

Результаты и обсуждения

Начиная с 2025 года, в Российской Федерации реализуется национальный проект «Молодёжь и дети» [1], который является продолжением и расширением национального проекта «Образование», завершившегося в 2024 году. В рамках нового национального проекта заявлено множество возможностей, среди которых: «Навигатор детства» – наставники, которые помогают обучающимся раскрывать свои способности; обучение в передовых инженерных школах; молодёжный образовательный форум «Территория смыслов».

В Указе Президента Российской Федерации от 07.05.2024 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [4, п. 1] определены национальные цели развития государства. В рассматриваемом контексте исследования особое внимание обращают н себя следующие цели: «технологическое лидерство», «устойчивая и динамичная экономика», «вхождение к 2030 году Российской Федерации в число 25 ведущих стран мира по показателю плотности роботизации».

Укрепление технологических позиций и достижение целевых показателей для обеспечения национальной безопасности невозможно без подготовки высококвалифицированных кадров. На решение этой проблемы обращает внимание задача государственного управления и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации, которая обозначена в государственной программе «Развитие образования»: «Важнейшими приоритетами в образовании являются современная подготовка будущих педагогов и повышение престижности их профессии» [3, п.3, абзац 23]. Проблема подготовки передовых педагогических кадров также затрагивается в послании Президента Российской Федерации от 29.02.2024 года. В послании подчёркивается роль передовых школ и необходимость укрепления связей всех ступеней образования с участием работодателей, чтобы содержание и объёмы подготовки отвечали запросам реальной экономики [2, с. 18].

Проанализировав источники официальной информации можно сделать вывод, что государство понимает важность решения проблемы нехватки специалистов инженерной отрасли, которая является фундаментальной для достижения технологической независимости государства. Также, отдельное внимание обращается и на проблему подготовки педагогических кадров.

Актуальность формирования готовности будущего педагога к развитию инженерно-конструкторского творчества школьников подтверждается анализом нормативных документов в области образования. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) основного и среднего общего образования предписывают «формировать у обучающихся основы исследовательской культуры и навыки проектной деятельности» [5, п. 18.2.1]. Креативность, мотивация к творчеству и инновациям, способность к учебно исследовательской и проектной работе и осознанный выбор профессии является ключевыми характеристиками при описании портрета будущего выпускника школы [6, п. 5].

Отметим, что понятие «готовности» педагога является комплексным и его содержание зависит от контекста. Можно рассматривать готовность педагога к инновационной, проектной, профессиональной, воспитательной, инклюзивной деятельности и т.д. Готовность к каждому из видов деятельности можно рассматривать как в профессиональном, так и в психологическом контексте. Целесообразно будет начать анализ с рассмотрения сущности и структуры готовности будущего педагога к профессиональной деятельности.

Анализируя отечественные исследования по тематике профессиональной готовности педагога, можно сделать вывод, что единого мнения по определению сущности и структуры профессиональной готовности нет. Например, Е.А. Леванова в своей работе утверждает, что «практическая готовность педагога к взаимодействию с обучающимися является целостным личностным образованием, соединяющим в себе мотивационный, содержательно-деятельностный, коммуникативно-технологический, результативно-действенный и оценочно-прогностический компоненты» [10, с. 12].

Оруджалиева Э.Р. рассматривает готовность к профессиональной деятельности студентов педагогических вузов через призму компетентностного подхода. На основе анализа официальных документов автор предлагает дифференциацию готовности к профессиональной деятельности по следующим уровням: «мотивационный, знаниево-ориентированный, репродуктивно-деятельностный, практико-ориентированный, творческий, исследовательский» [11, с. 78]. Каждому из уровней подразумевается соответствие той или иной профессио-

нальной или общепрофессиональной компетенции, которые поэтапно формируются у студентов в процессе обучения.

Отечественные учёные И.И. Соколова, Е.В. Пискунова, А.Ю. Сергиенко, анализируя готовность молодых педагогов к профессиональной деятельности через комплекс требований и стандартов работодателя, описывают структурные компоненты готовности, которые формируют её целостную систему. К ним относятся мотивационный, личностный, теоретический (знания для осуществления профессиональных функций) и практический (умения и навыки для решения профессиональных задач) компоненты [12, с. 12-13].

Серия исследований зарубежных учёных позволяет сделать вывод о комплексной природе готовности педагога к профессиональной деятельности. В начале XXI века Гарднер и Шульман разработали подход к определению знаний в контексте профессионализма, описав одну из его характеристик, как «совокупность теоретических и специальных знаний со своими собственными принципами роста и реорганизации» [15, с. 14]. Очевидно, что просто понятие знания в педагогическом контексте является слишком широким. В связи с этим, стоит принять во внимание следующее утверждение: «Необходимо иметь более глубокое представление о характеристиках и категоризации знаний учителей, поскольку перед педагогами-воспитателями попрежнему стоит задача развития и совершенствования высококачественного педагогического образования с точки зрения преподаваемых дисциплин» [16, с. 1022]. Как правило, выделяют три типа знания, которые формируют каркас готовности педагога к профессиональной деятельности: «Знания предметного содержания (содержание конкретного предмета), знания педагогического содержания (методика преподавания конкретного предмета) и общие педагогические знания (не связанные с конкретным предметом)» [17, с. 8].

В другом исследовании зарубежные учёные предлагают структурную модель готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в образовательной среде. Авторы утверждают, что готовность состоит из двух основных компонентов: «психологическая готовность и компетентностная готовность. В свою очередь психологическая готовность включает в себя эмоциональный и мотивационный компоненты, а компетентностная готовность представляется целостной совокупностью знаний, умений и опыта, проявляющихся в ответственной самостоятельной деятельности с учётом специфики конкретной среды и ситуации» [14, с. 37].

Сопоставление представленных выше структур позволяет выявить общие и специфические элементы. Большинство авторов (Е.А. Леванова, И.И. Соколова, Baltusite R.) единодушны в выделении мотивационного и содержательного (знаниевого) компонентов. Однако принципиальное различие заключается в основании для классификации. Так, модель И.И. Соколовой строится по принципу «от теории к практике» (знаю - умею - хочу). Модель же Baltusite R., напротив, исходит из дихотомии «личность - деятельность», разделяя готовность на психологическую и компетентностную.

Для целей нашего исследования, ориентированного на развитие инженерно-конструкторского творчества, наиболее эвристичной представляется именно двухкомпонентная модель Baltusite R. Это обусловлено двойственной природой самого понятия: инженерная деятельность требует развитых личностных качеств (психологическая готовность), в то время как педагогическая составляющая неразрывно связана с владением конкретными технологиями и методиками (компетентностная готовность). Дальнейшее содержание компонентов (когнитивный, технологический и др.) выступает в этой модели как наполнение компетентностного блока.

Дополним анализ понятия «готовности к профессиональной деятельности» работами, которые рассматривают аспект психологической готовности.

Согласно исследованию Аминовой Н.К., психологическая готовность к сложным видам деятельности является целостной динамической структурой и основывается на личностных характеристиках [7, с. 26]:

- Мотивационная составляющая – потребность в успешном решении профессиональных задач, устойчивый познавательный интерес к деятельности, стремление к достижению результата и самореализации.
- Познавательная характеристика – адекватное понимание обязанностей и сущности трудовой задачи; способность к прогнозированию вероятных изменений условий деятельности.
- Эмоциональная характеристика – чувство профессиональной и социальной ответственности, доминирующее состояние уверенности в успехе;
- Волевая характеристика – способность к саморегуляции и активизации внутренних ресурсов, концентрация внимания на цели, отсеивание помех и преодоление сомнений.

О важности формирования психологической готовности говорит исследование Стеняковой Н.Е. «Готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности как психолого-педагогическая проблема». Она утверждает, что «именно психологическая готовность помогает будущим педагогам осознанно подойти к профессиональной деятельности, понять и выбрать для себя наиболее предпочтительные направления ра-

боты, способствует эффективной деятельности в выбранных направлениях и в дальнейшем в успешной профессиональной и личной самореализации» [13, с. 16].

Рассмотрим характеристику «готовности» с учётом инженерного характера деятельности, так как мы исследуем понятие «готовности будущего педагога к развитию инженерно-конструкторского творчества».

В работе исследователей Ларинова В.В. и Нерода А.А., посвящённой готовности педагога обеспечить инженерный подход при обучении, выделяется перечень критериев, который позволяет сделать вывод о готовности педагога и учащегося к инженерной деятельности [9, с. 159-160]:

- Когнитивный критерий – подразумевает осведомлённость техническими достижениями, которые принадлежат области рассматриваемой

инженерно-конструкторской задачи;

- Технологический критерий – включает способность самостоятельно вырабатывать личное отношение к инженерному делу, а также умение вести поиск ключевых видов учебно-познавательной деятельности в моделируемой инженерной среде;
- Самоконтроль в контексте отбора инженерных знаний, необходимых для решения поставленной задачи на профессиональном технологическом уровне;
- Понимание перспектив будущей профессиональной деятельности с точки зрения улучшения функциональных характеристик устройств, которые были недостижимы из-за отсутствия необходимых технических знаний в прошлом;
- Устойчивая внутренняя мотивация к обучению инжирному способу решения задач;
- Осознанное стремление к развитию личностных качеств, необходимых профессии инженера.

Авторы монографии «Формирование готовности будущих учителей технологии к развитию технического творчества учащихся» предлагают рассматривать готовности в инженерном контексте как «совокупность мотивов профессиональной деятельности, связанных с усвоением знаний о сущности технического творчества и закономерность его развития в процессе обучения, а также гностических, проектировочных, конструктивных, организационных, коммуникативных и рефлексивных умений, необходимых для развития технического творчества» [8, с. 21].

Также авторами описывается организационно-педагогическая структура процесса подготовки учителя к развитию технического творчества. По их мнению, структура должна содержать следующие компоненты [8, с. 22-23]:

- Мотивационно-творческая основа;
- Целевые ориентиры процессов подготовки, направленные на формирование субъектности специалиста;
- Содержательная основа;
- Технологическая основа;
- Педагогическая рефлексия.

Дадим краткую характеристику каждому из перечисленных компонентов.

Мотивационно-ценностный компонент выступает в качестве фундаментальной предпосылки и движущей силой процесса подготовки учителя. Компонент формируется на основе осознания педагогом ценности технического (инженерно-конструкторского) творчества как личной и профессиональной ценности.

Целевой компонент определяет стратегическую направленность подготовки педагога. Его сущность заключается в ориентации всего процесса профессиональной подготовки на формирование педагога как субъекта профессиональной деятельности, способного к инициативному, ответственному и творческому преобразованию педагогической реальности.

Содержательный компонент представляет собой научно-методическое ядро подготовки. Он включает: систему компетенций, необходимых для эффективного развития технического (инженерно-конструкторского) творчества учащихся; изучение, анализ и адаптацию передового педагогического опыта в этой области.

Технологический компонент обеспечивает практико-ориентированный и деятельностный характер подготовки. Его ключевой принцип – обязательное включение самого педагога в проектно-творческую деятельность. Данный компонент тесно связан с мотивационно-ценностным и целевым компонентом, поскольку через самостоятельное проектирование учитель одновременно развивает и собственный творческий потенциал.

Рефлексивно-оценочный компонент выполняет функцию обратной связи и коррекции. Он предполагает систематическую рефлексию учителем достигаемых результатов на всех этапах профессиональной подготовки.

Соответствуя целостной организационно-педагогической структуре, учитель должен иметь в своём педагогическом арсенале следующие средства развития инженерно-конструкторского творчества учащихся [8, с. 21]:

- Методы активизации когнитивной деятельности. Данные методы должны «отключать» автоматизацию мыслительных процессов и тем самым стимулировать учащихся к целенаправленному поиску нестандартных решений учебно-творческих задач.
- Формирование мотивационно-ценностного отношения к творческой деятельности. Методы данной категории направлены на целенаправленное создание условий для осознания учащимися личностной и практической значимости творчества.
- Процессуально-результативная система оценивания. Методы диагностики и стимулирования, которыми оценивается не только итоговый продукт, но и сам ход творческой работы.
- Практики дивергентного мышления. Данные методы и практики направлены на развитие оригинальности мышления через работу над открытыми задачами, проблемными ситуациями и кейсами, требующими множественности подходов и вариантов решений.
- Создание психологически безопасной образовательной среды. Главная характеристика такой среды выражается через следующие компоненты: атмосфера доверия; толерантность к ошибкам и отношением к ним как к ресурсу развития; поощрение инициативности, самостоятельности и самовыражения.
- Организация коллективных форм взаимодействия. Сюда относятся средства, которые могут способствовать обмену идеями, развитию коммуникативных навыков, возникновению синергетического эффекта, а также социальную апробацию творческих замыслов.

На основании проведённого анализа и с учётом всех рассмотренных характеристик и определений сформулируем ключевое определение готовности в рамках проводимого исследования. Готовность будущего педагога к развитию инженерно-конструкторского творчества школьников – это интегративное, динамичное состояние личности, характеризующееся способностью эффективно проектировать и осуществлять педагогический процесс, направленный на формирование у учащихся опыта творческой инженерно-конструкторской деятельности в изменяющихся условиях.

Она представляет собой синтез двух взаимосвязанных компонентов: психологическая (личностно-мотивационная) готовность, компетентностная (деятельностная-операционная) готовность.

Психологический (личностно-мотивационный) компонент рассматриваемой готовности включает:

- Осознание личной и профессиональной ценности инженерно-конструкторского творчества;
- Внутреннюю мотивацию к саморазвитию в данной сфере и проактивную субъективную позицию;
- Ценностное отношение к ошибкам как к ресурсу развития и готовность создавать психологически безопасную среду.

Компетентностный (деятельностно-операциональный) компонент рассматриваемой готовности включает:

- Когнитивный аспект – знание основ инженерной деятельности, технических достижений и закономерностей развития технического творчества;
- Конструктивно-проектировочный аспект – умение формулировать дидактические задачи с целью углубления теоретических знаний и их практического применения, объяснять принципы действия, представлять результаты наглядно;
- Технологический аспект – владение методами активизации когнитивной деятельности, развития нестандартного мышления, формирования мотивации, организации коллективных форм взаимодействия, а также процессуально-результативной системы оценивания;
- Рефлексивно-оценочный аспект – способность к самоконтролю, выбору адекватных инженерно-педагогических знаний, анализу и коррекции собственной деятельности на основе педагогической рефлексии.

Данная готовность формируется поэтапно в процессе целостной организационно-педагогической подготовки, носящей междисциплинарный и практико-ориентированный характер, где ключевым принципом является личное включение будущего педагога в проектную и творческую деятельность.

Выводы

Проведённое теоретическое исследование позволило уточнить сущность, структуру и содержание готовности будущего педагога к развитию инженерно-конструкторского творчества школьников и представить её в виде интегративной двухкомпонентной модели.

В условиях современной государственной политики, ориентированной на обретение технологического суверенитета, перед системой образования ставится задача опережающей подготовки педагогических кад-

ров. Проведённый в статье анализ нормативно правовых актов и стратегических инициатив показывает, что запрос на формирование инженерного мышления подрастающего поколения транслируется напрямую в область профессиональной компетентности учителя.

Обобщение результатов теоретического анализа позволяет утверждать, что исследуемое понятие выходит за рамки узкоспециализированной предметной подготовки. В отличие от традиционного понимания готовности к педагогической деятельности, рассмотренное понятие интегрирует в себе психологические установки на творчество, инженерно-конструкторскую мышление, а также способность к организации продуктивной деятельности учащихся. Готовность к развитию инженерно-конструкторского творчества школьников представляет собой сложное, динамичное явление. Его специфика заключается в двойственной природе. С одной стороны, это владение педагогом основами инженерно-технического проектирования, с другой – развитая рефлексия и способность выстраивать вариативный педагогический процесс, отвечающий на вызовы нестабильной и быстро меняющейся среды. Полученные результаты вносят вклад в понимание сущности, структуры и содержания рассматриваемого понятия готовности будущего педагога к развитию инженерно-конструкторского творчества школьников.

Список источников

1. Национальный проект «Молодёжь и дети». URL: https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/new-projects/molodezh-i-deti/ (дата обращения: 17.03.2026).
2. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 29.02.2024. URL: http: //www.kremlin.ru/acts/bank/50431?ysclid=mq835b4zqj427509121 (дата обращения: 04.03.2026).
3. Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/7cdb6b823c28cffc11772942395c6357491e784f/?ysclid=mq83jpe8w1747654993 (дата обращения: 10.03.2026).
4. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». URL: http: //www.kremlin.ru/acts/bank/50542?ysclid=mq83ft3o5l608335439 (дата обращения: 06.03.2026).
5. ФГОС Основного общего образования. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/ (дата обращения: 14.03.2026).
6. ФГОС Среднего общего образования. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/ (дата обращения: 17.03.2026).
7. Аминова Н.К. Психологическая готовность учителя к профессиональной деятельности // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2012. № 4 (21). С. 24 – 27.
8. Заенчик В.М., Сергеев Н.Н., Сергеев А.Н., Сергеев И.А. Формирование готовности будущих учителей технологии к развитию технического творчества учащихся. Тула: Тульский государственный университет, 2017. 98 с.
9. Ларионов В.В., Нерода А.А. Готовность педагога обеспечить инженерный подход при обучении физике: технологические аспекты // Педагогическое образование в России. 2022. № 4. С. 154 – 163.
10. Леванова Е.А. Практическая готовность педагога к профессиональной деятельности // Преподаватель XXI век. 2016. Т. 1. № 2. С. 11 – 20.
11. Оруджалиева Э.Р. Проектирование процесса диагностики готовности студентов к педагогической деятельности // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2011. № 2. С. 78 – 81.
12. Соколова И.И., Пискунова Е.В., Сергиенко А.Ю. Исследование готовности молодых педагогов к профессиональной деятельности в свете стандартов и требований работодателя // Человек и образование. 2015. № 1 (42). С. 11 – 15.
13. Стенякова Н.Е. Готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности как психолого-педагогическая проблема // Вестник Пензенского государственного университета. 2013. № 4. С. 15 – 17.
14. Baltusite R. The structural model of the pedagogy students' readiness for professional activities in the educational environment // Rural Environment. Education. Personality. 2014. Т. 7. С. 29 – 41.
15. Gardner H., Shulman L.S. The professions in America today: Crucial but fragile // Daedalus. 2005. Т. 134. № 3. С. 13 – 18.

16. König J. First comes the theory, then the practice? On the acquisition of general pedagogical knowledge during initial teacher education // International Journal of Science and Mathematics Education. 2013. T. 11. № 4. C. 999 – 1028.
17. Shulman L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform // Harvard educational review. 1987. T. 57. № 1. C. 1 – 23.

References

1. National Project "Youth and Children". URL: https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/new-projects/molodezh-i-deti/ (accessed: 17.03.2026).
2. Address by the President of the Russian Federation to the Federal Assembly of the Russian Federation dated February 29, 2024. URL: http: //www.kremlin.ru/acts/bank/50431?ysclid=mq835b4zqj427509121 (accessed: 04.03.2026).
3. Strategic priorities for the implementation of the State Program of the Russian Federation "Development of Education" through 2030 (as amended by Decree of the Government of the Russian Federation No. 1701 dated October 7, 2021). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/7cdb6b823c28cffc11772942395c6357491e784f/?ysclid=mq83jpe8w1747654993 (accessed: 10.03.2026).
4. Decree of the President of the Russian Federation No. 309 dated May 7, 2024, "On National Development Goals of the Russian Federation for the Period up to 2030 and for the Perspective up to 2036." URL: http: //www.kremlin.ru/acts/bank/50542?ysclid=mq83ft3o5l608335439 (accessed: 06.03.2026).
5. Federal State Educational Standard (FGOS) for Basic General Education. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/ (accessed: 14.03.2026).
6. Federal State Educational Standard for Secondary General Education. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/ (accessed: 17.03.2026).
7. Aminova N.K. Psychological readiness of the teacher for professional activity. Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences. 2012. No. 4 (21). P. 24 – 27.
8. Zaenchik V.M., Sergeev N.N., Sergeev A.N., Sergeev I.A. Formation of readiness among future technology teachers to foster students' technical creativity. Tula: Tula State University, 2017. 98 p.
9. Larionov V.V., Neroda A.A. The teacher's readiness to ensure an engineering approach in physics instruction: technological aspects. Pedagogical Education in Russia. 2022. No. 4. P. 154 – 163.
10. Levanova E.A. Practical readiness of the teacher for professional activity. Teacher of the 21st Century. 2016. Vol. 1. No. 2. P. 11 – 20.
11. Orudzhalieva E.R. Designing the process of assessing students' readiness for pedagogical activity. Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences. 2011. No. 2. P. 78 – 81.
12. Sokolova I.I., Piskunova E.V., Sergienko A.Yu. Research on the readiness of young teachers for professional activity in light of standards and employer requirements. Man and Education. 2015. No. 1 (42). P. 11 – 15.
13. Stenyakova N.E. Readiness of future educators for professional activity as a psycho-pedagogical problem. Bulletin of Penza State University. 2013. No. 4. P. 15 – 17.
14. Baltusite R. The structural model of the pedagogy students' readiness for professional activities in the educational environment. Rural Environment. Education. Personality. 2014. Vol. 7. P. 29 – 41.
15. Gardner H., Shulman L.S. The professions in America today: Crucial but fragile. Daedalus. 2005. Vol. 134. No. 3. P. 13 – 18.
16. König J. First comes the theory, then the practice? On the acquisition of general pedagogical knowledge during initial teacher education. International Journal of Science and Mathematics Education. 2013. Vol. 11. No. 4. P. 999 – 1028.
17. Shulman L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review. 1987. Vol. 57. No. 1. P. 1 – 23.

Информация об авторах

Капралов О.В., ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», Российская Федерация, г. Белгород, ул. Победы, 85, capralow.oleg2000@yandex.ru

Кролевецкая Е.Н., ведущий научный сотрудник, доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», Российская Федерация, г. Москва, ул. Краснопресненская набережная, 2, kroleveckaya@mail.ru

© Капралов О.В., Кролевецкая Е.Н., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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 378.1
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-116-121

Искусственный интеллект в образовании: смена парадигмы педагогического взаимодействия и новые требования к профессионализму преподавателя

[1] Капустина Д.М.,
[1] Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)

Аннотация: статья посвящена трансформации профессиональной роли педагога в условиях массового внедрения генеративных нейросетей в образование. Актуальность исследования обусловлена институциональной неготовностью системы образования к регулированию использования ИИ, кризисом педагогического авторитета, демографическим старением учительского корпуса и кадровым дефицитом. На основе теоретического анализа и эмпирических данных (опрос в семи странах Азии) выявлен разрыв между активным использованием ИИ студентами и отсутствием официальных политик и программ обучения преподавателей. Констатировано возникновение «теневой экосистемы» использования ИИ. Обосновано, что трансформация компетенций педагога носит не замещающий, а обогащающий и перераспределяющий характер. Выделены зоны человеческой исключительности: целеполагание, эмпатия, креативность. Предложена модель «преподаватель + ИИ» как перспективная парадигма интеллектуального симбиоза. Сформулированы практические рекомендации для институционального, методического и педагогического уровней.

Ключевые слова: искусственный интеллект в образовании, генеративные нейросети, трансформация роли педагога, кризис педагогического авторитета, демографическое старение учителей, кадровый дефицит в образовании, теневая экосистема ИИ, академическая честность, цифровой симбиоз, зоны человеческой исключительности, модель «преподаватель + ИИ», дидактика интеллектуального симбиоза

Для цитирования: Капустина Д.М. Искусственный интеллект в образовании: смена парадигмы педагогического взаимодействия и новые требования к профессионализму преподавателя // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 116 – 121. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-116-121

Поступила в редакцию: 5 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 6 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Artificial intelligence in education: a paradigm shifts in pedagogical interaction and new requirements for teacher professionalism

[1] Kapustina D.M.,
[1] Moscow Aviation Institute (National Research University)

Abstract: this article examines the transformation of the professional role of teachers in the context of the widespread adoption of generative neural networks in education. The relevance of the study stems from the education system's institutional unpreparedness to regulate the use of AI, the crisis of pedagogical authority, the demographic aging of the teaching profession, and a staff shortage. Based on theoretical analysis and empirical data (a survey in seven Asian countries), a gap is identified between students' active use of AI and the lack of official teacher training policies and programs. The emergence of a "shadow ecosystem" for AI use is noted. It is argued that the transformation of teachers' competencies is not substitutive, but enriching and redistributive. Areas of human exceptionalism are identified: goal-setting, empathy, and creativity. A "teacher + AI" model is

proposed as a promising paradigm for intellectual symbiosis. Practical recommendations for institutional, methodological, and pedagogical levels are formulated.

Keywords: artificial intelligence in education, generative neural networks, transformation of the teacher's role, crisis of pedagogical authority, demographic aging of teachers, personnel shortage in education, shadow AI ecosystem, academic integrity, digital symbiosis, zones of human exceptionalism, teacher + AI model, didactics of intellectual symbiosis

For citation: Kapustina D.M. Artificial intelligence in education: a paradigm shifts in pedagogical interaction and new requirements for teacher professionalism. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 116 – 121. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-116-121

The article was submitted: July 5, 2026; Approved after reviewing: August 6, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

Стремительное проникновение генеративных нейросетей (ChatGPT, YandexGPT, GigaChat и др.) в образовательную практику создало качественно новую реальность, к которой система высшего и общего образования оказалась институционально не готовой. С одной стороны, искусственный интеллект (ИИ) предоставляет студентам и преподавателям мощные инструменты для поиска, генерации и адаптации учебного контента. С другой стороны, его массовое использование сопровождается размыванием академической честности, утратой контрольно-оценочных функций педагога и ростом «теневых» практик, когда ИИ применяется повсеместно, но без каких-либо правил и прозрачности.

Особую остроту проблеме придает демографическая структура педагогического корпуса. Значительная часть учителей и преподавателей относится к старшим возрастным группам, которые испытывают наибольшие трудности с адаптацией к стремительно развивающимся ИИ-технологиям. На фоне сохраняющегося кадрового дефицита это создает кризис профессионального авторитета педагога. Традиционные инструменты - контрольные работы, индивидуальные проекты, методические разработки - стремительно теряют эффективность, поскольку легко генерируются или решаются с помощью ИИ без возможности достоверной верификации авторства.

Материалы и методы исследований

Таким образом, возникает фундаментальное противоречие между объективной потребностью интеграции ИИ в образовательный процесс и отсутствием институциональных механизмов, регулирующих его использование, а также четкого понимания новой роли педагога. Многочисленные эмпирические исследования фиксируют разрыв между реальными практиками использования ИИ студентами и преподавателями, с одной стороны, и отсутствием официальных инструкций, политик и программ обучения - с другой. Возникает «теневая экосистема», где все используют ИИ, но никто не контролирует и не знает, как именно.

При этом в научной литературе недостаточно разработаны модели, описывающие трансформацию роли педагога не как замещение, а как обогащение и перераспределение функций с выделением зон человеческой исключительности (целеполагание, эмпатия, креативность).

Цель и задачи исследования. Цель настоящей статьи - теоретически обосновать направления трансформации профессиональной роли педагога в условиях внедрения ИИ, а также предложить практическую модель «преподаватель + ИИ».

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1.Проанализировать факторы кризиса педагогического авторитета, включая демографические и технологические аспекты.

2.Охарактеризовать деформацию традиционных педагогических инструментов под влиянием ИИ.

3.Выявить задачи, остающиеся исключительной компетенцией человека (целеполагание, эмпатия, креативность).

4.Обосновать переход от дидактики трансляции к дидактике интеллектуального симбиоза.

5.Сформулировать рекомендации для институционального, методического и педагогического уровней.

Образовательная сфера активно вовлечена в трансформационные процессы, инициированные цифровизацией. Под цифровизацией образования понимается интеграция цифровых инструментов в педагогическую систему, что существенно трансформирует методы обучения, характер взаимодействия участников и модели доступа к знаниям [7, с. 49]. В условиях глобализации и технологической динамики данный про-

цесс порождает новые концепции, требующие осмысления со стороны исследователей и практиков. В отличие от существующих работ, фокусирующихся на технических аспектах ИИ, данное исследование впервые связывает демографический кризис педагогического корпуса с институциональным разрывом в регулировании ИИ и предлагает практико-ориентированную модель распределения функций между педагогом и ИИ.

Ряд работ предлагает макроуровневый анализ трансформации роли педагога. В статье Э.А. Городиского «Искусственный интеллект в образовании» рассматривается влияние ИИ на образовательный процесс в вузах, причём особое внимание уделяется переходу преподавателя «от традиционного транслятора знаний к фасилитатору и наставнику». Автор отмечает, что персонализация обучения и автоматизация рутинных задач становятся драйверами этого перехода [2, с. 306].

Более системный подход представлен в работе Н. С. Истоминой, А.Н. Мускиной «Переосмысление роли учителя в эпоху искусственного инте ллекта: от транслятора знаний к фасилитатору образовательного процесса». На основе анализа рецензируемых публикаций за последние пять лет авторы прослеживают эволюцию учителя «от ментора, владеющего монополией на знание, к фасилитатору, тьютору и наставнику». В статье систематизированы ключевые вызовы: необходимость овладения цифровыми компетенциями, перестройка педагогического дизайна и преодоление психологических барьеров [4, с. 40]. Н.А. Наумова, Э.А. Николаева доказывают, что под воздействием цифровизации «происходит смена парадигмы: преподаватель перестает быть основным источником информации, превращаясь в фасилитатора, наставника и проектировщика образовательных траекторий» [8, с. 99]. Исследователи НОШ МГУ обосновывают формирование гибридной модели «преподаватель + ИИ», в рамках которой меняются привычные роли и задачи преподавателей [14].

Результаты и обсуждения

Современный обучающийся, вооруженный смартфоном и доступом к генеративным нейросетям (ChatGPT и аналогам), по объему оперативно доступной информации и аналитическим возможностям нередко превосходит среднестатистического педагога. Это порождает беспрецедентный кризис профессионального авторитета учителя, особенно острый в условиях российской образовательной системы.

Демографическая структура педагогического корпуса усугубляет ситуацию. Согласно прогнозам, к 2026 году свыше 35% российских учителей будут старше 55 лет, а к 2030 году - старше 60 лет [6]. В высшей школе более 20% преподавателей уже находятся в возрастной группе 55 – 64 лет. Данная возрастная категория испытывает наиболее выраженные трудности при адаптации к стремительно развивающимся ИИ-технологиям. Эмпирические исследования подтверждают: молодые педагоги демонстрируют более высокий энтузиазм в освоении ИИ-инструментов по сравнению с возрастными коллегами.

Ситуация усугубляется дефицитом педагогических кадров: только за последний год из российских школ уволились более 14% учителей, что стало максимальным показателем с 2017 года [6, с. 5].

На этом фоне традиционные педагогические инструменты демонстрируют стремительную потерю эффективности (табл. 1).

Таблица 1

Традиционные педагогические инструменты демонстрирующие стремительную потерю эффективности.

Table 1

Traditional pedagogical tools demonstrating a rapid loss of effectiveness.

Традиционный инструмент	Кризисная трансформация
Контрольные и проверочные работы	Легко решаются с помощью ИИ без участия обучающегося
Индивидуальные проекты и сочинения	Генерируются нейросетями без возможности достоверной верификации авторства
Фактологическая компетенция учителя	Объективно уступает объему и скорости доступа к базам знаний ИИ
Методические разработки	Утрачивают уникальность при наличии генеративных моделей

В этом контексте роль преподавателя трансформируется: он перестает быть единственным источником дифференцированных заданий и выступает как стратег адаптивного обучения, интерпретирующий аналитику, предоставляемую цифровой системой, и принимающий решения о педагогической коррекции там, где алгоритмы бессильны (эмоциональная поддержка, мотивация, работа с когнитивными затруднениями).

Кроме того, цифровые инструменты поддерживают проблемно-ориентированный подход, помещая учащихся в контекст решения реальных или смоделированных задач. Педагоги получают возможность создавать интерактивные задания, базирующиеся на жизненных сценариях.

Задача преподавателя в данном случае - не просто предложить задачу, а фасилитировать процесс решения: организовывать групповую рефлексию, направлять поиск информации, помогать структурировать выводы и интегрировать результаты цифрового моделирования с реальной практикой. Таким образом, технологии берут на себя рутину адаптации и генерации сценариев, а педагог фокусируется на смысловом сопровождении и развитии метакогнитивных навыков учащихся.

Выводы

На основе проведенного теоретического анализа и эмпирических данных могут быть сформулированы следующие выводы.

1.Системный кризис и его факторы. Массовое внедрение генеративных нейросетей в образование создало институциональный разрыв: технологии используются повсеместно, но без правил и прозрачности. Кризис усугубляется демографической структурой педагогов (высокий процент старших возрастов на фоне кадрового дефицита) и объективным превосходством ИИ в объёме и скорости доступа к информации, что подрывает традиционный авторитет учителя как транслятора знаний.

2.Деформация инструментов и смена ориентиров. Классические формы контроля (контрольные, сочинения, проекты) теряют валидность, так как их результаты легко генерируются ИИ и не подтверждают самостоятельность учащегося. Это требует перехода от оценивания конечного продукта к оценке процесса - методологии работы, рефлексии и умения взаимодействовать с алгоритмами.

3.Новая роль педагога и модель симбиоза. Исключительными человеческими функциями остаются целеполагание, эмпатия и креативность высшего порядка. На их основе строится модель «преподаватель + ИИ», где алгоритмы берут на себя рутину (генерацию заданий, адаптацию, первичную аналитику), а педагог становится стратегом, интерпретирующим данные, фасилитирующим рефлексию и развивающим метакогнитивные навыки учащихся.

4.Практические рекомендации. Для легитимизации использования ИИ необходимы институциональные политики (регламенты и верификация), перепроектирование оценочных средств в сторону устных и процессуальных форматов, а также системное повышение квалификации педагогов, акцентированное не на технике, а на критической оценке ИИ-выводов и эмоциональном интеллекте.

Таким образом, сегодня интеграция ИИ требует смены дидактической парадигмы от трансляции к интеллектуальному симбиозу. Предложенное распределение функций позволяет не только нейтрализовать риски, но и усилить гуманистическую составляющую образования, сохранив за педагогом смыслообразующую и воспитательную роль, недоступную алгоритмам.

Проведённое теоретическое исследование позволило концептуально переосмыслить профессиональную роль педагога в условиях экспансии генеративных нейросетей. Основной результат работы - обоснование неизбежности и продуктивности перехода от дидактики трансляции к дидактике интеллектуального симбиоза, где искусственный интеллект выступает не конкурентом, а инструментом, расширяющим педагогические возможности.

Ключевой вклад исследования заключается в том, что оно впервые связывает технологические вызовы с демографическим кризисом педагогического корпуса, показывая двойную уязвимость современной системы образования. Предложенная модель распределения функций чётко фиксирует «красные линии» - зоны человеческой исключительности (целеполагание, эмпатия, метакогнитивное сопровождение), за которые не может переступать алгоритм, одновременно делегируя ИИ рутинные операции по адаптации и генерации контента.

Практическая значимость работы состоит в разработке трехуровневых рекомендаций (институциональных, методических и педагогических), которые могут стать основой для выработки образовательных политик и программ повышения квалификации. При этом предложенные решения не носят утопического характера: они реалистичны и учитывают кадровые и возрастные реалии российской школы и вуза.

Вместе с тем, исследование носит теоретический характер, поэтому его естественным продолжением видится эмпирическая апробация предлагаемой модели в реальных образовательных организациях с последующей оценкой её влияния на академическую успеваемость, мотивацию учащихся и удовлетворённость педагогов. Отдельного изучения требуют этические аспекты использования ИИ, а также разработка валидных методик верификации авторства в условиях неопределённости.

Таким образом, статья закладывает концептуальный фундамент для дальнейших исследований и предлагает практическим работникам образования ориентиры для осмысленного, а не панического реагирова-

ния на вызовы искусственного интеллекта, подчёркивая, что подлинная ценность педагога не в трансляции знаний, а в человеко-ориентированном сопровождении становления личности.

Список источников

1. Волков А. С. Цифровизация образовательного процесса: новые подходы и модели внедрения технологий в работу педагогов//Вестник науки. 2025. № 5 (86). С. 781 – 794.
2. Городиский Э.А. Искусственный интеллект в образовании // Молодой ученый. 2025. № 43 (594). С. 306 – 307. URL: https://moluch.ru/archive/594/129370.
3. Елецких А.А. Трансформация профессиональных компетенций педагога – гуманитария в условиях интеграции искусственного интеллекта в преподавание английского языка// Проблемы иноязычного образования: традиции, инновации и перспективы: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной Году защитника Отечества. Воронеж, 2025. С. 220 – 225.
4. Истомина Н. С., Мускина А.Н. Переосмысление роли учителя в эпоху искусственного интеллекта: от транслятора знаний к фасилитатору образовательного процесса. Педагогическая наука и практика.2025. № 4 (50). С. 37 – 45.
5. Калинина Ю.Ю. Персонализация образования: искусственный интеллект как инструмент педагогического мастерства// Педагогическая наука и образование в диалоге со временем: сборник материалов X Международной научно-практической конференции, посвящённой памяти В.А. Пятина. Астрахань, 2025. С. 298 – 301.
6. Ларионова М.А. Возраст 50+ в образовании: вызов или ресурс для системы? // Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации. 2025.
7. Леденева А.В., Асхадуллина Н.Н., Сафаргалиев Э.Р. Трансформация педагогического процесса в аспекте цифровизации образования//Вестник Оренбургского государственного университета. 2025. № 2 (246). С. 43 – 50.
8. Наумова Н.А., Николаева Э.А. Влияние информационно-коммуникационных технологий в современной образовательной среде вузов на роль преподавателя в образовательном процессе // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2025. № 4. С. 97 – 108.
9. Савочкина И.В., Чихарь А.И. Генеративный искусственный интеллект как новая реальность: вызовы и возможности для преподавания русского как иностранного языка//Молодёжный вестник Новороссийского филиала Белгородского государственноготехнологического университета им. В.Г. Шухова. 2026. Т. 6. № 1 (21). С. 39 – 45.
10. Синева И. С. Образовательная сингулярность: к новой диалектике высшей школы в условиях симбиоза с искусственным интеллектом//Методические вопросы преподавания инфокоммуникаций в высшей школе. 2026. Т. 15. № 1. С. 69 – 78.
11. Трансформация профессиональных компетенций педагога-гуманитария в условиях интеграции искусственного интеллекта в преподавание английского языка /Второе пленарное заседание IFTE-2026: педагогическое знание, цифровые практики студентов и глобальные разрывы в использовании искусственного интеллекта. https://kpfu.ru/psychology/vtoroe-plenarnoe-zasedanie-ifte82092026-486422.html.
12. Учителя видят в ИИ больше угроз, чем россияне в целом // Университетская книга. 2024. 17 ноября. Режим доступа: https://www.unkniga.ru/news/uchitelia-vidiat-v-ii-bolshe-ugroz-chem-rossiiane-v-tselom.html (дата обращения: 29.05.2026).
13. Шахназарян М.Э. Искусственный интеллект и трансформация ролей и преподавателя и студента в высшем образовании // Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика. 2025. №3. С. 66 – 73.
14. В НОШ МГУ показали, как ИИ меняет преподавание управленческих дисциплин. https://nosh.msu.ru/brain/tpost/cnoe9175n1-vnosh-mgu-pokazali-kakii-menyaet-prepoda.

References

1. Volkov A.S. Digitalization of the educational process: new approaches and models for implementing technologies in educators' work. Bulletin of Science. 2025. No. 5 (86). P. 781 – 794.
2. Gorodiskii E.A. Artificial intelligence in education. Young Scientist. 2025. No. 43 (594). P. 306 – 307. URL: https://moluch.ru/archive/594/129370.

3. Eletskikh A.A. Transformation of the professional competencies of humanities educators amidst the integration of artificial intelligence into English language teaching. Problems of Foreign Language Education: Traditions, Innovations, and Prospects: Proceedings of the 2nd All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation, Dedicated to the Year of the Defender of the Fatherland. Voronezh, 2025. P. 220 – 225.
4. Istomina N.S., Muskina A.N. Rethinking the teacher's role in the era of artificial intelligence: from knowledge transmitter to educational process facilitator. Pedagogical Science and Practice. 2025. No. 4 (50). P. 37 – 45.
5. Kalinina Yu.Yu. Personalization of education: artificial intelligence as a tool for pedagogical mastery. Pedagogical Science and Education in Dialogue with Time: Collection of Materials from the 10th International Scientific and Practical Conference Dedicated to the Memory of V.A. Pyatin. Astrakhan, 2025. P. 298 – 301.
6. Larionova M.A. The 50+ age group in education: a challenge or a resource for the system? Financial University under the Government of the Russian Federation. 2025.
7. Ledeneva A.V., Askhadullina N.N., Safargaliev E.R. Transformation of the pedagogical process in the context of education digitalization. Bulletin of Orenburg State University. 2025. No. 2 (246). P. 43 – 50.
8. Naumova N.A., Nikolaeva E.A. The impact of information and communication technologies in the modern university educational environment on the role of the teacher in the educational process. Bulletin of Vladimir State University Named After Alexander and Nikolay Stoletov. Series: Pedagogical and Psychological Sciences. 2025. No. 4. P. 97 – 108.
9. Savochkina I.V., Chikhar A.I. Generative artificial intelligence as a new reality: challenges and opportunities for teaching Russian as a foreign language. Youth Bulletin of the Novorossiysk Branch of Belgorod State Technological University Named After V.G. Shukhov. 2026. Vol. 6. No. 1 (21). P. 39 – 45.
10. Sineva I.S. Educational singularity: towards a new dialectic of higher education amidst symbiosis with artificial intelligence. Methodological Issues of Teaching Infocommunications in Higher Education. 2026. Vol. 15. No. 1. P. 69 – 78.
11. Transformation of the professional competencies of humanities educators amidst the integration of artificial intelligence into English language teaching. Second Plenary Session of IFTE-2026: pedagogical knowledge, students' digital practices, and global disparities in the use of artificial intelligence. https://kpfu.ru/psychology/vtoroe-plenarnoe-zasedanie-ifte82092026-486422.html.
12. Teachers See More Threats in AI Than Russians in General. Universitetskaya Kniga. November 17, 2024. Access mode: https://www.unkniga.ru/news/uchitelia-vidiat-v-ii-bolshe-ugroz-chem-rossiiane-v-tselom.html (accessed: 29.05.2026).
13. Shakhnazaryan M.E. Artificial Intelligence and the Transformation of Teacher and Student Roles in Higher Education. Education and Upbringing of Preschoolers, Schoolchildren, and Youth: Theory and Practice. 2025. No. 3. P. 66 – 73.
14. MSU Interdisciplinary Scientific and Educational School Demonstrates How AI Is Changing the Teaching of Management Disciplines. https://nosh.msu.ru/brain/tpost/cnoe9175n1-vnosh-mgu-pokazali-kakii-menyaet-prepoda.

Информация об авторах

Капустина Д.М., кандидат филосовских наук, доцент, кафедра И-11 «Иностранный язык для аэрокосмических специальностей», Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), Россия, г. Москва, popovski2003@mail.ru

© Капустина Д.М., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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 159.94 : 158.951.74
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-122-128

Теоретико-методологические основы исследования адаптации личности к стрессовым ситуациям

[1] Каримова Т. С.,
[2, 3]Тащиян А.А.,
[2]Малявина А.Б.,
[4]Жолобов А.В.,
[5]Чистякова Е.А.,
[1] Восточно-Сибирский институт МВД России
[2] Ростовский юридический институт МВД России
[3] Донской государственный технический университет
[4]Уральский юридический институт МВД России
[5]Волгоградская академия МВД России

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с адаптацией к стрессовым ситуациям, в которых оказывается человек в процессе своей жизнедеятельности или при решении служебных задач сотрудниками экстремальных профессий. Изучена научно-методическая литература по теме исследования, где рассматривается адаптация человека к стрессовым ситуациям и преодолению трудных жизненных обстоятельств. Рассмотрена тесная взаимосвязь между копинг-поведением человека и понятием «стресс», который является основным фактором риска, стоящего на пути достижения намеченной профессиональной цели и здоровья человека. Показаны ситуации, в которых стресс проявляется в виде системы жизненно важных умений личности, демонстрирующих активизацию скрытых возможностей организма для защиты от негативного влияния постоянно изменяющейся среды. Раскрыта суть термина «копинг», в процессе которого изучается поведенческая активность личности в стрессовой ситуации как комплекс различных действий по преодолению трудностей и совладанию со стрессом, помогающий свести к минимуму воздействие стрессоров и преодолеть эмоциональное напряжение, управляя взаимодействием с внешней средой. Определена стратегия копинг-поведения людей, которые в силу особенностей своей профессиональной деятельности часто попадают в условия экстремального воздействия стрессогенных факторов.

Ключевые слова: копинг-ресурсы, психологический стресс, копинг-стратегия, современное общество, стресс-фактор, экстремальная ситуация, адаптация, когнитивные процессы, профессиональная деятельность, сотрудник силового ведомства

Для цитирования: Каримова Т. С., Тащиян А.А., Малявина А.Б., Жолобов А.В., Чистякова Е.А. Теоретико-методологические основы исследования адаптации личности к стрессовым ситуациям // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 122 – 128. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-122-128

Поступила в редакцию: 5 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 6 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Theoretical and methodological foundations of the study of personality adaptation to stressful situations

[1] Karimova T.S.,
[2, 3]Tashchiyan A.A.,
[2] Malyavina A.B.,
[4]Zholobov A.V.,
[5]Chistyakova E.A.,
[1] East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia
[2] Rostov Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia
[3] Don State Technical University
[4]Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia
[5]Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Abstract: this article examines current issues related to adaptation to stressful situations experienced by individuals in everyday life or while performing professional tasks in extreme professions. The article examines relevant scientific and methodological literature on human adaptation to stressful situations and overcoming difficult life circumstances. It examines the close relationship between coping behavior and the concept of "stress", which is a major risk factor for achieving professional goals and improving health. It highlights situations in which stress manifests itself as a system of vital skills that demonstrate the activation of the body's latent potential to protect against the negative impact of a constantly changing environment. The article explores the essence of the term "coping", which examines an individual's behavioral activity in stressful situations as a set of various actions to overcome difficulties and manage stress, helping to minimize the impact of stressors and overcome emotional tension by managing interactions with the external environment. A coping strategy has been identified for people who, due to the nature of their professional activities, often find themselves in conditions of extreme exposure to stressful factors.

Keywords: coping resources, psychological stress, coping strategy, modern society, stress factor, extreme situation, adaptation, cognitive processes, professional activity, law enforcement officer

For citation: Karimova T.S., Tashchiyan A.A., Malyavina A.B., Zholobov A.V., Chistyakova E.A. Theoretical and methodological foundations of the study of personality adaptation to stressful situations. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 122 – 128. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-122-128

The article was submitted: July 5, 2026; Approved after reviewing: August 6, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

Неуклонный рост научных публикаций, затрагивающих тему психозащитных (совладающих) механизмов, под которыми мы понимаем стратегию осуществляемых индивидом осознанных действий для преодоления стрессовых состояний, последствия которых пагубно отражаются на жизнедеятельности и здоровье человека, свидетельствует об актуальности направления исследований, изучающих феноменологию психологического стресса. Опираясь на данные, представленные в научной литературе в контексте темы исследования, рассматривается адаптация человека к стрессовым ситуациям и преодолению трудных жизненных обстоятельств. Управление осознанными действиями осуществляется на основе системы устойчивых реакций и установок человека (копинг-стратегий). Они проявляются индивидуально в зависимости от накопленного личностного тезауруса и социальной поддержки (копинг-ресурсов).

Именно поэтому термин «копинг-стратегия» подразумевает действия, с помощью которых осуществляется совладание со стрессором, воспринимаемым индивидуумом как угроза. Будучи совокупностью сравнительно устойчивых личностных и социальных особенностей, копинг-ресурсы способствуют поддержанию благоприятного внутреннего равновесия, что позволяет справляться с эмоциональным стрессом.

На основании этого, осознанные действия, представляющие одну из форм социального поведения личности, направлено для определения экстремальных ситуаций (опасных для организма человека), с целью обеспечения оперативной защиты или ее полного устранения.

Материалы и методы исследований

Изучение вопросов копинг-поведения было выбрано не случайно, так как существует тесная взаимосвязь между ним и понятием «стресс», который является основным фактором риска, стоящего на пути достижения намеченной профессиональной цели и здоровья человека. В условиях современного развития общества стресс является достаточно типичным явлением, который сопровождает человека в самых разнообразных условиях его жизнедеятельности. Согласно мнению ряда авторов научных исследований (Вассерман Л.И., 2008; Битюцкая Е.В., 2011; Рогачев В.А., 2015; Даев Е.В., 2019 и др.), затрагивающих тему стресса, отмечали, что широта распространения данного феномена в современных условиях жизнедеятельности человека достигла огромных масштабов. Допустим, из бесчисленных неблагоприятных ситуаций стресса вправе отметить уменьшение работоспособности, ослабление здоровья, рост объективной возможности совершения недопустимых действий и развития конфликтных ситуаций, что в конечном итоге способно привести к нарастанию напряженности и, как следствие, созданию замкнутого круга: «причина последствия причина».

Общий адаптационный синдром является своеобразным защитным механизмом, который способствует предохранению организма и адаптации к неблагоприятным, сильным и продолжительным стрессовым воздействиям. Этот синдром впервые изучил в 1936 году канадский физиолог Г. Селье. В данной ситуации стресс проявляется в виде системы жизненно важных умений личности, что демонстрирует активизацию скрытых возможностей организма индивидуума для его защиты от негативного влияния постоянно изменяющейся среды [2].

Результаты и обсуждения

Следует различать две основные формы стресса: продуктивный эустресс (от греч. эу – хороший), позволяющий справиться с затруднением и приобрести личный опыт по преодолению стрессовых ситуаций, и дистресс (от англ. distress – истощение), возникающий чаще всего на первой стадии развития стресса, что обусловлено превышением экстремального воздействия индивидуальных ресурсов человека, и преимущественно на последней фазе, в связи с невозможностью устранения влияния стресс-фактора за счет резервных возможностей организма.

Первоначально в начале 1980-х годов ученые предлагали отнести концепцию стресса к какой-нибудь иной системной модели. В ее рамках организм человека исследовался как основной источник развития, рассматриваемый главным образом с точки зрения экстремальности, обусловленной воздействием стресс-факторов.

Следует отметить, что на ранних этапах развития учения о стрессе почти не изучалась совокупность психических, эмоциональных и физиологических процессов, происходящих внутри человека во время экстремальных ситуаций. Именно это послужило толчком для проведения дополнительных исследований, в результате которых сформировалось новое для того времени понятие психологического стресса. Даная концепция была предложена американским психологом Р. Лазарусом, разработавшим транзактную модель развития стресса, основанную на когнитивной оценке ситуации. В качестве фундаментальной модели выступает утверждение автора о том, что при внезапном попадании в экстремальную ситуацию у человека сначала проявляются признаки первичного стресса. Если же он часто оказывается в подобной обстановке или не осознает угрозы, способной отразиться даже на его здоровье, то в таких случаях симптомы стресса могут отсутствовать [1].

Основоположники теории психологического стресса доказали, что реакцию человека на определенную степень риска, в противоположность физиологическим автоматическим реакциям, нужно расценивать как следствие анализа стрессовых ситуаций, относящихся к когнитивным функциям. Таким образом, можно резюмировать, что источником стресса становятся не все факторов среды, а только тех, которые сам индивид оценивает как опасные [4].

На основании сказанного, с позиции основных положений дифференциально-психологического подхода часто используемое выражение «совладать с ситуацией» можно представить в виде алгоритмических действий, следующих друг за другом:

- своевременное и точное распознание причины возникшей ситуации;
- адекватная реакция на сложившиеся обстоятельства.

На сегодняшний день в психологической науке «совладание» изучается в рамках специальной области системного исследования, в ходе которого исследованию подвергается интегральная индивидуальность человека во взаимосвязи со всем многообразием социальных и профессиональных ситуаций.

В процессе раскрытия сути термина «копинг» применяется три основных направления, изучению которых уделим особое внимание.

1. Индивидуальный психоанализ совладания со стрессом выступающий как своеобразный эго-механизм комплексных психологических составляющих структуры личности, определяющий ее поведение и адаптацию в стрессовых ситуациях [9]. Например, если человек не способен действовать быстро и эффективно при возникновении сложных обстоятельств, то происходит активация защитных реакций, которые приводят к появлению пассивной адаптации. Исходя из вышесказанного следует, что копинг и защита, опираясь на общий фундамент деятельности, не совпадают по структуре разрешения создавашихся ситуаций.
2. Устойчивые черты личности, выступающие ведущими факторами, обуславливают способ поведения индивидуума в стрессовой ситуации. В таких условиях обычно выделяют несколько копинг-стратегий, а именно: оценку, активное вмешательство и избегание сложившихся обстоятельств.
3. Когнитивно-феноменологическая теория копинга, предпосылками которой выступает специфика ситуации, период столкновения с факторами, вызывающими стресс и субъективное восприятие, которое образовывается во время взаимодействия индивидуума с внешней средой.

В конечном счете, обобщая сказанное можно сказать, что поведенческая активность в стрессовой ситуации можно расценивать как комплекс различных действий преодоления личностью трудностей и его совладание со стрессом, которые помогают свести к минимуму воздействие стрессовых источников и преодолеть эмоциональное напряжение, управляя взаимодействиями личности с внешней средой.

В ходе многочисленных исследований было установлено, что совладающее поведение формируется в результате взаимодействия копинг-стратегий и копинг-ресурсов в стрессовых ситуациях каждого отдельно взятого человека [5].

Согласно результатам, представленным в ряде исследований, адаптационные возможности противостояния человека жизненным стрессам преимущественно обусловлены степенью развития копинг-ресурсов. В случае низкого уровня их развития происходит формирование дезадаптивного копинг-поведения, что в большинстве случаев приводит к дезинтеграции личности в напряженных ситуациях.

В настоящее время копинг-ресурсы можно классифицировать на физические, психологические и социальные, которые также делятся на личностные и средовые. Средовые копинг-ресурсы помогают человеку адаптироваться в социальной среде при тесной поддержке семьи, друзей, коллег и других представителей социального окружения. Личностные ресурсы совладающего поведения включают шесть приоритетных векторов:

1. оценка когнитивного потенциала индивида в условиях воздействия стрессоров и характеристик социального окружения;
2. способность самостоятельно руководить жизнью, а также нести ответственность за свои действия;
3. коммуникабельность с окружающими людьми из различных слоев социального общества;
4. способность к глубокому пониманию внутреннего мира другого человека, вовлеченность в его жизнь и обогащение собственного эмоционального багажа (эмпатия);
5. личностная система смыслов и экзистенциальные установки индивида;
6. ценностно-смысловая и мотивационно-волевая сфера личности.

Из этого следует, что с позиции когнитивно-феноменологической теории, поведение человека можно рассматривать как способы реагирования, которые формируются при изменении факторов окружающей среды на основе приобретенного им жизненного опыта.

Важным вопросом современности, который приковывает внимание многих как отечественных, так и зарубежных исследователей является поиск наиболее оптимального способа преодоления стресса, который выступает в качестве одной из причин развития ряда соматических и психосоматических заболеваний. В этой связи в рамках теории стресса концепция копинга играет роль стабилизирующего фактора, способного помочь личности в процессе сохранения психосоциальной адаптации в условиях воздействия на нее стресс факторов.

В своих наблюдениях и проведенном анализе Е.В. Битюцкая, ссылаясь на R.S. Lazarus и S. Folkman, отмечала, что на основании их исследований социально-средовую детерминацию развития личности можно считать управляемой, а ее прямое воздействие допустимо посредством субъективного восприятия или совладающего поведения [1].

На основании субъективного восприятия текущей ситуации человек первоначально оценивает их значимость, что ложится в основу интенсивности и характера его эмоций, которые, в свою очередь, регулируют

активность человека. В настоящее время принято выделять два вида когнитивной активности: информационный и оценочный.

На начальном этапе когнитивной оценки ситуации человек определяет ее как несущую в себе вред, угрозу, вызов, потерю или другие последствия. Этот выбор напрямую зависит от поступающей информации, которая сказывается на ощущении безопасности личности. Первичная оценка дает возможность установить характер угрозы в данной стрессовой ситуации, уровень напряжения, а также оценить степень причиняемого вреда. Вторичная оценка когнитивной активности служит дополнением первичной, определяя методы, посредством которых осуществляется выбор механизмов и ресурсов преодоления стресс факторов копинг-процес с. В отличие от животных, поведенческий ответ на стресс факторы у человека является не избегание, а принятие на основе когнитивных процессов адаптационного решения.

Согласно мнению Л.И. Вассермана существует три типа стратегий, которые определяют поведенческий ответ человека, оказавшегося в стрессовой ситуации. Эти типы могут проявляться в виде эго-механизмов, деструктивно-агрессивной или оборонительной реакции, а также конструктивного копинга [3].

Копинг-процесс призван выполнять ряд функций, среди которых можно выделить: оценку и пути выхода из создавшейся ситуации; эмоциональную регуляцию и оптимизацию психоэмоционального состояния с купированием деструктивных аффектов; когнитивно-поведенческую адаптацию, которая заключается в снижении эмоциональной уязвимости [8].

На основе перечисленных функций копинг-процесса особого внимания заслуживают следующие виды копинга:

1) копинг оценки, при котором преодоление стресс факторов основывается на установлении значимости, сложившейся посредством логического анализа;

2) копинг проблемы, при которых процесс совладания со стрессом осуществляется путем модификации источника стресс факторов;

3) копинг эмоции, в процессе которых адаптация к стрессогенной среде осуществляется благодаря копинг-поведению, которое способствует ослаблению аффективной напряженности для сохранения стабильного эмоционального фона.

На сегодняшний день, многие исследователи придерживаются следующей классификации поведенческих копинг-стратегий:

– проблемно-ориентированные, которые направлены на анализ создавшейся ситуации и выполнение действий по ее устранению индивидуально или с помощью социальной поддержки;

– стратегия избегания, при которой человек самоустраняется от создавшихся проблем, не желая или боясь возникших трудностей и угроз.

Исходя из проведенного анализа можно резюмировать, что к основным направлениям копинг-стратегий относится устранение проблем, социальная поддержка семьи, друзей, коллег и других представителей социального окружения, а также избегание или самоустраняется от создавшихся проблем.

В качестве отличительной особенности активных копинг-механизмов от пассивных можно выделить осознанность индивидом стрессовой ситуации, в результате чего поведенческие усилия со стороны личности, направленные на ее преодоление, носят конструктивный характер [7].

На наш взгляд, несмотря на многочисленность проводимых в настоящее время исследований, затрагивающих проблемы совладающего поведения личности в условиях стрессовых ситуаций, данный вопрос изучен недостаточно. Опираясь на результаты, полученные нами в процессе теоретического анализа научной и научно-методической литературы, в контексте темы настоящего исследования, мы предположили, что для преодоления стрессовых ситуаций необходимо оптимальное соотношение различных типов стратегии копинг-поведения.

Подводя итог теоретическому анализу, признавая важность затронутой темы в рамках разрешения проблемы стрессоустойчивости и надежности профессиональной деятельности ряда специалистов, необходимо подчеркнуть, что до сих пор недостаточно четко обозначено соотношение основных стратегий копинг-поведения людей, которые в силу особенностей своей профессиональной деятельности достаточно часто попадают в условия экстремального воздействия стрессогенных факторов. Именно это послужило причиной постановки данного вопроса в качестве одной из задач настоящего исследования [6].

Профессиональная деятельность сотрудников силовых ведомств всегда была и остается одной из наиболее стрессовых профессий. С нашей точки зрения, первоначально следует предположить существование нескольких типов стрессовых ситуаций в профессиональной деятельности сотрудников силовых ведомств (далее сотрудников):

1) обусловлен повседневной деятельностью сотрудников, не представляющей угрозы;

2) характеризуется нарушением параметров повседневной деятельности сотрудников, не несущим угрозы, однако вызывающим эмоциональное напряжение;

3) определяется наличием элементов опасности, однако, деятельность в подобных условиях осуществляется по заранее разработанным стандартам поведения в них сотрудников;

4) характеризуется опасностью, частичной или полной неизвестностью алгоритмов действий [10].

Принято различать несколько типов поведения в ответ на стрессовые ситуации:

1) адаптивное поведение, характеризуемое поиском адекватных решений возникшей ситуационной проблемы;

2) псевдоадаптивное поведение, которое лишь имитирует деятельность, без достижения необходимого результата;

3) дезадаптивным (уклоняющимся от разрешения проблемы).

В связи с тем, стрессовая ситуация в большинстве случаев приводит первоначально к напряжению, а в дальнейшем (при сохранении воздействия стресс-факторов) и к разрыву взаимосвязей в системе «сознание – деятельность», объясняется активация в этом случае психических бессознательных процессов, что в свою очередь позволяет нам предположить следующий вербальный алгоритм поведения человека: стрессор – сознание – бессознательное – поведение, осуществляемый через преломление разных уровней копинг оценки.

Выводы

В заключение можно сделать вывод, что в процессе усиления воздействия стресс-факторов скрытые когнитивные оценки опасности постепенно усиливаются. Это ограничивает зону сознания и оказывает неблагоприятное воздействие на поступки человека, что впоследствии отражается особенно ярко в копинг-поведении сотрудников экстремальных профессий, как в профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни.

Кроме того, на основе полученных в ходе исследования данных, следует отметить существование сильной зависимости копинг-поведения человека от характера перенесенного им стресса. В связи с этим когнитивная теория крайне важна на практике для профилактики острого стрессового расстройства у сотрудников силовых ведомств и представителей экстремальных профессий. При этом результаты теоретического анализа показали, что психологические защитные механизмы и особенности совладающего поведения специалистов, обусловленные спецификой их профессиональной деятельности, изучены еще не до конца и требуют дальнейшего тщательного исследования.

Список источников

1. Битюцкая Е.В. Современные подходы к изучению совладания с трудными жизненными ситуациями // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2011. № 1. С. 100 – 111.
2. Даев Е.В. О «Стрессе», … или о двух ошибках Ганса Селье, завоевавших мир // Экологическая генетика. 2019. Т. 17. № 4. С. 103 – 111.
3. Вассерман Л.И., Исаева Е.Р., Новожилова М.Ю., Щелкова О.Ю. Психологические механизмы совладания со стрессом профессиональной деятельности (на модели лиц «опасных» профессий) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2008. № 4. С. 364 – 372.
4. Струганов С. М., Панова О. С., Ермаков А.Р., Малыхин А.В. Разработка способов коррекции физической работоспособности и психоэмоционального состояния сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации // Человек. Спорт. Медицина. 2023. Т. 23. № 3. С. 7 – 15.
5. Рогачев В.А., Коноплева И.Н. Взаимосвязь копинг-стратегий и личностных ресурсов стресс-преодолевающего поведения сотрудников правоохранительных органов // Медицинская психология в России. 2015. № 2(31). 11 с.
6. Рыбников В.Ю., Ашанина Е.Н. Психологические механизмы копинг-поведения специалистов экстремальных профессий // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2009. № 2(37). С. 46 – 50.
7. Струганов С. М., Кугно Э.Э. Причины стрессовых состояний сотрудников предварительного следствия органов внутренних дел при осуществлении служебной деятельности // Основные направления совершенствования системы национальной безопасности. 2024. № 4. С. 427 – 431.
8. Струганов С. М., Горелов С. А., Кугно Э.Э. Особенности психологической подготовки сотрудников патрульно-постовой службы к действиям в экстремальных ситуациях с риском для жизни // Общественная безопасность, законность и правопорядок в III тысячелетии. 2024. № 10-3. С. 197 – 204.

9. Струганов С. М., Панов Е.В. Психолого-педагогические аспекты формирования профессиональной безопасности сотрудника ОВД Российской Федерации // Научный дайджест Восточно-Сибирского института МВД России. 2025. № 4(30). С. 216 – 223.
10. Украинский С. В., Струганов С. М., Баркалов С. Н. Формирование у сотрудников органов внутренних дел профессиональных качеств, необходимых для выполнения оперативно-служебных задач в экстремальных ситуациях // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2021. № 2 (52). С. 139 – 142.

References

1. Bityutskaya E.V. Modern approaches to the study of coping with difficult life situations. Moscow University Psychology Bulletin. Series 14: Psychology. 2011. No. 1. P. 100 – 111.
2. Daev E.V. On "Stress"… or on two errors by Hans Selye that conquered the world. Ecological Genetics. 2019. Vol. 17. No. 4. P. 103 – 111.
3. Wasserman L.I., Isaeva E.R., Novozhilova M.Yu., Shchelkova O.Yu. Psychological mechanisms of coping with occupational stress (based on the model of individuals in "high-risk" professions). Vestnik of Saint Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogy. 2008. No. 4. P. 364 – 372.
4. Struganov S.M., Panova O.S., Ermakov A.R., Malykhin A.V. Development of methods for correcting physical work capacity and the psycho-emotional state of Russian Federation internal affairs agency personnel. Human. Sport. Medicine. 2023. Vol. 23. No. 3. P. 7 – 15.
5. Rogachev V.A., Konopleva I.N. The relationship between coping strategies and personal resources for stress-coping behavior among law enforcement officers. Medical Psychology in Russia. 2015. No. 2 (31). 11 p.
6. Rybnikov V.Yu., Ashanina E.N. Psychological mechanisms of coping behavior in specialists of high-risk professions. Psychopedagogy in Law Enforcement Agencies. 2009. No. 2 (37). P. 46 – 50.
7. Struganov S.M., Kugno E.E. Causes of stress states among preliminary investigation officers of internal affairs agencies during the performance of official duties. Key Directions for Improving the National Security System. 2024. No. 4. P. 427 – 431.
8. Struganov S.M., Gorelov S.A., Kugno E.E. Specifics of psychological training for patrol service officers for actions in life-threatening extreme situations. Public Safety, Legality, and Law and Order in the Third Millennium. 2024. No. 10-3. P. 197 – 204.
9. Struganov S.M., Panov E.V. Psychological and pedagogical aspects of developing professional safety in Russian internal affairs agency officers. Scientific Digest of the East Siberian Institute of the Russian Interior Ministry. 2025. No. 4 (30). P. 216 – 223.
10. Ukrainsky S.V., Struganov S.M., Barkalov S.N. Developing professional qualities in internal affairs agency officers necessary for performing operational and service tasks in extreme situations. Bulletin of the Krasnodar University of the Russian Interior Ministry. 2021. No. 2 (52). P. 139 – 142.

Информация об авторах

Каримова Т. С., кандидат педагогических наук, доцент, заведущий кадрой иностранных языков и культуры речи, Восточно-Сибирский институт МВД России

Тащиян А.А., кандидат юридических наук, доцент кафедры физической подготовки, доцент кафедры физической культуры и спортивно-оздоровительных технологий, Ростовский юридический институт МВД России, Донской государственный технический университет

Малявина А.Б., кандидат политических наук, научный сотрудник научно-исследовательского отдела, Ростовский юридический институт МВД России

Жолобов А.В., старший преподаватель кафедры физической подготовки, Уральский юридический институт МВД России

Чистякова Е.А., преподаватель кафедры физической подготовки, Волгоградская академия МВД России

© Каримова Т. С., Тащиян А.А., Малявина А.Б., Жолобов А.В., Чистякова Е.А., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 https://po-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
УДК 37.013
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-129-136

Учить или лечить: методологическое различение педагогической и психотерапевтической помощи

[1] Козлов Н.И.,
[1] Университет практической психологии

Аннотация: предмет исследования – методологическая граница между педагогической и психотерапевтической помощью взрослому человеку. Массовая помогающая практика сегодня по умолчанию работает в лечебном регистре: любое душевное неблагополучие трактуется как повреждение, требующее терапии. Статья отвечает на вопрос, где эта трактовка правомерна, а где подменяет собой воспитание и обучение. Концептуальный анализ и категориальное различение; опора на классическую отечественную методологию педагогики (К.Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В.А. Сластёнин), педагогическую аксиологию, педагогику поддержки О. С. Газмана, андрагогику (М.Ш. Ноулз, С. И. Змеёв) и современные исследования тренируемости саморегуляции; материал многолетней образовательной практики Университета практической психологии. Предложено тройное различение помощи: по нормативной модели человека («повреждён – нужно починить» против «не обучен – можно научить»), по позиции человека в работе (с ним делают – или он делает сам) и по воспроизводимости результата (пациент получает облегчение, не зная, как оно получено; ученик может воспроизвести результат и научить другого). Показано, что базовые механизмы – привыкание к пугающему, опыт надёжных отношений, работа с тяжёлой памятью – общие для лечения и обучения: различает не механизм, а позиция деятеля. Очерчена законная зона психотерапии – случаи, когда у человека отсутствует ресурс учиться; сформулированы её единственная правомерная задача (вернуть способность учиться и передать человека педагогу), рабочий критерий разграничения профессиональных зон и критерий профессионального брака. Обоснованы следствия для системы подготовки педагогических и помогающих специалистов.

Ключевые слова: психотерапия, педагогика взрослых, воспитание, обучение, позиция Автора, презумпция нездоровья, терапевтический поворот, саморегуляция, подготовка педагогических работников

Для цитирования: Козлов Н.И. Учить или лечить: методологическое различение педагогической и психотерапевтической помощи // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 129 – 136. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-129-136

Поступила в редакцию: 2 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 1 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

To teach or to treat: a methodological distinction between pedagogical and psychotherapeutic help

[1] Kozlov N.I.,
[1] University of Practical Psychology

Abstract: the subject of research is the methodological boundary between pedagogical and psychotherapeutic help for an adult. Mass helping practice today operates by default in the treatment register: any mental discomfort is interpreted as damage requiring therapy. The article addresses the question of where this interpretation is legitimate and where it substitutes for upbringing and education. Conceptual analysis and categorical differentiation;

reliance on the classical Russian methodology of pedagogy (K.D. Ushinsky, A.S. Makarenko, V.A. Slastenin), pedagogical axiology, the pedagogy of support of O.S. Gazman, andragogy (M.S. Knowles, S.I. Zmeyov), and contemporary research on the trainability of self-regulation; the material of the long-term educational practice of the University of Practical Psychology. A threefold distinction of help is proposed: by the normative model of the person ("damaged – to be fixed" versus "untaught – can be taught"), by the person's position in the work (things are done to him – or he does them himself), and by the reproducibility of the result (the patient obtains relief without knowing how it was obtained; the learner can reproduce the result and teach another). It is shown that the basic mechanisms – habituation to the frightening, the experience of reliable relationships, work with painful memory – are common to both treatment and learning: what differs is not the mechanism but the position of the agent. The legitimate zone of psychotherapy is outlined – the cases where a person lacks the resource to learn; its only legitimate task is formulated (to restore the capacity to learn and hand the person over to the teacher), together with a working criterion for delimiting professional zones and a criterion of professional failure. Implications for the training of teachers and helping professionals are substantiated.

Keywords: psychotherapy, adult pedagogy, upbringing, education, Author position, presumption of unhealthiness, therapeutic turn, self-regulation, teacher training

For citation: Kozlov N.I. To teach or to treat: a methodological distinction between pedagogical and psychotherapeutic help. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 129 – 136. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-129-136

The article was submitted: July 6, 2026; Approved after reviewing: August 6, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

Когда взрослому человеку плохо – он тревожится, обижается, ссорится с близкими, не справляется с собой, – куда ему идти: учиться или лечиться? Ещё полвека назад этот вопрос почти не имел смысла: с трудностями характера шли к старшим, к наставникам, к книгам. Сегодня ответ даётся по умолчанию: в терапию. Массовая помогающая практика работает в лечебном регистре, и само слово «психотерапия» расширилось до обозначения любой разговорной помощи по поводу любого душевного неудобства.

Расширение не безобидно. Международная критика «терапевтического поворота» в образовании фиксирует режим, при котором обычный детский и взрослый опыт – волнение, неудача, конфликт – перечитывается как требующий клинического сопровождения [1]; эмпирические данные показывают рост тревожности и эмоциональной хрупкости молодых поколений на фоне всё более бережного обращения [2]. Складывается парадокс: чем больше вокруг человека «лечения», тем меньше у него способности справляться самому.

Цель исследования – провести методологическое различение педагогической и психотерапевтической помощи: определить, чем по существу «лечить» отличается от «учить», очертить законную зону каждого регистра и сформулировать следствия для подготовки педагогических и помогающих специалистов.

Объект исследования – помогающая практика в её двух регистрах: педагогическом и психотерапевтическом. Предмет исследования – методологические основания различения этих регистров и критерии их правомерного применения.

Материалы и методы исследований

Работа опирается на классическую отечественную методологию педагогики: понимание воспитания как целенаправленного формирования характера через привычку и личность воспитателя у К.Д. Ушинского [3], категорию педагогического требования у А. С. Макаренко [4], разграничение объекта и предмета педагогики в научной школе В.А. Сластёнина [5] и аксиологический компонент профессиональной культуры [6]. Привлекаются современные отечественные работы о концептуализации воспитания [7] и о позитивной реориентации психологии – от психологии болезни к психологии здоровья [8], а также эмоционально-ценностная проблематика в педагогике [9]. Эмпирическим фоном служат современные исследования тренируемости саморегуляции [10, 11] и формирования привычек [12], систематика регуляции эмоций [13], а также материал многолетней образовательной практики Университета практической психологии (с 1990 года; десятки тысяч взрослых участников). Использованы методы концептуального анализа и категориального различения.

Апелляция к оппонентам. Сразу обозначим границы тезиса. Во-первых, за скобками рассуждения остаётся клиническая медицина: эндогенная депрессия, биполярное расстройство и иные состояния с весомой

биологической составляющей принадлежат врачебной компетенции, и педагогика на них не претендует. Во-вторых, критика адресована не профессии психотерапевта как таковой и не клинической традиции с её полноценной подготовкой, а массовому немедицинскому сегменту разговорной помощи и его расширительной идеологии. В-третьих, авторская позиция не отрицает психотерапию – она очерчивает её законное место; в чём именно оно состоит, будет показано ниже.

Результаты и обсуждения

1. Три различения: модель, позиция, воспроизводимость

Начнём с определения. Психотерапия в строгом смысле – это лечение: помощь психологическими средствами человеку, чьё состояние он сам или медицина считает нездоровым или невыносимым. Это определение согласуется с «Психотерапевтической энциклопедией» под редакцией Б.Д. Карвасарского, где психотерапия определяется как система лечебного воздействия на психику и через психику – на организм больного [14]. Той же логики и тех же ключевых слов «лечебное» и «больной» держатся и другие классические отечественные определения: у С. Кратохвила психотерапия есть «целенаправленное упорядочение нарушенной деятельности организма психологическими средствами» (цит. по [14]), у В.Е. Рожнова – комплекс психических воздействий «на больного с любым заболеванием», направленных на повышение его сил в борьбе с болезнью [15]. Показательно, что происходит, когда определение пытаются освободить от медицинской рамки. В формуле Дж. Норкросса, принятой Американской психологической ассоциацией, психотерапия – применение клинических методов и межличностных позиций «с целью помочь людям изменить их поведение, когнитивные схемы, эмоции и/или другие личностные характеристики в направлении, которое участники считают желательным» [16]; Страсбургская декларация Европейской ассоциации психотерапии (1990) и вовсе объявляет психотерапию самостоятельной гуманитарной профессией вне медицины. Но определение, из которого убрали больного и лечение, описывает целенаправленное изменение поведения и эмоций человека – и тем самым помещает психотерапию в тот же род практик, к которому принадлежат обучение и воспитание. Конечно, изменение достигается не только обучением – существует внушение, скрытое влияние, системная работа в обход сознания. Возражение справедливо, однако оно не меняет основное определение, а достраивает развилку до трёх выходов. Если изменение достигается собственной активностью человека – пониманием, тренировкой, освоением, – перед нами обучение, то есть педагогика. Если изменение производится в обход сознания и воли – системой внушений и скрытых влияний, – то вне статуса больного и задачи лечения такая работа теряет и медицинскую легитимацию: целенаправленному изменению человека без его деятельного участия в этике помогающих профессий давно присвоено имя манипуляции. Третий выход – вернуть больного и лечение, то есть вернуться в клинику, к работе врача. Лечение, педагогика или манипуляция – четвёртого не дано; настоящая статья разворачивает именно эту развилку. Ключевые слова психотерапии – страдание и облегчение; её задача – вернуть человека из минуса к нулю, к способности нормально жить. Из этой задачи вытекает базовая модель: человек повреждён, и его нужно починить. Отсюда пара «врач – пациент», бережность как норма, запрет на давление, темп клиента, ответственность на специалисте.

Педагогика исходит из другой модели: человек не обучен – и его можно научить. Она ведёт не от минуса к нулю, а от нуля вверх – к зрелости, к владению собой, к ответственности. Ушинский называл воспитание искусством, устремлённым к идеалу [3]; в современной формулировке школы Сластёнина педагогика занимается не человеком «как таковым», а педагогически организованным процессом его становления [5]. Той же логике отвечает классический тезис Л. С. Выготского: правильно организованное обучение не идёт вслед за развитием, а ведёт его за собой [17].

Первое различение, таким образом, – по модели человека. Второе – по его позиции в работе. Лечить психологическими средствами – значит организовать человеку опыт, который перестраивает его автоматические реакции в обход его сознания и воли: не через понимание и упражнение, а через новое переживание опыта, через новый опыт чувств. В психотерапии принято об этом говорить коротко: через «проживание», и проживание здесь – не метафора, а сводное имя механизма, который терапевтическая традиция описывает в разных словарях: катартическое отреагирование у Й. Брейера и З. Фрейда; «проживание чувства здесь и сейчас» в гештальт-терапии; experiencing – непосредственное переживание как источник изменения – у Ю. Джендлина [18]; в отечественной психологии – переживание как особая внутренняя работа по восстановлению душевного равновесия у Ф.Е. Василюка [19]. Общее ядро всех версий: изменение наступает не от нового понимания и не от упражнения, а от нового, благополучного переживания опыта в безопасных условиях. Оговоримся о слове. В терапевтическом словоупотреблении «проживать» сужено до «переживать»: выходит, будто тот, кто думает, понимает, тренируется и действует, свой опыт не проживает, а живёт пол-

ноценно лишь тот, кто чувствует. С этой претензией термина мы не соглашаемся – полноценно прожить опыт значит не только перечувствовать его, но и понять, освоить, превратить в способность; здесь и далее «проживание» употребляется в узком, цеховом значении терапевтической традиции. Учить – значит ставить человека в позицию деятеля: он понимает, тренируется, выполняет. В лечении с человеком делают; в обучении он делает сам.

Из второго различения следует третье – по воспроизводимости результата, и оно даёт операциональный критерий. Ученик, освоивший новое поведение, может воспроизвести его в новой ситуации и научить другого. Пациент облегчение получает, но воспроизвести результат не может и не знает, как он был получен. Спросите человека, вышедшего из кабинета: «Как это удалось? Сможете повторить сами? Сможете показать другому?» – и регистр, в котором с ним работали, станет очевиден. В предельной формулировке: лечить психологическими средствами – значит учить психику в обход человека.

2. Механизм один – позиция разная

Возражение напрашивается: но ведь у терапии есть собственные, специфические механизмы! Рассмотрим главные из них – те, что устойчиво воспроизводятся в сводах механизмов лечебного действия психотерапии: от отечественной энциклопедической традиции [14] до современных обзоров [20].

Экспозиция – дозированные встречи с пугающим, пока реакция не угаснет; классическое обоснование механизма – теория эмоциональной переработки страха Э. Фоа и М. Козака [21]. Механизм реален и эффективен. Но тот же механизм в педагогическом регистре – это постепенное приучение себя к напряжённым ситуациям: человек, которого научили строить последовательность нарастающих трудностей, делает это сам, называет это тренировкой, и никому не приходит в голову называть это лечением.

Корректирующий опыт здоровых отношений – у Ф. Александера и Т. Френча corrective emotional experience,в русских переводах «корригирующий эмоциональный опыт» [22]: годы рядом с принимающей фигурой перестраивают то, что сложилось рядом с отвергающей. Но опыт надёжных, тёплых, требовательных отношений – это и есть классическая воспитывающая среда: учебная группа с ведущим, коллектив у Макаренко [4], крепкая семья. Разница в том, что воспитанник учится сам строить такие отношения – и уносит умение с собой.

Работа с тяжёлой памятью – воспоминание, к которому нельзя было прикоснуться, становится просто тяжёлым воспоминанием. Но обученный саморегуляции человек – освоивший, например, аутогенную тренировку и культуру обращения со своими состояниями – делает эту работу сам, как навык [13].

Предельно ясной картина становится на самом примитивном механизме изменения – научении через подкрепление, в классической схеме оперантного научения Б. Скиннера [23]: от среды – стимулы, от организма – реакции, итог – изменение поведения. Механизм один от дрессировки до аспирантуры, а регистр определяется тем, кто хозяин подкреплений и знает ли о них сам человек. Расставляет их стихийно среда – перед нами стихийное формирование, «воспитание жизнью». Строит их себе сам человек – перед нами самовоспитание, педагогика в чистом виде: примитивный механизм взят в руки как инструмент. Расставляет специалист в обход сознания клиента, с его согласия и ради лечения – это терапия, и вся её поведенческая ветвь так и устроена. Расставляет кто-то тайно, без согласия и без статуса больного – это манипуляция: дрессировка, применённая к человеку.

Вывод параграфа: базовые механизмы изменения – привыкание, отношения, работа с памятью, тренировка [10, 11, 12] – общие для лечения и обучения. Различает не механизм, а позиция человека: субъект он происходящего или объект. Именно поэтому спор «что эффективнее – терапия или обучение» поставлен некорректно: эффективны механизмы, а регистры различаются тем, чтó остаётся человеку после работы – облегчение или умение. Оговоримся: сам перечень «специфических механизмов» психотерапии – не устоявшийся канон, а поле продолжающегося спора. Итог десятилетий исследований механизмов терапевтического изменения сдержанный: строгих доказательств того, за счёт чего именно наступает улучшение, до сих пор мало [24]; влиятельная линия исследований настаивает, что результат определяют не специфические техники, а общие факторы – отношения, ожидания, вовлечённость самого человека [20]. Для нашего тезиса этот спор не помеха, а довод: чем меньше в терапии доказанно специфического, тем меньше оснований противопоставлять её механизмы педагогическим.

3. Законная зона терапии: критерий ресурса

Если механизмы общие, а позиция деятеля даёт человеку больше, – зачем вообще лечебный регистр? Затем, что обучение требует ресурса: внимания, воли, готовности делать. Есть состояния, в которых этого ресурса нет: тяжёлая травма, паническое состояние, психика без опоры. Туда с «пойми и сделай» не войти – сначала приходится работать в обход сознания, и это законная, нужная работа.

Но из этого следуют три строгих ограничения. Первое: таких случаев меньшинство, а массовая практика лечит тех, кого можно было бы научить – быстрее, дешевле и с уважением к человеку как к деятелю. Второе: у терапии в её законной зоне одна задача – вернуть человеку способность учиться, и этим себя закончить, передав человека педагогу. Терапия – не образ жизни, а санитарный транспорт: довезти до места, где начинается дорога. Третье: отсюда критерий профессионального брака. Терапия, у которой клиенты не заканчиваются, – не терапия, а некачественное обслуживание: человеку годами носят костыли вместо того, чтобы учить ходить, и само облегчение, которое он при этом испытывает, закрепляет его в положении неходящего.

Рабочий критерий разграничения профессиональных зон формулируется в одну строку: не «с чем пришёл человек», а «есть ли у него ресурс учиться». Есть ресурс – учим, в педагогическом регистре, с позицией деятеля. Нет ресурса – лечим, пока ресурс не возвратится. Далее обучаем, как ресурсное состояние не терять в будущем.

Здесь уместно ответить и на сильное возражение. Педагогически запущенные взрослые – люди без привычки к усилию и без доверия к людям – существуют, их немало, они создают проблемы и себе, и окружающим, и что самое главное – меняться они обычно не хотят. И как с ними быть? Воспитывать их некому. Необходимость их воспитывать есть только у членов их семьи, либо у работодателей, но и у тех, и других возможности сильно ограничены. И этот вакуум заполнила терапевтическая индустрия: пусть она работает плохо и дорого, но она единственная, кто согласилась с ними возиться. Есть ли лучшее решение? Есть: это психолого-педагогическая система для взрослых людей. Эта система может предваряться психотерапевтическими практиками, но на своем основном пути занимается нормальным обучением, а не таинственным психотерапевтическим лечением. Теоретическая опора для такой системы в педагогике давно наработана: это андрагогика – теория и технология обучения взрослых, обоснованная М.Ш. Ноулзом [25] и систематизированная в отечественной традиции С. И. Змеёвым [26]. Опыт документированных отечественных практик формирования зрелости взрослых показывает, что такая система возможна и воспроизводима.

4. Следствия для образования и подготовки специалистов

Первое следствие – понятийное. В подготовке педагогов и помогающих специалистов должно быть явно представлено различение регистров: модель «повреждён/не обучен», позиция «делают с ним / делает сам», критерий ресурса. Сюда же встраивается различение, введённое О. С. Газманом: педагогическая поддержка – помощь человеку в самоопределении и самостоятельном решении собственных задач – категория педагогики свободы, а не лечебная процедура [27]. Без этого различения специалист по умолчанию соскальзывает в лечебный регистр – он культурно доминирует, – и образовательные учреждения получают «педагогики, патологизирующие» обычный опыт [1], а семьи – установку, в которой любое воспитательное требование выглядит жестокостью [28, 29, 30].

Второе следствие – институциональное. Массовый запрос на помощь взрослым сегодня обслуживается почти исключительно лечебным регистром. Между тем большинству нужен не терапевт, а учитель; нужна не психотерапевтическая поддержка, а систематическое обучение владению собой, отношениям, ответственности. Дело за малым – за развитием педагогики взрослых как самостоятельного направления системы непрерывного образования – с программами, технологиями и подготовленными ведущими.

Третье следствие – этическое, и оно обращено к обоим цехам. Педагогу оно запрещает браться за то, где нет ресурса учиться, и обязывает уметь распознать состояние, требующее врача или восстановительного этапа. Терапевту – задаёт честный критерий успеха: это клиент, который научился обходиться без терапевта. Таким образом, профессии психотерапевта и педагога не конкурируют – они образуют конвейер: терапия возвращает способность учиться, педагогика ведёт вверх. Спор «учить или лечить» разрешается не победой одной из сторон, а точной разметкой: кого, когда и в какой последовательности.

Выводы

Научная новизна работы состоит, во-первых, в тройном методологическом различении педагогической и психотерапевтической помощи – по модели человека, по позиции человека в работе и по воспроизводимости результата; во-вторых, в обосновании тезиса об общности базовых механизмов изменения при различии регистров; в-третьих, в очерчивании законной зоны психотерапии через критерий ресурса учиться и в формулировке критерия профессионального брака; в-четвёртых, в обосновании педагогики взрослых как недостающего институционального звена между терапией и зрелостью.

Психотерапия и педагогика различаются не темами и не механизмами, а базовой моделью человека и его позицией в работе: лечение перестраивает психику в обход человека, обучение делает его деятелем собственного изменения.

Важнейший критерий, определяющий педагогический либо психотерапевтический подход, это воспроизводимость результата. Ученик может повторить и передать умение, пациент – нет.

Терапия оправдана и необходима там, где у человека отсутствует желание, возможность либо способность учиться. Как только эта задача решена, терапия должна быть закончена, уступив место нормальной психолого-педагогической практике. Это не происходит, это профессиональный брак.

Дальнейшее исследование предполагает эмпирическую проверку критерия ресурса на материале практики консультирования и разработку учебного модуля «Лечить или учить» для программ подготовки педагогических работников.

Список источников

1. Leviste E.N.P. When pedagogies pathologize: theorizing and critiquing the therapeutic turn in education // International Journal of Qualitative Studies in Education. 2024. Vol. 37. № 2. P. 487 – 504. DOI: 10.1080/09518398.2023.2203099.

2. Haidt J. The Anxious Generation: How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness. NewYork: PenguinPress, 2024. 400 p.

3. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собр. соч.: в 11 т. М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. Т. 8-9.

4. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 т.: Педагогическая поэма 1983 – 1986. М.: Педагогика, 1984.Т. 3. 512 с.

5. Сластёнин В.А. Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений; под ред. В.А. Сластёнина. М.: Академия, 2002. 576 с.

6. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 208 с.

7. Селиванова Н.Л., Шакурова М.В. Современные ориентиры концептуализации воспитания в высшей школе // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2024. Т. 13. № 2. С. 169 – 177. DOI: 10.18500/2304-9790-2024-13-2-169-177.

8. Леонтьев Д.А. От психологии болезни к психологии здоровья: позитивная реориентация // Новые психологические исследования. 2024. № 1. С. 6 – 32.

9. Яновская М.Г. Эмоционально-ценностный подход в образовательном процессе // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. № 4 (1). С. 117 – 126.

10. Job V. WaltonG.M., BerneckerK., Dweck C.S. Beliefs about willpower determine the impact of glucose on self-control // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2013. Vol. 110. № 37. P. 14837 – 14842. DOI: 10.1073/pnas.1313454110.

11. Muraven M., Baumeister R.F., Tice D.M. Longitudinal improvement of self-regulation through practice: Building self-control strength through repeated exercise // Journal of Social Psychology. 1999. Vol. 139. № 4. P. 446 – 457.

12. Lally P., Jaarsveldvan C.H.M., PottsH.W.W., Wardle J. How are habits formed: Modelling habit formation in the real world // European Journal of Social Psychology. 2010. Vol. 40. № 6. P. 998 – 1009. DOI: 10.1002/ejsp.674.

13. Gross J.J., Ford B.Q. Handbook of Emotion Regulation. 3rd ed. New York: Guilford Press, 2024. 711 p.

14. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д. Карвасарского. 3-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2006.

15. Руководство по психотерапии / под ред. В.Е. Рожнова. 3-е изд., доп. и перераб. Ташкент: Медицина, 1985.

16. Norcross J.C. An eclectic definition of psychotherapy // What is psychotherapy? Contemporary perspectives / ed. by J.K. Zeig, W.M. Munion. SanFrancisco: Jossey-Bass, 1990. P. 218 – 220.

17. Выготский Л. С. Педагогическая психология; под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.

18. Джендлин Ю. Фокусирование: Новый психотерапевтический метод работы с переживаниями; пер. с англ. М.: Независимая фирма «Класс», 2000.

19. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: ИздвоМоск. ун-та, 1984. 200 с.

20. Wampold B.E. How important are the common factors in psychotherapy? An update // World Psychiatry. 2015. Vol. 14. № 3. P. 270 – 277. DOI: 10.1002/wps.20238.

21. Foa E.B., Kozak M.J. Emotional processing of fear: Exposure to corrective information // Psychological Bulletin. 1986. Vol. 99. № 1. P. 20 – 35.

22. Alexander F., French T.M. Psychoanalytic Therapy: Principles and Application. New York: Ronald Press, 1946.

23. Skinner B.F. Science and Human Behavior. New York: Macmillan, 1953. 461 p.

24. Kazdin A.E. Mediators and mechanisms of change in psychotherapy research // Annual Review of Clinical Psychology. 2007. Vol. 3. P. 1 – 27. DOI: 10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091432.

25. Knowles M.S., Holton E.F., SwansonR.A.The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 8thed. London; NewYork: Routledge, 2015. 402 p.

26. Змеёв С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. 2-е изд. М.: ПЕР СЭ, 2007. 272 с.

27. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. 294 с.

28. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребёнком. Как? 6-е изд., испр. и доп. М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2008. 347 с.

29. van der Kolk B. The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma. New York: Viking, 2014. 464 p.

30. Pezalla A.E., Davidson A.J. Trying to remain calm…but I do reach my limit sometimes: An exploration of the meaning of gentle parenting // PLOS ONE. 2024. Vol. 19. № 8. Art. e0307492. DOI: 10.1371/journal.pone.0307492.

References

1. Leviste E.N.P. When pedagogies pathologize: theorizing and critiquing the therapeutic turn in education. International Journal of Qualitative Studies in Education. 2024. Vol. 37. No. 2. P. 487 – 504. DOI: 10.1080/09518398.2023.2203099.

2. Haidt J. The Anxious Generation: How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness. New York: Penguin Press, 2024. 400 p.

3. Ushinsky K.D. Man as the Subject of Education: An Essay on Pedagogical Anthropology. Collected Works: in 11 vols. Moscow; Leningrad: APN RSFSR Publishing House, 1950. Vol. 8 – 9.

4. Makarenko A.S. Pedagogical Works: in 8 vols.: The Pedagogical Poem. Moscow: Pedagogika, 1984. Vol. 3. 512 p.

5. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. Pedagogy: A Textbook for Students of Higher Pedagogical Educational Institutions; ed. by V.A. Slastenin. Moscow: Akademiya, 2002. 576 p.

6. Isaev I.F. The Professional-Pedagogical Culture of the Teacher: A Textbook for University Students. Moscow: Akademiya Publishing Center, 2002. 208 p.

7. Selivanova N.L., Shakurova M.V. Modern Guidelines for Conceptualizing Upbringing in Higher Education. Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Acmeology of Education. Developmental Psychology. 2024. Vol. 13. No. 2. P. 169 – 177. DOI: 10.18500/2304-9790-2024-13-2-169-177.

8. Leontiev D.A. From the psychology of illness to the psychology of health: a positive reorientation. New Psychological Research. 2024. No. 1. P. 6 – 32.

9. Yanovskaya M.G. The emotional-value approach in the educational process. Bulletin of Vyatka State University of Humanities. 2009. No. 4 (1). P. 117 – 126.

10. Job V., Walton G.M., Bernecker K., Dweck C.S. Beliefs about willpower determine the impact of glucose on self-control. Proceedings of the National Academy of Sciences. 2013. Vol. 110. No. 37. P. 14837 – 14842. DOI: 10.1073/pnas.1313454110.

11. Muraven M., Baumeister R.F., Tice D.M. Longitudinal improvement of self-regulation through practice: Building self-control strength through repeated exercise. Journal of Social Psychology. 1999. Vol. 139. No. 4. P. 446 – 457.

12. Lally P., Jaarsveld van C.H.M., Potts H.W.W., Wardle J. How are habits formed: Modelling habit formation in the real world. European Journal of Social Psychology. 2010. Vol. 40. No. 6. P. 998 – 1009. DOI: 10.1002/ejsp.674.

13. Gross J.J., Ford B.Q. Handbook of Emotion Regulation. 3rd ed. New York: Guilford Press, 2024. 711 p.

14. Psychotherapeutic Encyclopedia. Ed. by B.D. Karvasarsky. 3rd ed., rev. and exp. St. Petersburg: Piter, 2006.

15. Handbook of Psychotherapy. Ed. by V.E. Rozhnov. 3rd ed., exp. and rev. Tashkent: Meditsina, 1985.

16. Norcross J.C. An eclectic definition of psychotherapy. What is psychotherapy? Contemporary perspectives. Ed. by J.K. Zeig, W.M. Munion. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. P. 218 – 220.

17. Vygotsky L.S. Educational Psychology; ed. by V.V. Davydov. Moscow: Pedagogika, 1991. 480 p.

18. Gendlin E. Focusing: A New Psychotherapeutic Method for Working with Experiencing; trans. from English. Moscow: Independent Firm "Klass", 2000.

19. Vasilyuk F.E. Psychology of Experiencing (Analysis of Overcoming Critical Situations). Moscow: Moscow University Press, 1984. 200 p.

20. Wampold B.E. How important are the common factors in psychotherapy? An update. World Psychiatry. 2015. Vol. 14. No. 3. P. 270 – 277. DOI: 10.1002/wps.20238.

21. Foa E.B., Kozak M.J. Emotional processing of fear: Exposure to corrective information. Psychological Bulletin. 1986. Vol. 99. No. 1. P. 20 – 35.

22. Alexander F., French T.M. Psychoanalytic Therapy: Principles and Application. New York: Ronald Press, 1946.

23. Skinner B.F. Science and Human Behavior. New York: Macmillan, 1953. 461 p.

24. Kazdin A.E. Mediators and mechanisms of change in psychotherapy research. Annual Review of Clinical Psychology. 2007. Vol. 3. P. 1 – 27. DOI: 10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091432.

25. 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; New York: Routledge, 2015. 402 p.

26. Zmeyev S.I. Andragogy: Foundations of the Theory, History, and Technology of Adult Education. 2nd ed. Moscow: PER SE, 2007. 272 p.

27. Gazman O.S. Non-Classical Upbringing: From Authoritarian Pedagogy to the Pedagogy of Freedom. Moscow: MIROS, 2002. 294 p.

28. Gippenreiter Yu.B. Communicating with a Child: How? 6th ed., rev. and exp. Moscow: AST: Astrel; Vladimir: VKT, 2008. 347 p.

29. van der Kolk B. The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma. New York: Viking, 2014. 464 p.

30. Pezalla A.E., Davidson A.J. Trying to remain calm…but I do reach my limit sometimes: An exploration of the meaning of gentle parenting. PLOS ONE. 2024. Vol. 19. No. 8. Art. e0307492. DOI: 10.1371/journal.pone.0307492.

Информация об авторах

Козлов Н.И., кандидат философских наук, старший преподаватель, соискатель учёной степени доктора педагогических наук, основатель Университета практической психологии, Университет практической психологии, г. Москва, Россия syntone@syntone.ru

© Козлов Н.И., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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: 81,243
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-137-144

Педагогические условия формирования лексической компетенции в обучении иностранному языку

[1] Кораблёв В. С.,
[1] Уральский федеральный университет

Аннотация: статья посвящена педагогическим условиям формирования лексической компетенции в обучении иностранному языку. Рассматривается значимость лексики как основы речевого взаимодействия. Выделяются ключевые условия: семантизация слов в контексте и ситуации, интеграция цифровых технологий и поэтапное формирование навыков от рецепции к продуктивной речи. Анализируются методические приемы закрепления лексики, включая контекстуальные догадки, визуальные средства, словари и онлайн-инструменты. Обосновывается эффективность системного подхода для формирования устойчивых стратегий работы с лексикой и повышения продуктивности речевой деятельности.

Ключевые слова: лексическая компетенция, иностранный язык, семантизация, контекст, поэтапное формирование, автоматизация, речевая деятельность

Для цитирования: Кораблёв В. С. Педагогические условия формирования лексической компетенции в обучении иностранному языку // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 137 – 144. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-137-144

Поступила в редакцию: 6 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 6 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Pedagogical conditions for developing lexical competence in foreign language teaching

[1] Korablev V.S.,
[1] Ural Federal University

Abstract: this article is devoted to the pedagogical conditions for developing lexical competence in foreign language learning. The significance of vocabulary as the foundation of communicative interaction is examined. Key conditions are highlighted: semantic contextualization of words, integration of digital technologies, and the staged development of skills from reception to productive speech. The article analyzes methodological techniques for consolidating vocabulary, including contextual guessing, visual aids, dictionaries, and online tools. The effectiveness of a systematic approach in forming sustainable strategies for working with vocabulary and enhancing the productivity of speech activity is justified.

Keywords: lexical competence, foreign language, semantic contextualization, context, staged development, automation, speech activity

For citation: Korablev V.S. Pedagogical conditions for developing lexical competence in foreign language teaching. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 137 – 144. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-137-144

The article was submitted: July 6, 2026; Approved after reviewing: August 6, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

В связи с расширением межкультурной коммуникации владение иностранным языком выступает важнейшим компонентом профессиональной и личностной подготовки будущих специалистов. Существенную роль в данном процессе играет лексическая компетенция, поскольку именно лексика обеспечивает смысловое наполнение высказывания и возможность полноценного речевого взаимодействия. Данный процесс требует учета ситуативных, социальных и контекстуальных правил функционирования лексики, которыми руководствуются носители языка. Таким образом, овладение лексикой неразрывно связано с коммуникативной направленностью обучения [1, с. 111].

Несмотря на значительные достижения в области методики преподавания иностранных языков, проблема формирования лексической компетенции продолжает оставаться одной из наиболее актуальных. Это обусловлено рядом факторов, среди которых выделяются ограниченность языковой среды, недостаточный уровень мотивации обучающихся, отсутствие системной и целенаправленной работы над лексическим материалом, а также влияние межъязыковой интерференции. Совокупность указанных факторов приводит к снижению беглости речи, неестественности выражения мыслей и возникновению трудностей в произношении, что, в свою очередь, негативно отражается на эффективности иноязычной коммуникации.

Материалы и методы исследований

Анализ теоретических положений и практики обучения иностранному языку позволяет сделать вывод о том, что успешное формирование лексической компетенции не происходит стихийно и требует целенаправленной педагогической организации учебного процесса. Эффективность овладения лексикой зависит не только от объёмов словарного запаса, но и от того, в каких условиях и каким образом осуществляется усвоение лексических единиц. Ряд исследователей отмечают важность учёта семантических и контекстуальных аспектов при обучении лексике. Так, И.Л. Бим [2] и Е.И. Пассов [3] подчёркивают, что лексическое значение слова должно быть представлено в условиях, максимально приближённых к реальным коммуникативным ситуациям, что способствует пониманию и употреблению лексических единиц в речи. Значимость контекстуальных условий и коммуникативной ситуации для освоения словарного запаса подчеркивал и M. Lewis, исследовавший данную проблему с позиции лексического подхода.

Таким образом, первое педагогическое условие, способствующее формированию лексической компетенции, можно определить как «обеспечение семантизации лексики в контексте и ситуации». Семантизация предполагает введение слов не как отдельных изолированных единиц, а в реальных или моделируемых контекстах, что позволяет обучающимся фиксировать значение, коллокации и функции слов именно в речевом взаимодействии. Эффективность подобного подхода подтверждают И.Л. Бим [1] и А.А. Леонтьев [5], а также зарубежные исследователи J. Richards и T.S. Rodgers [6], которые отмечают необходимость работы с лексикой именно в коммуникативном контексте.

При этом исследователями подчёркивается существенная роль системной организации лексического материала. Систематизация лексики (тематическая, семантическая и функциональная) создаёт основу для её последовательного и структурированного усвоения. Идеи системного подхода к организации лексики развивали многие отечественные лингвисты, в частности, Л.В. Щерба [7]. Особую роль структурирования лексического материала в процессе преподавания иностранного языка подробно описывал зарубежный исследователь R. Carter [8].

Актуальные образовательные парадигмы исключают возможность эффективного обучения иностранным языкам вне контекста цифровизации. Компьютерные средства и сетевые ресурсы сегодня выступают базовым компонентом как повседневной практики, так и профессионально-ориентированного учебного процесса. Интеграция современных цифровых технологий и ресурсов, таким образом, может выступать в качестве второго педагогического условия эффективного формирования лексической компетенции. Современные цифровые инструменты (обучающие приложения, онлайн-словари, интерактивные задания) способствуют повышению мотивации и интенсивности работы с лексикой, предлагая персонализированные и интерактивные формы обучения. Эффективность использования цифровых ресурсов подтверждается исследованиями Е. С. Полат [9] и М.Ю. Бухаркиной [10], M. Warschauer [11].

Следующим педагогическим условием является поэтапное формирование лексических навыков от рецепции к продукции, что основывается на идее постепенного перехода от восприятия (аудирование, чтение) и понимания лексических единиц к их активному использованию в говорении и письме. Этот подход активно поддерживали И.А. Зимняя [12] и С. Ф. Шатилов [13]. Исследователь S.M. Swain [14] развивал концепцию последовательного формирования навыков от input к output.

Реализация указанных педагогических условий в совокупности создает надежную методическую основу для качественного развития лексических умений учащихся. Она оптимизирует иноязычное образование, стимулируя переход от пассивного владения языковым материалом к его результативному практическому применению.

Результаты и обсуждения

Рассмотрим возможности реализации выделенных педагогических условий в практике обучения иностранному языку, а также соответствующие методические приёмы и технологии, обеспечивающие их эффективность.

1. Обеспечение семантизации лексики в контексте и ситуации.

Способы семантизации традиционно подразделяются на переводные и беспереводные. В рамках лексического подхода, в отличие от коммуникативного, допускается обращение к родному языку обучающихся, если слово или выражение имеет чёткий и однозначный эквивалент. Использование перевода как средства семантизации объясняется тем, что для многих обучающихся он является важным условием полноценного понимания значения лексических единиц и устойчивых словосочетаний. Для предотвращения избыточного использования родной речи в аудитории требуется четкое дидактическое планирование со стороны педагога, которому необходимо регламентировать рамки ее применения с первых занятий. Оптимальная образовательная модель предполагает, что целевой язык служит базовым инструментом коммуникации и озвучивания учебных инструкций. Тем не менее на этапе элементарного владения языком полностью оправдан контролируемый переход на родную речь, если это требуется для семантизации лексических единиц или разбора сложных грамматических явлений.

В свою очередь беспереводные способы семантизации включают: демонстрацию (предмет, изображение, использование языка жестов, действий) и раскрытие значения лексических единиц. Существует несколько способов раскрытия значения:

– Дефиниция.

Соблюдение принципа контекстуальной семантизации при введении новых слов требует обращения к лексикографическим источникам особого типа, таким как The Collins Cobuild Advanced Dictionary, где дефиниции изначально привязаны к речевым ситуациям. Педагог может модифицировать готовую словарную статью – деконструировать ее для облегчения восприятия или внедрить иллюстративный пример. Допускается и самостоятельное конструирование толкований на основе методологии словаря Cobuild с опорой на контекстуальное окружение слова. Главным критерием здесь выступает коммуникативная доступность формулировки: избыточное усложнение текста и искусственное наращивание иллюстративного материала недопустимы.

– Семантизация с помощью синонимов или антонимов.

Работа с синонимическими и антонимическими отношениями требует от обучающихся определённого уровня языковой подготовки, поскольку предполагает знание других лексических единиц, через которые объясняется новое слово, поэтому возможности использования данного способа зачастую весьма ограничены. Тем не менее, в отдельных случаях семантизация через антонимические связи может быть методически оправданной и эффективной. Так, например, при введении слова dangerous нет необходимости давать его развернутое словарное определение, если обучающимся уже знакомо слово safe. Значение новой лексической единицы может быть выведено через противопоставление: dangerous как антоним safe. Для повышения наглядности и облегчения понимания преподаватель может дополнить объяснение визуальным материалом, демонстрирующим, с одной стороны, ситуацию, представляющую опасность для здоровья, а с другой – безопасную ситуацию. Использование визуальной поддержки в сочетании с антонимическим противопоставлением способствует более прочному усвоению значения и снижает когнитивную нагрузку на обучающихся начального уровня.

– Определение слова на основе контекстуальной догадки.

Выявление смысла слова через контекстуальное прогнозирование требует обязательного учета масштабного речевого окружения целевой лексемы. Поскольку ключевые слова и словосочетания встречаются в тексте в окружении семантически связанных элементов, обучающимся предлагается анализировать сотекст, способствующий выводу значения. Для этого преподаватель может использовать краткий связный текст (6 – 7 предложений или до 30 секунд звучания), позволяющий представить слово в естественном употреблении, активизировать уже знакомый языковой материал и сформировать ассоциативные связи между новой и известной лексикой.

Пример:

Emma felt exhausted after the long meeting. The room was noisy, her head hurt, and she found it difficult to concentrate. She became increasingly irritable and started answering her colleagues very sharply.

Из контекста обучающиеся могут догадаться, что слово irritable описывает состояние человека, который легко раздражается и реагирует резко из-за усталости и дискомфорта.

– Определение слова на основе его внутренней формы.

Определение значения слова на основе его внутренней формы предполагает использование словообразовательного анализа, при котором внимание обучающихся направляется на морфемный состав лексической единицы. Данный приём основан на выявлении знакомых корней, аффиксов и словообразовательных моделей, что позволяет установить общее направление значения слова без обращения к переводу или словарному определению.

Например, слово unemployment может быть семантизировано через анализ его структуры: приставка un- указывает на отрицание, корень employ связан с работой, а суффикс -ment образует абстрактное существительное. Таким образом, обучающиеся могут сделать вывод, что unemployment обозначает состояние отсутствия работы.

– Семантизация через вопросы обучающимся.

Постановка вопросов к ключевому слову позволяет преподавателю оценить, во-первых, степень предварительной осведомлённости учащихся о различных аспектах лексической единицы; во-вторых, предоставляет возможность целенаправленно вводить новую информацию; в-третьих, способствует повышению вовлечённости обучающихся в учебный процесс; и, в-четвёртых, формирует атмосферу совместной работы, благоприятствующую активной дискуссии и обмену мнениями на занятии. Эффективные вопросы для проверки знаний, как правило, обладают следующими характеристиками:

– в формулировке уже содержат ключевые слова или словосочетания, что облегчает понимание задачи;

– имеют безличный характер, позволяя каждому участнику занятия почувствовать себя способным дать ответ;

– стимулируют анализ различных аспектов значения лексической единицы;

– побуждают к употреблению связанной лексики и грамматических конструкций;

– вызывают активную реакцию обучающихся и желание участвовать в обсуждении.

Для усиления эффективности данного приёма целесообразно использовать модель «демонстрация – практика». Сначала преподаватель сам даёт ответ на вопрос, показывая пример употребления неизвестного слова или конструкции в контексте. После этого аналогичный вопрос предлагается обучающемуся.

Пример:

T – Teacher

S – Student

T: Do you know what procrastinate means?

S: Hmm… I’m not sure. I’ve heard it before, but I don’t really know.

T: Imagine you have a big homework assignment due tomorrow. Instead of doing it, you watch videos, check social media, or clean your room. What would you call that behavior?

S: Oh, I see! Procrastinate means to delay doing something, even though it’s important.

T: Exactly! That’s the meaning of procrastinate.

2. Интеграция современных цифровых технологий и ресурсов.

Современные цифровые технологии открывают широкие возможности для развития лексических навыков при изучении иностранного языка. Большинство существующих цифровых ресурсов направлено на освоение отдельных лексических единиц, однако некоторые из них позволяют работать не только со словами, но и с более сложными языковыми структурами – устойчивыми выражениями, коллокациями и лексическими блоками (chunks). В зависимости от функциональных возможностей такие ресурсы можно условно разделить на несколько основных групп.

К первой группе относятся языковые корпуса и конкордансы, среди которых можно выделить British National Corpus (BNC), World English Corpus, а также инструменты платформы Lextutor. Конкордансер – это программный инструмент, предназначенный для поиска и изучения языкового материала: с его помощью можно отследить, как-то или иное слово, или сочетание слов употребляется в обширных текстовых массивах. Корпусные данные открывают возможность выявлять устойчивые закономерности лексической сочетаемости и наблюдать за тем, как единицы языка ведут себя в реальной речи. Вместе с тем работа с корпусами нередко вызывает затруднения у студентов: интерфейс профессиональных инструментов бывает непрост в освоении, а для грамотной интерпретации результатов требуется владение основами корпусной лингвистики и специальной терминологией. В ответ на этот запрос появились более дружественные к поль-

зователю сервисы – в частности, Ludwig и Netspeak, – которые предоставляют корпусную информацию в доступном формате. Объём их баз данных уступает профессиональным корпусам, однако для большинства учебных целей этого вполне достаточно.

Особое место занимают электронные словари, ориентированные на изучающих английский язык и опирающиеся на материалы реальных корпусов: Cambridge Dictionary, Macmillan Dictionary, Longman Dictionary of Contemporary English, Oxford Learner's Dictionaries. Помимо толкования и перевода, они содержат сведения о частотности слова, его типичном окружении, контекстных примерах, смежной лексике и этимологии.

Для систематической работы с новой лексикой широко используются онлайн-платформы – Quizlet и Words.tool. Они дают возможность формировать собственные наборы учебных материалов или пользоваться готовыми коллекциями, выполнять разнообразные тренировочные задания, организовывать совместную учёбу и отслеживать её результаты. Функциональность этих сервисов позволяет выйти за рамки простого заучивания слов и работать с устойчивыми выражениями, коллокациями и речевыми клише.

Отдельного внимания заслуживает платформа Words.tool, которую можно охарактеризовать как российскую альтернативу Quizlet с расширенным набором функций. При составлении карточек пользователь вправе вносить не только перевод, но и транскрипцию, словарное определение, иллюстрацию, синонимы, антонимы и примеры в контексте. Предусмотрена также тематическая группировка единиц по папкам, причём одно и то же слово может одновременно входить в несколько наборов – это делает систему повторения более гибкой.

Среди цифровых инструментов выделяются также сервисы визуализации текста. WordItOut, например, позволяет генерировать облака слов, которые удобно применять при изучении конкретной темы, работе с семантическими полями или представлении группы лексических единиц, объединённых общим понятием. Такой формат делает знакомство с новой лексикой более наглядным и облегчает её восприятие.

3. Поэтапное формирование лексических навыков: от рецепции к продукции

Этап 1. Создание лексических основ и усвоение декларативных знаний

На первом этапе активизируются когнитивные механизмы, лежащие в основе формирования лексического навыка. Обучающиеся воспринимают, распознают и разграничивают лексические единицы в письменных и устных текстах, осмысленно запоминают новые слова, осваивают их значения и накапливают представления об особенностях их контекстного употребления. Существенную роль играет аналитическая работа по установлению основного семантического содержания единицы. Часть необходимых сведений студенты извлекают самостоятельно – опираясь на языковую догадку, стратегии вывода значения из контекста и справочные ресурсы. После накопления достаточного лексического материала он систематизируется, классифицируется и включается в уже сложившуюся систему знаний.

Этап 2. Формирование лексических стратегий и продуктивная тренировка

Второй этап посвящён целенаправленной отработке лексики через рецептивные и продуктивные упражнения. Главная задача – закрепить усвоенные единицы и выработать устойчивые навыки их использования в разнообразных коммуникативных условиях. На этой стадии особое значение приобретает освоение лексических закономерностей – то есть знаний и умений, связанных с выбором, сочетанием и уместным употреблением слов в речи. Формирование подобных знаний укрепляет связи между языковой формой, её значением и соответствующим понятием. По мере роста словарного запаса студенты осваивают разные способы выражения одной мысли, что развивает речевую гибкость и расширяет лексические возможности.

Так, одно и то же понятие, желание или стремление совершить действие может передаваться разными средствами:

Концепт: желание/стремление что-либо сделать

• Базоваяединица: want – I want to learn English.

• Синонимическийвариант: would like – I would like to learn English this year.

• Модальнаяконструкция: be eager to – I am eager to improve my English skills.

Владение несколькими способами выражения одного значения позволяет выбирать наиболее точные и уместные языковые средства с учётом ситуации и коммуникативной задачи.

Этап 3. Применение лексических единиц в речевой деятельности

Третий этап знаменует переход от усвоения отдельных слов к их активному включению в разные виды речевой деятельности. Регулярное использование новой лексики в коммуникативных ситуациях закрепляет навыки её употребления и развивает умение адаптировать лексический выбор к меняющимся условиям. По наблюдению Р.П. Мильруда [15], в ходе речевой практики складываются лексические вариотипы – вариан-

ты реализации одного слова или выражения в зависимости от контекста и ситуации. Тренировка строится на выполнении многочисленных упражнений, нацеленных на доведение действий до автоматизма.

Пример: слово challenge вразныхситуациях – причтении (This task is a real challenge), вдиалоге (What challenges do you face at work?), вролевойигре (I see this as a challenge, but I can handle it), вписьменнойречи (Overcoming this challenge helped me grow).

Этап 4. Перекодирование и закрепление образа слова

Завершающий этап нацелен на формирование когнитивного и перцептивного образа слова (Н.Ф. Коряковцева [16]). В центре внимания – фонетические, морфологические и семантические характеристики лексической единицы. Активно используются хоровое и индивидуальное проговаривание, работа с карточками со зрительными опорами, а также перевод материала из одной модальности в другую.

Перекодирование закрепляется упражнениями на составление определений и объяснение значения слова, что способствует формированию систематизированных стратегий работы с лексикой.

Методически эффективным инструментом является учебное моделирование: создание типовых фраз и речевых образцов, последующее выполнение речевых действий и формирование высказываний. Например, обучающиеся проговаривают слово decision [dɪˈsɪʒən], обращая внимание на ударение и суффикс -sion, затем соотносят его с визуальной карточкой (человек выбирает между вариантами) и переводят значение в собственное объяснение: “A decision is a choice you make after thinking.” Далее выполняется перекодирование: обучающиеся слышат слово, видят его в предложении (It was a difficult decision), составляют типовые модели (make a decision, important decision) и используют их в устной речи (I had to make a decision about my job), что закрепляет речедвигательный, зрительный и слуховой образы слова и обеспечивает его устойчивое использование в речи.

Выводы

Проведённый анализ научно-методической литературы позволил выделить три взаимосвязанных педагогических условия формирования лексической компетенции: обеспечение семантизации лексики в контексте и ситуации, интеграцию современных цифровых технологий и ресурсов, а также поэтапное формирование лексических навыков от рецепции к продуктивной речевой деятельности. Полученные результаты согласуются с положениями коммуникативного и лексического подходов к обучению иностранным языкам. Таким образом, ориентация на контекстуальное представление лексического материала согласуется с положениями, сформулированными в исследованиях И.Л. Бим, Е.И. Пассова и M. Lewis, согласно которым лексика рассматривается не только как набор отдельных единиц, но и как средство выражения коммуникативного замысла. Включение слов в реальные либо специально созданные речевые ситуации способствует более глубокому пониманию их значения и формированию навыков корректного использования в процессе общения.

Рассмотрение цифровых технологий в качестве отдельного педагогического условия связано с актуальными направлениями развития современного языкового образования. Применение электронных словарей, языковых корпусов, конкордансов и специализированных платформ для накопления и тренировки лексического материала значительно расширяет возможности самостоятельной работы учащихся. Кроме того, использование таких ресурсов повышает интерес к изучению языка и предоставляет доступ к аутентичным примерам функционирования лексических единиц.

Не менее важным условием является поэтапная организация процесса формирования лексических навыков. Постепенное усложнение учебной деятельности – от знакомства с новой лексикой и анализа ее значения до самостоятельного использования в речи – способствует постепенному переходу речевых действий в автоматизированную форму и развитию устойчивых способов работы с лексическим материалом.

Таким образом, комплексное применение обозначенных педагогических условий создает основу для формирования эффективных лексических стратегий, развития навыков осознанного выбора языковых средств и способности применять изученную лексику в различных коммуникативных ситуациях.

Список источников

1. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. 280 p.

2. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. Москва: Русский язык, 1977. 288 с.

3. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие. Москва: Русскийязык. Курсы, 2010. 568 с.

4. Lewis M. Language in the Lexical Approach // Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach / ed. by Michael Lewis. Hove: Language Teaching Publications, 2000. P. 126 – 154.

5. ЛеонтьевА.Н. Основыпсихолингвистики: учебникдлявысшихучебныхзаведений. 5-еизд., перераб. идоп. Москва: Смысл, 2024. 384 с.

6. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 270 p.

7. ЩербаЛ.В. Избранныеработыпорусскомуязыку / подред. М.И. Матусевич. Москва: Издательство Юрайт, 2025. 192 с.

8. Carter R. Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives. London: Routledge, 2012. 320 p.

9. Полат Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения: учебное пособие для высших учебных заведений. 3-е изд. Москва: Издательство Юрайт, 2025. 392 с.

10. Полат Е. С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических высших учебных заведений и системы повышения квалификации педагогических кадров. Москва: Академия, 2007. 364 с.

11. Warschauer M. Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide. Cambridge, MA: MIT Press, 2004. 274 p.

12. Зимняя И.А., Мазаева И.А., Лаптева М.Д. Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение / под ред. И.А. Зимней. Москва: Аспект Пресс, 2020. 400 с.

13. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учебное пособие для студентов факультетов и институтов иностранных языков. Ленинград: Просвещение, 1977. 294 с.

14. Swain M. The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue // Sociocultural Theory and Second Language Learning / ed. by James P. Lantolf. Oxford: Oxford University Press, 2000. P. 95 – 114.

15. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Дрофа, 2005. 254 с.

16. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учебное пособие для студентов лингвистических факультетов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2010. 192 с.

References

1. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. 280 p.

2. Bim I.L. Methodology of Foreign Language Teaching as a Science and Problems of the School Textbook. Moscow: Russkiy Yazyk, 1977. 288 p.

3. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Fundamentals of Communicative Theory and Technology in Foreign Language Education: A Methodological Guide. Moscow: Russkiy Yazyk. Kursy, 2010. 568 p.

4. Lewis M. Language in the Lexical Approach. Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach. Ed. by Michael Lewis. Hove: Language Teaching Publications, 2000. P. 126 – 154.

5. Leontiev A.N. Fundamentals of Psycholinguistics: A Textbook for Higher Education Institutions. 5th ed., revised and expanded. Moscow: Smysl, 2024. 384 p.

6. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 270 p.

7. Shcherba L.V. Selected Works on the Russian Language. Ed. by M.I. Matusevich. Moscow: Yurayt Publishing House, 2025. 192 p.

8. Carter R. Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives. London: Routledge, 2012. 320 p.

9. Polat E.S. Pedagogical Technologies of Distance Learning: A Textbook for Higher Education Institutions. 3rd ed. Moscow: Yurayt Publishing House, 2025. 392 p.

10. Polat E.S., Bukharkina M.Yu., Moiseeva M.V., Petrov A.E. New Pedagogical and Information Technologies in the Education System: A Textbook for Students of Pedagogical Higher Education Institutions and Teacher Professional Development Programs. Moscow: Akademiya, 2007. 364 p.

11. Warschauer M. Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide. Cambridge, MA: MIT Press, 2004. 274 p.

12. Zimnyaya I.A., Mazaeva I.A., Lapteva M.D. Communicative Competence, Speech Activity, and Verbal Communication. Ed. by I.A. Zimnyaya. Moscow: Aspekt Press, 2020. 400 p.

13. Shatilov S.F. Methodology of Teaching German in Secondary School: A Textbook for Students of Foreign Language Faculties and Institutes. Leningrad: Prosveshchenie, 1977. 294 p.

14. Swain M. The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue. Sociocultural Theory and Second Language Learning. Ed. by James P. Lantolf. Oxford: Oxford University Press, 2000. P. 95 – 114.

15. Milrud R.P. Methodology of Teaching English: A Textbook for Higher Education Students. Moscow: Drofa, 2005. 254 p.

16. Koryakovtseva N.F. Theory of Foreign Language Teaching: Productive Educational Technologies: A Textbook for Students of Linguistic Faculties in Higher Education Institutions. Moscow: Akademiya, 2010. 192 p.

Информация об авторах

Кораблёв В. С., Уральский федеральный университет, v.korabliow@yandex.ru

© Кораблёв В. С., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 https://po-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
УДК 37.013
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-145-151

Особенности становления и развития военно-педагогической теории в начале XXI века

[1] Коркоценко М.Н.,
[1] Краснодарское высшее военное авиационное ордена Кутузова училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова

Аннотация: в статье анализируются особенности становления современной военно-педагогической теории в условиях модернизации военного образования, специальной военной операции и вызовов общества, возросшего интереса к воинскому обучению и воспитанию. Установлены тенденции и противоречия образовательного процесса подготовки военных кадров. Отмечено, что сложность формирования понятийно-категориального аппарата в педагогической науке нового тысячелетия связана с закономерностями развития общества. В противостоянии теории и практики в педагогике высшей военной школы упор сделан на практическую прикладную направленность. Теоретические аспекты образовательного процесса уступают место практической деятельности, развитию компетентных специалистов, формированию универсальных и общепрофессиональных компетенций, отработке возможных ситуаций в профессиональной сфере. Повседневно выполняемые задачи требуют совершенствования профессиональных и личностных качеств, которые связаны с отработкой конкретных действий и алгоритмов работ. В высшей военной школе это выражается в появлении и развитии профессионально ориентированных способов, методов и алгоритмов действий. Теоретическая база педагогической науки в военной сфере лежит в основе системы военного образования, строительства и модернизации Вооруженных Сил, что невозможно без логически выстроенного понятийного аппарата и методологии.

Ключевые слова: военно-педагогическая теория, методология, военное образование, образовательный процесс, тенденции, военная педагогика

Для цитирования: Коркоценко М.Н. Особенности становления и развития военно-педагогической теории в начале XXI века // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 145 – 151. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-145-151

Поступила в редакцию: 6 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 7 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Features of the formation and development of military pedagogical theory at the beginning of the 21st century

[1] Korkotsenko M.N.,
[1] Krasnodar Higher Military Aviation Order of Kutuzov Pilot School named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov

Abstract: this article analyzes the development of modern military pedagogical theory in the context of modernization of military education, special military operations, and societal challenges, as well as increased interest in military training and education. Trends and contradictions in the educational process of training military personnel are identified. It is noted that the complexity of developing a conceptual and categorical apparatus in pedagogical science in the new millennium is linked to the laws of societal development. In the confrontation between theory

and practice in the pedagogy of higher military schools, emphasis is placed on practical application. Theoretical aspects of the educational process give way to practical activities, the development of competent specialists, the formation of universal and general professional competencies, and the practice of possible professional situations. Everyday tasks require the improvement of professional and personal qualities associated with the development of specific actions and work algorithms. In higher military schools, this is expressed in the emergence and development of professionally oriented methods, techniques, and action algorithms. The theoretical basis of pedagogical science in the military sphere underlies the system of military education, the development and modernization of the Armed Forces, which is impossible without a logically constructed conceptual apparatus and methodology.

Keywords: military pedagogical theory, methodology, military education, educational process, trends, military pedagogy

For citation: Korkotsenko M.N. Features of the formation and development of military pedagogical theory at the beginning of the 21st century. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 145 – 151. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-145-151

The article was submitted: July 6, 2026; Approved after reviewing: August 7, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

В научной среде военной отрасли знаний последних двух десятилетий не сложилось единого мнения о сущности и содержании теоретической базы обучения и воспитания квалифицированных военных кадров. Анализ научных трудов исследуемого периода позволяет выделить несколько наметившихся тенденций. Во-первых, отсутствует единый категориальный аппарат педагогической науки в области военной сферы. Во-вторых, отмечается противоречие между исторически сложившейся военно-педагогической теорией и навязанной западной педагогической парадигмой. В-третьих, констатируется два разных представления о сущности педагогических явлений. Первое – существует педагогическая система и военное образование строится в рамках единого процесса обучения и воспитания на основе взаимосвязей и взаимодействия элементов системы. Второе направление рассматривает подготовку квалифицированных специалистов в рамках только одного процесса, например, реализации военного-педагогического процесса. В-четвертых, не завершено становление теоретико-методологической базы обучения и воспитания квалифицированных военных специалистов. Происходит путаница в понятиях, категориях и логических конструктах военно-педагогической отрасли знаний. Всё чаще отмечается подмена понятий «военная педагогика», «воинское обучение, воспитание и психологическая подготовка», а также «психология и педагогика». Выделившись из конкретно прикладной направленности, воинское обучение и воспитание, психологическая работа с военнослужащими стали доминировать в педагогической науке, растворив в практической деятельности военно-педагогическую теорию. Это свидетельствует об объединении воинского обучения и воспитания с подготовкой высоко квалифицированных военных специалистов.

Сегодня, спустя два десятилетия, в военно-педагогической отрасли знаний принято выделять несколько ключевых направлений, связанных с подготовкой военных кадров: военную педагогику, военную психологию, психологию и педагогику, психологию и педагогику высшей военной школы, воинское обучение и воспитание и прочее. Отвечая за разные уровни подготовки военных специалистов, они формируют теоретическую основу системы военного образования. Но как ни странно, при всем многообразии указанных направлений в военных учебных заведениях отсутствует системность реализуемых подходов. Содержание образовательной модели концентрируется на узко направленном процессе, не затрагивая педагогическую систему в целом. Возвращаясь к рассматриваемой тематике, следует отметить, что усилившееся давление на нашу страну, излишняя демонстрация своих намерений недружественными нам странами свидетельствуют о необходимости модернизировать систему подготовки военных кадров, модель управления вооружением и военной техникой, а значит изменить (усовершенствовать) военное образование.

Но прежде, чем говорить о модернизации высшего военного образования, следует рассмотреть дефиниции, лежащие в основе преобразований. Начать следует с педагогической теории, которая создает базу военной педагогики, логическую схему последовательных взаимосвязанных процессов обучения и воспитания военнослужащих, механизмов реализации принципов получения образования и моделей подготовки военных специалистов по соответствующим военным учетным специальностям, что необходимо в первую очередь для педагогики высшей военной школы. Это аспект подготовки квалифицированных военных специалистов в области высшего и дополнительного профессионального образования. Внедренный в 2025 году

системный проект «Военное образование – на службе Отечеству» имеет одну из целей – практическое применение возможностей военного образования для приспособления военного образования к новым требования ведения войны, боевых действий с применением новейших технологий, а также создание условий для непрерывного профессионального образования и развития навыков в период всего срока службы военнослужащего [1]. Следовательно, военно-педагогическая теория позволяет в новых складывающихся условиях пользоваться методологическим и категориальным аппаратом и упорядоченным конструктом дефиниций, которые помогают выдвигать гипотезы, конструировать процессы и моделировать учебные ситуации не дожидаясь их практического подтверждения, апробирования. Это подтверждает актуальность выбранной темы исследования.

Целью работы стало изучение становления и развития военно-педагогической теории в новом тысячелетии; выявление противоречий в развитии военного образования и становления теоретико-методологической базы военно-педагогической теории нового времени; обозначение ключевых особенностей и направлений педагогической теории в области военных наук и сферы деятельности как основы для развития и совершенствования военного образования в настоящее время, выявление факторов, подчеркивающих первостепенность и важность теоретической базы для становления и развития Вооруженных Сил.

Материалы и методы исследований

Вопросы формирования теоретико-методологической базы данной работы ориентируют нас на использование методов, свойственных теоретическому исследованию. Примененный в ходе изучения научного материала системный анализ позволил раскрыть суть рассматриваемых явлений для становления теоретической части военной педагогики. Обозначил её взаимосвязи с практическим применением типов вооружения и военной техники в настоящее время в условиях проведения специальной военной операции на Украине. Внутриотраслевой синтез позволил акцентировать внимание на противоречиях в формулировках направлений военной педагогики. Исследование данной проблематики было обеспечено благодаря изучению различных источников периодических изданий и взглядов ученых в области военной педагогики; анализу образовательного процесса в Краснодарском высшем военном ордена Кутузова авиационном училище летчиков на всех ступенях подготовки военных специалистов, затрагивающих все направления военной педагогики в настоящее время и изучению фондов единой электронной библиотеки Министерства обороны РФ.

Результаты и обсуждения

В настоящее время в военной сфере педагогических знаний ещё не сформировался единый концептуальный подход к сущности педагогических знаний, их характеристике и предназначении. Среди проанализированной массы научных материалов встречается всего несколько работ, рассматривающих современную военную педагогику. Е.В. Добродон, заявляя о проблемах и перспективах современной военной педагогики, подробно останавливается лишь на проблемах и особенностях осуществления процесса военного образования, косвенно раскрывая только понятие военной педагогики [2]. С. В. Ковалев также акцентирует внимание на роли военной педагогики в формировании единого представления о воспитании военнослужащих, их подготовки к несению службы и выполнению задач по предназначению [3]. Ряд авторов, А.И. Соколова, В.Н. Осташкин, указывают на ключевые закономерности в военной педагогике и проблему их анализа в западных теориях [4, 5].

В научном исследовании А.П. Шарухина, посвященном единству военно-педагогической теории и практики, в далеком 1992 году был поднят вопрос о создании новой теории, продиктованной сложившейся педагогической ситуацией (переосмыслением представлений о целесообразности и важности воспитательной работы). Это свидетельствует об однобокости изучения проблем организации, содержания и реализации образовательного процесса [7]. В сборнике материалов одноименной межвузовской конференции «Развитие военной педагогики в XXI веке» среди более сотни авторов не встречаются учёные, которые исследовали особенности или направления развития именно военной педагогики [8].

Однако, в научной среде утверждается мнение, что именно военная педагогика как отрасль педагогики связана с подготовкой высококвалифицированных кадров и специалистов в различных отраслях жизнедеятельности (Дорохов А.В.) [9].

Анализ только выше указанного количества научных публикаций свидетельствует о робких шагах осмысления и структурирования особенностей военной педагогики, её проблем в XXI веке. Следовательно, ещё предстоит работа по осмыслению тенденций, существующих в педагогической науке военной сферы новом тысячелетия. Следуя логике педагогических знаний, не следует забывать, что соблюсти последова-

тельность позволяет только четкая и продуманная теоретическая основа. Зададимся вопросом, что нам дает военно-педагогическая теория? Так ли она нужна для строительства современных Вооруженных Сил? Почему именно военно-педагогическая теория, а не теория психологии и педагогики дает методологическую базу для качественного военного образования квалифицированных специалистов?

Функция обеспечения обороны и безопасности государства в полной мере может быть реализована не только благодаря поставкам конечной военной продукции, но и грамотному её использованию, эксплуатации и применению по предназначению. А это сфера военной педагогики, как это принято отмечать в последнее десятилетие. При этом следует разграничить процессы обучения военнослужащих и их воспитание в подразделениях и систему подготовки квалифицированных военных специалистов – офицерских кадров в вузах Министерства обороны.

Особенности проведения современных боевых действий и меняющийся характер применения современной специальной военной техники и вооружения диктуют свои требования к процессу подготовки военных специалистов (будущих офицеров) в военных вузах России и в воинских подразделениях и частях. Несомненно, приоритетом выступает привитие профессионально важных качеств, умений и навыков обращения со специальной военной техникой и вооружением. Учитывая все возрастающее количество вооруженных конфликтов и боевых действий, прикладной аспект и практическая деятельность военнослужащих становятся первостепенными. Ряды Вооруженных сил пополняют добровольцы. Процесс их подготовки осложняется возрастными качелями, отсутствием той или иной военно-учетной специальности и первичных навыков эксплуатации специальной военной техники и вооружения по выбранному новому направлению. Поэтому больше времени требуется на передачу им новых знаний, практических умений и прикладных навыков, когда в короткие сроки (до 3-х месяцев) им следует выдать минимальный объем уровней обученности по соответствующим компетенциям. Так происходит трансформация системы обучения и воспитания военнослужащих в войсках. А значит имеет место специальная отрасль педагогики. Вот только возникает вопро с. Как в действительности она должна называться, что охватывать, какие направления в профессиональной сфере деятельности военных специалистов вновь формировать? Этим с начала нового тысячелетия уже на протяжении 25 лет занимались учёные, научные работники и педагоги.

Однако до сих пор новая военно-педагогическая теория не сформирована. Конечно же было сделано множество попыток представить научные изыскания. Но с чем столкнулись ученые теоретики и практики в области педагогики?

Мы видим множество противоречий, псевдонаук, подмену понятий и категорий.

Накопленный опыт преподавания в военном вузе в области высшего, среднего-профессионального и дополнительного образования по различным направлениям подготовки позволил акцентировать внимание на следующем.

Во-первых, с середины 2-х тысячных годов, когда вступили в силу государственные образовательные стандарты второго поколения, наметилась тенденция сокращения часов на теоретическое обучение и увеличение часов на практическое (эмпирическое) воплощение умений и навыков. Казалось бы, возникли положительные направления развития. Стало возможным приобретение практического опыта деятельности в будущей профессиональной сфере до завершения учебного заведения. Появилось практико-ориентированное обучение. Отечественная система высшего и среднего профессионального образования переняла западную модель подготовки специалистов. Мы наблюдали появление контекста в системе обучения – будущей профессиональной деятельности. Успешность квалифицированных работников стала определяться способностью компетентно решать возникшие ситуации. Это следование модной тенденции свидетельствовало об интеграции отечественного высшего профессионального образования в международное пространство. Всё указывало на перестройку образовательной модели и появление возможности самостоятельного выбора траектории развития. Казалось, что это были первые попытки уйти от шаблонов обучения. Появились стандарты третьего поколения с рядом изменений. В образовательном процессе возникли общепрофессиональные компетенции (2011 год), а позднее универсальные компетенции (2020 год). Мы, преподаватели, стали разрабатывать частные методики, используя творческий подход и субъективное профессиональное мнение. Противоречивость такой ситуации указывала на большой разрыв между теорией и практикой. Отсутствие современной военно-педагогической теории не позволило создать педагогическую систему непрерывного цикла развития квалифицированных специалистов и формирования необходимых компетенций.

Во-вторых, с 2016 года система высшего образования предполагает подготовку квалифицированных специалистов по конкретной специальности, а не по направлению подготовки. Интересен факт, что параллельно с указанной тенденцией начинает развиваться концепция hard и soft skills [10]. Казалось бы, что мо-

жет быть плохого в формировании «твёрдых» и «мягких» качеств специалистов. Но десятилетием позднее, уже в 2024-2025 годах мы получаем модель образования, при которой обучение отделено от воспитания, и об образовании уже не идет речи, а отечественная научная школы военной сферы только воссоздается. В сложившейся ситуации логично возвратиться к теоретическо-методологической базе военной педагогики.

Противостояние теоретиков и практиков приводит многие научные направления к потере логических связей. Следуя логике изложения ранее указанных тенденций, мы выделим ключевые из них для развития значимой для государства и общества сферы подготовки квалифицированных военных кадров в вузах Министерства обороны РФ:

1. Любая область знаний должна иметь научный фундамент для развития. Таковым выступает методология.

2. Учебные дисциплины, модули и программы для осуществления системы подготовки квалифицированных военных кадров тогда ценны, когда с их помощью выстраивается система военного образования, где равнозначными и взаимозависимыми выступают два элемента, теория обучения и теория воспитания.

2. Практические действия и индикаторы компетенций наполнены смыслом только в том случае, если имеют разветвленный категориальный аппарат.

3. Только теория дает практическим действиям смысловую нагрузку, предлагая законы функционирования системы.

4. Логические взаимосвязи субъектов и объектов рассматриваемой области как элементов системы возможны на основе набора методов применения инструментов.

5. Технологии выступают лишь инструментом для выполнения необходимых действий.

Начавшаяся в начале нового тысячелетия реформа военного образования, сегодня продолжается. Сложность реализации программ подготовки специалистов по военным учетным специальностям заключается в военно-прикладном аспекте и необходимости осуществления обороны и безопасности страны как в мирное, так и в военное время с учетом опыта боевых действий и участия армии и флота в вооруженном противостоянии и войнах.

Прорыв в научной сфере в виде модернизированных, новых и перспективных образцов специальной военной техники и вооружения требует иного взгляда на осуществление процесса подготовки квалифицированных военных кадров в центрах переучивания непосредственно в тылу, чтобы сохранить наступательный потенциал воинских частей и подразделений на всей линии боевого соприкосновения.

Неоспоримо, что данные обстоятельства задают тон развитию прикладной направленности умений и навыков командного состава частей и подразделений Вооруженных сил РФ. Это требует научного обоснования и практической направленности процесса обучения, воспитания и психологической подготовки командиров. В монографии «Военная педагогика: история, теория и пути развития» коллектив авторов, учтя современные тенденции педагогической науки, обобщил проблемы дидактики и воспитания военнослужащих [11]. Отметим, что военная педагогика изучает психологию личности военнослужащих, формирует содержание компонентов военно-педагогического процесса в воинских коллективах Вооруженных сил страны, обусловливает изменение в указанных ранее процессах в условиях ведения боевых действий. Это отражает отмеченную тенденцию исследования первостепенности воинского обучения, воспитания и психологической подготовки, актуализируя прикладной характер частных педагогических знаний, а не теоретические основы педагогической науки. И.А. Алёхин отмечает необходимость изучения и анализа сущности возникновения и развития педагогических явлений для офицера, командира и наставника в работе с личным составом подразделения [11, с. 17]. Как известно, сущность педагогических явлений раскрывает методологическая база военно-педагогической теории. Однако автор продолжает обращать внимание только на военную педагогику, которую отождествляет с обучением, воспитанием, развитием и психологической подготовкой военнослужащих.

Таким образом, в пространство педагогических знаний открыт вопрос о первостепенности военной педагогики или психологии и педагогики, а также воинского обучения и воспитания в подготовке квалифицированных военных специалистов. При этом в учебных планах военных учебных заведений в области высшего образования укоренилось место психологии и педагогики среди учебных дисциплин, а в дополнительном профессиональном образовании появилась психология и педагогика высшей военной школы, тогда как в войсках важным элементом подготовки остаётся воинское обучение и воспитание и повседневная деятельность войск. Мы видим, что XXI век принес в научные исследования междисциплинарные связи, стирая границы логического развития традиционных научных областей. Среди учебных изданий, находящихся в фондах единой электронной библиотеке, больше всего литературы, затрагивающей область психологии и

педагогики (для курсантов) и психологии и педагогики высшей военной школы (для слушателей и адъюнктов). Это является подтверждением вышеуказанного заключения.

В военной науке XXI века встречается много противоречий между реальными возможностями системы военного образования и требованиями войск к уровню подготовки, компетентности и квалификации выпускников вузов МО РФ. Риторический вопрос о первостепенности теоретических знаний или практических умений и навыков встречается часто в научных работах.

Однако, сегодня использование теоретической базы и методологических основ наук является первостепенной задачей, потому что намечен переход к новым моделям подготовки военных кадров в учебных центрах с учетом современных реалий. В научных трудах, посвященных военному образованию, психологии и педагогике, и в целом военной педагогике, с начала нового тысячелетия встречается мало исследований, которые бы изучали современный этап развития военно-педагогической теории, её совершенствование и становление. Об этом свидетельствует анализ библиографической базы данных научных публикаций российских учёных. Очевидно, что для эффективного воплощения системной программы развития военного образования еще предстоит воссоздать современную военно-педагогическую теорию, которая систематизирует весь теоретико-методологический аппарат педагогической науки, а не только отдельные теории рассматриваемых педагогических процессов.

Выводы

Анализ научных понятий, входящих в предметную область исследования возвращает к вопросу о необходимости современной военно-педагогической теории. Именно она дает возможность строить новые модели и конструктивные изменения тогда, когда педагогический механизм следует усовершенствовать.

Список источников

1. «Военное образование – на службе Отечеству». URL: http: //redstar.ru/voennoe-obrazovanie-na-sluzhbe-otechestvu/ (дата обращения: 27.07.2026).

2. Добродон Е.В. Современная военная педагогика: проблемы и перспективы // Вестник Донецкого педагогического института. 2018. №3. С. 121 – 126.

3. Санеев М.И., СупрунТ.И., Ковалев С. В. Современные проблемы военной педагогики как отрасли педагогики // Молодой исследователь: вызовы и перспективы: сборник статей по материалам CCCXXIX международной научно-практической конференции, Москва, 16 октября 2023 года. Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Интернаука", 2023. С. 57 – 60.

4. Соколова И.И. Истоки и направления развития военной педагогики в XXI веке // Профессиональное образование. Столица. 2019. № 6. С. 18 – 26.

5. Осташкин В.Н. Русофобская сущность и агрессивная направленность западных военно-педагогических теорий // Морской сборник. 2026. № 1 (2146). С. 47 – 54.

6. Шарухин А.П. Обеспечение единства военно-педагогической теории и практики - необходимое условие совершенствования воспитательной деятельности офицерского состава полка: автореф. ди с. … канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 1992. 24 с.

7. Развитие военной педагогики в XXI веке: материалы V межвузовской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 19 апреля 2018 года / Под ред. С. В. Костарева, И.И. Соколовой, Н.В. Ершова. Санкт-Петербург: ООО "Издательство ВВМ", 2018. 682 с.

8. Шутько Д.В., Дудулин В.В. Развитие методологии военной педагогики // Мир образования - образование в мире. 2025. № 1 (97). С. 84 – 90.

9. Дорохов А.В. Современные проблемы военной педагогики как отрасли педагогики // Известия Саратовского военного института войск национальной гвардии. 2023. № 2 (11). С. 21 – 25.

10. Ивонина А.И., Чуланова О.Л., Давлетшина Ю.М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ».2017. Т. 9. № 1. http: //naukovedenie.ru/PDF/90EVN117/

11. АвузаА.А., АлёхинИ.А., Арнов А.А. Военная педагогика: история, теория и пути развития: монография. М.: Военныйуниверситет, 2017. 160 с.

References

1. "Military Education in the Service of the Fatherland." URL: http: //redstar.ru/voennoe-obrazovanie-na-sluzhbe-otechestvu/ (accessed: 27.07.2026).
2. Dobrodon E.V. Modern Military Pedagogy: Problems and Prospects. Bulletin of the Donetsk Pedagogical Institute. 2018. No. 3. P. 121 – 126.
3. Saneev M.I., Suprun T.I., Kovalev S.V. Modern Problems of Military Pedagogy as a Branch of Pedagogy. Young Researcher: Challenges and Prospects: Collection of Articles Based on the Materials of the 329th International Scientific and Practical Conference, Moscow, October 16, 2023. Moscow: Internauka LLC, 2023. P. 57 – 60.
4. Sokolova I.I. Origins and Directions of Development of Military Pedagogy in the 21st Century. Professional Education. Capital. 2019. No. 6. P. 18 – 26.
5. Ostashkin V.N. The Russophobic Essence and Aggressive Orientation of Western Military-Pedagogical Theories. Naval Collection. 2026. No. 1 (2146). P. 47 – 54.
6. Sharukhin A.P. Ensuring the Unity of Military-Pedagogical Theory and Practice: A Necessary Condition for Improving the Educational Activities of a Regiment's Officer Corps: Abstract of Dissertation... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01. Moscow, 1992. 24 p.
7. The Development of Military Pedagogy in the 21st Century: Proceedings of the 5th Inter-University Scientific and Practical Conference, St. Petersburg, April 19, 2018. Eds. S.V. Kostarev, I.I. Sokolova, N.V. Ershov. St. Petersburg: VVM Publishing House LLC, 2018. 682 p.
8. Shutko D.V., Dudulin V.V. Development of the Methodology of Military Pedagogy. World of Education – Education in the World. 2025. No. 1 (97). P. 84 – 90.
9. Dorokhov A.V. Modern Problems of Military Pedagogy as a Branch of Pedagogy. Bulletin of the Saratov Military Institute of the National Guard Troops. 2023. No. 2 (11). P. 21 – 25.
10. Ivonina A.I., Chulanova O.L., Davletshina Yu.M. Modern Trends in Theoretical and Methodological Developments in Management: The Role of Soft Skills and Hard Skills in the Professional and Career Development of Employees. Online Journal Science Studies. 2017. Vol. 9. No. 1. http: //naukovedenie.ru/PDF/90EVN117/
11. Avuza A.A., Alekhin I.A., Arnov A.A. Military Pedagogy: History, Theory, and Paths of Development: Monograph. Moscow: MilitaryUniversity, 2017. 160 p.

Информация об авторах

Коркоценко М.Н., кандидат педагогических наук, Краснодарское высшее военное авиационное ордена Кутузова училище летчиков, mariakrasnodar@mail.ru

© Коркоценко М.Н., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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 378.1
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-152-157

Отражение эволюции аэрокосмической науки в учебных пособиях для аспирантов при изучении иностранного языка: развитие иноязычной коммуникативной компетенции через историко-научный аспект

[1] Коротаева И.Э.,
[1] Капустина Д.М.,
[1] Московский авиационный институт (Национальный исследовательскийуниверситет)

Аннотация: в статье рассматривается проблема интеграции историко-научного контента в процесс обучения английскому языку аспирантов аэрокосмических специальностей в рамках компетентностной парадигмы. Обосновывается необходимость формирования межкультурной профессионально ориентированной иноязычной компетенции как ключевого условия успешной научно-исследовательской деятельности. Актуальность исследования обусловлена растущими требованиями к владению английским языком для работы с международными научными источниками, а также необходимостью развития критического мышления в условиях информационной перегрузки. Авторы анализируют существующие подходы к преподаванию иностранного языка в аспирантуре, выявляют приоритетную роль работы с англоязычной научно-технической литературой. Особое внимание уделяется разработке учебного пособия, построенного на диахроническом принципе, которое включает аутентичные тексты по истории авиации и космонавтики, терминологические глоссарии и проектные задания. Экспериментальное обучение подтверждает эффективность предложенной методики: историко-биографический вектор способствует не только расширению терминологической базы, но и формированию профессионального кругозора, критического мышления и навыков работы с научным текстом. Делается вывод, что исторический контент выполняет системообразующую функцию, превращая иностранный язык из вспомогательного инструмента в средство профессиональной рефлексии и осмысления логики развития научных идей.

Ключевые слова: компетентностный подход, межкультурная профессиональная компетенция, историко научный контент, аэрокосмическая наука, обучение иностранному языку, аспирантура, критическое мышление, учебное пособие, диахронический аспект, научно техническая литература

Для цитирования: Коротаева И.Э., Капустина Д.М. Отражение эволюции аэрокосмической науки в учебных пособиях для аспирантов при изучении иностранного языка: развитие иноязычной коммуникативной компетенции через историко-научный аспект // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 152 – 157. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-152-157

Поступила в редакцию: 6 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 7 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Reflection of the evolution of aerospace science in teaching materials for postgraduate students in foreign language learning: developing communicative competence through the historical scientific aspect

[1] Korotaeva I.E.,
[1] Kapustina D.M.,
[1] Moscow Aviation Institute (National Research University)

Abstract: the article addresses the integration of historical scientific content into English language teaching for postgraduate students in aerospace engineering within the competence based paradigm. The necessity of forming intercultural professionally oriented foreign language competence is substantiated as a key condition for successful research activities. The relevance stems from growing demands for English proficiency in handling international scientific sources and the need to develop critical thinking amid information overload. The authors analyze existing approaches to foreign language teaching in postgraduate programmes, identifying the priority role of working with English language scientific and technical literature. Special attention is paid to the development of a teaching manual built on the diachronic principle, which includes authentic texts on the history of aviation and astronautics, terminological glossaries and project tasks. Experimental teaching confirms the effectiveness of the proposed methodology: the historical biographical vector contributes not only to expanding terminological base but also to forming professional outlook, critical thinking and skills in working with scientific texts. It is concluded that historical content plays a system forming role, transforming a foreign language from an auxiliary tool into a means of professional reflection and understanding the logic of scientific ideas.

Keywords: competence based approach, intercultural professional competence, historical scientific content, aerospace science, foreign language teaching, postgraduate education, critical thinking, teaching materials, diachronic aspect, scientific and technical literature

For citation: Korotaeva I.E., Kapustina D.M. Reflection of the evolution of aerospace science in teaching materials for postgraduate students in foreign language learning: developing communicative competence through the historical scientific aspect. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 152 – 157. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-152-157

The article was submitted: July 6, 2026; Approved after reviewing: August 7, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

Современная система подготовки по иностранному языку научно-педагогических кадров в университете эволюционирует в рамках компетентностной парадигмы, ориентированной на формирование межкультурной коммуникативной профессионально ориентированной компетенции. Непрерывное развитие иноязычных речевых умений в сфере профессионального общения признаётся одной из наиболее значимых методических проблем, обусловливающей поиск эффективных подходов к организации языковой подготовки в высшей профессиональной школе [1, с. 5]. Под иноязычной профессиональной компетентностью принято понимать совокупность знаний, навыков и готовности к их реализации, позволяющую аспиранту осуществлять результативную коммуникацию с носителями иной лингвокультуры в ходе решения профессиональных задач [2, с. 15]. Межкультурная компетенция рассматривается как важный компонент современной подготовки аспирантов всех специальностей, что обусловлено межкультурным аспектом профессиональной деятельности современного специалиста и интеграцией России в мировое образовательное, информационное и экономическое пространство [8, с. 55]. В последнее время все чаще рассматривается проблема формирования компетенции межкультурного профессионального общения на иностранном языке, заключающейся в объединении лингвистического, коммуникативного, профессионального и культурологического блоков [6, с. 57].

Материалы и методы исследований

Владение информацией об основных событиях и достижениях в области российской и зарубежной науки и техники, а также о тенденциях их развития, является необходимым условием достижения конечной цели курса овладения иностранным языком в техническом вузе.

Включение историко-научного контента в процесс обучения английскому языку позволяет превратить эту дисциплину в инструмент профессионального осмысления науки, с помощью которого аспирант не только осваивает иноязычную терминологию, но и осознаёт историческую обусловленность событий в своей профессиональной сфере, происходящих в собственной стране и за рубежом. Именно такой подход к изучению английского языка, на наш взгляд, является наиболее эффективным. Аспирант учится не только переводить, но и видеть логику развития идей.

В образовательном и просветительском контексте историко-научный контент - это материалы, которые помогают не просто заучить факты, а понять логику научного поиска. Его используют, чтобы:

- показать, как развивались научные методы;
- продемонстрировать, как социальные, культурные или политические условия влияли на науку;
- научить критически оценивать информацию, отличать факты от интерпретаций.

На уровне аспирантуры должно быть достигнуто практическое мастерство, позволяющего аспиранту свободно владеть иностранным языком в деловой, профессиональной и научной сферах, что оценивается как неотъемлемый фактор развития научного знания [9, с. 154].

Обладая значительным профессиональным опытом, аспиранты, как правило, способны к самостоятельной оценке своего уровня владения иностранным языком. Они понимают, на какие именно иноязычные компетенции следует обратить больше внимания и могут самостоятельно выстроить индивидуальную траекторию обучения (ИОТ). Существенным стимулом для усовершенствования навыков владения иностранным языком является осознание аспирантами своей потенциальной профессиональной значимости и той ответственности, которая возлагается на них в их профессиональной сфере [4, с. 250].

Все вышеуказанные подходы к обучению иностранному языку в аспирантуре авиационного вуза являются путями достижения поставленной при реализации программы обучения цели.

При анализе программы обучения иностранному языку для аспирантов аэрокосмических специальностей, отмечается, что большая доля внимания уделяется работе с англоязычной научно-технической литературой [10, с. 632]. Аспиранты занимаются поиском информации в сетях Интернет, на сайтах специализированных журналов. От аспиранта требуется владение профессиональными навыками чтения и анализа, необходимыми для его научной деятельности, а также прочная опора на специализированную терминологию по своей области знаний [5, с. 92].

Следует подчеркнуть, что колоссальный объём предлагаемой в Интернет-сетях информации следует тщательно проверять, уметь оценивать его достоверность. Для этого аспирант должен обладать соответствующим объёмом знаний и широким кругозором в своей профессиональной области, а также развитым критическим мышлением. В условиях информационного общества критическое мышление становится ключевым компонентом информационной грамотности, обеспечивая эффективность всех этапов работы с информацией: её получения, оценки и применения [7, с. 83, 10, с. 632]. Развитие умений критически мыслить является одной из ключевых миссий высшей школы, особенно в образовательных программах аспирантуры. Они обосновывают необходимость вовлечения аспирантов в работу по самостоятельному поиску, систематизации и критическому анализу актуальных научных данных [11].

Отметим, что аспирант, знакомый с историей развития аэрокосмической отрасли на английском языке, обретает способностью критически оценивать научную литературу, видеть преемственность идей и выявлять «белые пятна» в обзоре состояния проблемы. Исторический вектор превращает формальное владение иностранным языком в инструмент профессиональной рефлексии.

В связи с этим актуальной проблемой в авиационном вузе является разработка в рамках программ иностранного языка для аспирантов собственных учебных материалов, отвечающих требованиям по конкретным научным специальностям. Интерес представляют не просто сборники упражнений, а комплексные методические издания, целенаправленно способствующие формированию вышеупомянутых компетенций и включающие в себя тщательно отобранные аутентичные научно-технические тексты по профилю аспирантов, содержащие диахроническое отображение событий, знаковые исторические реалии, имена и достижения выдающихся учёных и практиков. В таких пособиях, на наш взгляд, полезной составляющей будут подробные глоссарии специализированной лексики, на основе которых будут разработаны задания на развитие навыков чтения, устной и письменной речи. Такой подход позволит обеспечить максимально эффективное овладение иностранным языком как инструментом для успешной научной и профессиональной деятельности.

Анализ исторических событий и этапов развития аэрокосмической отрасли через призму иностранного языка позволяет аспирантам не только глубже освоить специфическую лексику и терминологию, но и значительно расширить профессиональный кругозор, осознать преемственность научного знания, получить

ценные дополнительные знания по своей научной специальности. Исторически ориентированные пособия превращают изучение языка из чисто инструментального процесса в полноценный элемент научно-исследовательской подготовки.

Результаты и обсуждения

В ходе экспериментального обучения английскому языку аспирантов аэрокосмических специальностей в Московском авиационном институте было разработано учебное пособие [3], направленное не просто на развитие коммуникативных навыков, но и на развитие у них критического мышления и языковой догадки с использованием историко-биографических материалов. При создании данного пособия авторы ставили цель вывести преподавание английского языка из узкотерминологического русла в пространство академической науки с богатым историческим контекстом. Именно интеграция исторического и профессионального контекстов обеспечит аспирантам более глубокое погружение в специальность, что облегчит им решение задач, связанных и их научными исследованиями.

Структура и содержание пособия демонстрирует комплексный подход в обучении иностранного языка, и в данной работе мы подробно останавливаемся на его диахронической составляющей.В пособии представлены упражнения для развития навыков устной и письменной речи с использованием специальной терминологии, разработанные на основе аутентичных текстов авиационной тематики, расположенных в хронологическом порядке и содержащих большое количество исторических и ономастических реалий (антропонимов и топонимов). На наш взгляд, именно диахронический аспект освоения терминологии является более эффективным при изучении профессионального иностранного языка.

Первая часть пособия («Early Developments in Aeronautics») посвящена ранним этапам развития воздухоплавания и погружает аспирантов в истоки мечты о полёте, начиная с древних времён.

В разделе «Ancient Flight Attempts (5th – 9th Century)» описаны первые попытки полёта, а также мифы, связанные с ним. Работа с терминологией по данной теме и выполнение разнообразных упражнения способствует формированию у аспирантов представления о культурном и философском фоне этого временного периода. Отметим, что развитие терминологической базы в процессе работы с пособием происходит постепенно, и на данном этапе терминологическое поле ещё очень немногочисленно.

Раздел «Conquering the Sky (15th – 17th Century)» охватывает период Возрождения и ранних научных изысканий, включая работы Леонардо да Винчи. Следующий раздел «The Age of Early Aviation (18th Century)» фокусируется на первых успешных экспериментах с воздушными шарами и дирижаблями. Происходит дальнейшее наращивание профессионального лексико-семантического поля, вводится базовая терминология.

Следующая тема («The Birth of Modern Aviation (19th Century)») посвящена появлению планеров и теоретическим основам аэродинамики. Закладывается фундамент для понимания принципов полёта. Раздел «The Dawn of Powered Flight (1900 – 1920)» посвящен прорыву братьев Райт и началу эры моторной авиации, включая первые самолёты и их применение в Первой мировой войне. Отметим, что в этих двух разделах терминологическое поле получает большее развитие.

Вторая часть пособия «The Key Milestones of Russian Military and Civil Aviation» посвящена ключевым вехам российской военной и гражданской авиации и фокусируется на отечественном вкладе в мировую авиацию. Аспирантам предлагается совершить виртуальный тур по центральному музею ВВС и выполнить ряд креативных заданий на развитие критического мышления, например.

- Проект «Archive Photos Presentation» предполагает работу с историческими фотографиями. В процессе описания и анализа изображений происходит развитие навыков устной речи с использованием профессиональной лексики, а также закрепление пройденного материала.
- Проектная работа «Memorial Alley «The Creators of Russian Aviation»» связана с изучением биографий и достижений выдающихся российских авиаконструкторов и лётчиков, что способствует расширению профессионального кругозора и формированию чувства сопричастности.

Эта часть не только обогащает языковой материал, но и укрепляет профессиональную идентичность аспирантов, предоставляя им глубокие знания о достижениях отечественной инженерной мысли.

Третья и заключительная часть пособия «Modern Aviation in Russia and Abroad» посвящена современной авиации в России и за рубежом. Аспирантам предлагается применить полученные исторические знания для анализа текущих тенденций и выполнить рад заданий на закрепление изученной англоязычной терминологии.

В качестве дополнительного материала приводится хронологическая таблица, в которой кратко представлены основные события в истории развития авиации с древних времён до настоящего времени, суммирующая и дополняющая информацию пособия.

Выводы

В заключение отметим, что появление и быстрое развитие искусственного интеллекта ставит перед преподавателями иностранного языка новые методические задачи, связанные не столько с освоением инструментов ИИ, сколько с верификацией результатов. В этой связи назрела необходимость скорректировать программы подготовки аспирантов, сместив фокус на углубленное развитие критического мышления. Ключевым элементом такой модернизации должно стать усиление исторической составляющей учебных материалов: ретроспективный анализ эволюции научных теорий формирует у исследователей иммунитет к поверхностным выводам и учит выявлять логические ошибки, которые могут порождать генеративные модели.

Таким образом, исторический контент при разработке учебных пособий для аспирантов выполняет не просто фоновую функцию, а является системообразующим в освоении профессионального академического английского. Историко-биографический вектор предлагаемых пособий способствует развитию критического мышления, а также формированию не только лингвистической, но и профессиональной мировоззренческой компетенции у аспирантов.

Список источников

1. Абдрахманова Л.В., Терпак М.А. Формирование профессионально ориентированной иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции у аспирантов технических специальностей // Ученые записки университета Лесгафта. 2019. № 5 (171). С. 3 – 7.
2. Антропова Л.И., Залавина Т.Ю., Тулупова О.В. Иноязычная профессиональная компетентность аспирантов технического вуза: структура и содержание // Вестник ЮУрГГПУ. 2018. № 8. С. 9 – 23.
3. Гоюшова Л.М., Капустина Д.М., Коротаева И.Э., Чуксина О.В. Developing English Communication Skills in Aviation Sphere The Evolution of Aircraft Design in Russia and Abroad. Развитие коммуникативных навыков при изучении английского языка по теме «Авиастроение. История развития инженерной мысли в России и за рубежом»: Учебное пособие. М.: Издательство «Спутник +», 2026. 152 с.
4. Казакова Е.В., Савицкая Т.П. К вопросу об обучении иностранному языку в 3-хуровневой системе высшего образования (бакалавриат-магистратура-аспирантура) // Современные проблемы гуманитарных и естественных наук: материалы XXV международной научно-практической конференции / Научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований». 2015. С. 244 – 252.
5. Полякова Т.Ю., Балашова И.В., Башкирова С. Г., Браницкая Л.П., Вахрова Л.Г., Гнатюк О.А., Гончаренко Е. С., Горбачева О.В., Другова И.А., Иванова И.В., Каменецкая А.А., Карасёва Н.Г., Соколова Л.А. Малькова Е.В., Зуева И.В. Глава 4. Организация обучения иностранному языку в аспирантуре // Теория и практика преподавания иностранных языков в техническом вузе: коллективная монография. Москва, 2025. С. 90 – 96.
6. Ожгибесова Н.Ю., Бабич О.А., Сизова Л.В. Формирование компетенции межкультурного профессионального общения на иностранном языке в магистратуре естественнонаучных направлений // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 3. С. 55 – 58.
7. Пономаренко О.П., Гарколь Н. С. Значимость критического мышления в процессе формирования информационной грамотности: социально-философский аспект // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2025. № 8. С. 82 – 85.
8. Прохорова О.А., Воног В.В. Компетентностный подход в обучении иностранным языкам в аспирантуре // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015.№ 12 (165). С. 53 – 58.
9. Танцура Т.А. Аспекты обучения иностранному языку в аспирантуре // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 4 (95). С. 153 – 155.
10. Шумакова Н.А. Применение информационных технологий для реализации интегрированных методик при обучении английскому языку для научных целей специалистов аэрокосмического профиля // Вестник СибГАУ. Т. 16. № 3. С. 632 – 636.
11. Braunheim D., Kleinz L.M.D.L.S., Trierweiler L. Differences in source selection and their effect on the quality of written statements during a critical online reasoning performance assessment // Frontiers in Computer Science. 2024. С. 1 – 12. DOI: 10.3389/fcomp.2024.1289240.

References

1. Abdrakhmanova L.V., Terpak M.A. Formation of professionally oriented foreign-language intercultural communicative competence among postgraduate students in technical fields. Scientific Notes of the Lesgaft University. 2019. No. 5 (171). P. 3 – 7.
2. Antropova L.I., Zalavina T.Yu., Tulupova O.V. Foreign-language professional competence of postgraduate students at a technical university: structure and content. Bulletin of SUSU-GGPU. 2018. No. 8. P. 9 – 23.
3. Goyushova L.M., Kapustina D.M., Korotaeva I.E., Chuksina O.V. Developing English Communication Skills in the Aviation Sphere: The Evolution of Aircraft Design in Russia and Abroad (A Study Guide). Moscow: Sputnik+ Publishing House, 2026. 152 p.
4. Kazakova E.V., Savitskaya T.P. On the issue of foreign language teaching within the three-level higher education system (Bachelor's – Master's – Postgraduate). Modern Problems of Humanities and Natural Sciences: Proceedings of the XXV International Scientific and Practical Conference. Scientific and Information Publishing Center "Institute for Strategic Research". 2015. P. 244 – 252.
5. Polyakova T.Yu., Balashova I.V., Bashkirova S.G., Branitskaya L.P., Vakhrova L.G., Gnatyuk O.A., Goncharenko E.S., Gorbacheva O.V., Drugova I.A., Ivanova I.V., Kamenetskaya A.A., Karaseva N.G., Sokolova L.A., Malkova E.V., Zueva I.V. Chapter 4. Organization of foreign language instruction in postgraduate studies. Theory and Practice of Teaching Foreign Languages at a Technical University: A Collective Monograph. Moscow, 2025. P. 90 – 96.
6. Ozhgibesova N.Yu., Babich O.A., Sizova L.V. Formation of intercultural professional communication competence in a foreign language within Master's programs in natural sciences. Siberian Pedagogical Journal. 2016. No. 3. P. 55 – 58.
7. Ponomarenko O.P., Garkol N.S. The significance of critical thinking in the process of developing information literacy: a socio-philosophical aspect. Modern Science: Current Problems of Theory and Practice. Series: Cognition. 2025. No. 8. P. 82 – 85.
8. Prokhorova O.A., Vonog V.V. The competence-based approach to foreign language instruction in postgraduate studies. Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. 2015. No. 12 (165). P. 53 – 58.
9. Tantsura T.A. Aspects of foreign language instruction in postgraduate studies. World of Science, Culture, and Education. 2022. No. 4 (95). P. 153 – 155.
10. Shumakova N.A. Application of information technologies for implementing integrated methods in teaching English for scientific purposes to aerospace specialists. Vestnik SibGAU. Vol. 16. No. 3. P. 632 – 636.
11. Braunheim D., Kleinz L.M.D.L.S., Trierweiler L. Differences in source selection and their effect on the quality of written statements during a critical online reasoning performance assessment. Frontiers in Computer Science. 2024. P. 1 – 12. DOI: 10.3389/fcomp.2024.1289240.

Информация об авторах

Коротаева И.Э., кандидат филосовских наук, доцент, заведующий кафедрой, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)

Капустина Д.М., кандидат филосовских наук, доцент, кафедра И-11 «Иностранный язык для аэрокосмических специальностей» Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) Россия, г. Москва

© Коротаева И.Э., Капустина Д.М., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-158-163

Формирование профессионально-педагогической мотивации будущих учителей информатики в цифровой образовательной среде

[1] Круподёрова Е.П.,
[1] Круподёрова К.Р.,
[1] Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

Аннотация: необходимость изменений в образовании во многом определяется происходящими сегодня технологическими изменениями. Цифровая трансформация значительно меняет работу учителя информатики. Все время появляются новые цифровые сервисы и инструменты, которые нужно учителю постоянно осваивать. Учителю приходится самому продумывать, как создать качественный цифровой контент, который будет учитывать возраст обучающихся и разный уровень их подготовки. Необходимо использовать инновационные модели уроков, делать упор на интерактивность, проектную и исследовательскую работу. Отдельно стоит тема использования искусственного интеллекта. Поэтому так важна мотивация к профессионально-педагогической деятельности у будущих учителей информатики. Цель статьи – обосновать возможности способы, средства, педагогические условия эффективного развития мотивации к профессионально-педагогической деятельности у будущих учителей информатики в условиях цифровой среды вуза. Представлен опыт организации мотивационного сопровождения будущих учителей в рамках образовательной программы «Информатика и Технология», реализуемой в Мининском университете. Представлены составляющие цифровой образовательной среды вуза, важные для мотивации будущих учителей. Рассмотрены возможности технопарка универсальных педагогических компетенций, качество цифровых образовательных ресурсов и электронных учебно-методических комплексов. Продемострировано развитие мотивации будущих учителей информатики в рамках дисциплины «Технологии цифрового образования», внеаудиторной работы.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая мотивация, будущий учитель, цифровая образовательная среда, проектная деятельность

Для цитирования: Круподёрова Е.П., Круподёрова К.Р. Формирование профессионально-педагогической мотивации будущих учителей информатики в цифровой образовательной среде // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 158 – 163. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-158-163

Поступила в редакцию: 7 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 7 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Formation of professional and pedagogical motivation of future computer science teachers in a digital educational environment

[1] Krupoderova E.P.,
[1] Krupoderova K.R.,
[1] Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

Abstract: the need for change in education is largely determined by the technological changes taking place today. Digital transformation is significantly changing the work of computer science teachers. New digital services and tools are constantly emerging, requiring teachers to constantly master. Teachers must consider how to create high-quality digital content that will accommodate the age of students and their varying levels of preparation. Innovative lesson models must be used, emphasizing interactivity, project-based, and research-based work. The use of artificial intelligence is a separate topic. Therefore, motivation for professional and pedagogical activity in future

computer science teachers is so important. The purpose of this article is to substantiate the possibilities, methods, means, and pedagogical conditions for effectively developing motivation for professional and pedagogical activity in future computer science teachers in the digital environment of a university. The article presents the experience of organizing motivational support for future teachers within the framework of the educational program "Computer Science and Technology" implemented at Minin University. The components of the university's digital educational environment that are important for motivating future teachers are presented. The potential of a universal pedagogical competencies technology park, the quality of digital educational resources, and electronic teaching and methodological packages are discussed. The development of motivation among future computer science teachers within the framework of the "Digital Education Technologies" course and extracurricular activities is demonstrated.

Keywords: professional and pedagogical motivation, future teacher, digital educational environment, project activities

For citation: Krupoderova E.P., Krupoderova K.R. Formation of professional and pedagogical motivation of future computer science teachers in a digital educational environment. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 158 – 163. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-158-163

The article was submitted: July 7, 2026; Approved after reviewing: August 7, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

Образование является основным двигателем инновационного развития общества, поэтому сегодня педагогическое образование обретает все большую роль. От педагогического образования зависит, какими будут учителя в наших школах, от учителей – какими станут сегодняшние ученики, от которых зависит будущее страны.

Цифровая эпоха требует от человека высокой степени мобильности, адаптивности к происходящим изменениям, системного и критического мышления, умений командной работы, способности действовать в нестандартных ситуациях. Это предъявляет к учителю новые требования, обязывает быть готовыми принять новые роли [3, 6]. Современная школа ждет компетентного специалиста положительно мотивированного на успешную профессиональную деятельность.

Мотивация является одной из ключевых психолого-педагогических категорий, определяющих направленность, активность и устойчивость деятельности личности. В широком смысле мотивация рассматривается как совокупность внутренних и внешних побуждений, которые обусловливают выбор целей деятельности, ее содержание и способы осуществления. Именно мотивация выступает тем внутренним механизмом, который обеспечивает включенность субъекта в деятельность и определяет ее результативность.

Психологии мотивации студентов посвящен учебник Н.А. Бакшаевой, А.А. Вербицкого [2]. Авторы отмечают, что главное противоречие вузовского обучения состоит в том, что овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной – учебной деятельности. Решение данной проблемы авторы видят в контекстном обучении.

Необходимость изменений в образовании во многом определяется происходящей сегодня ее цифровой трансформацией. В условиях цифровой трансформации образования увеличивается роль учителя информатики. Поэтому так важна мотивация к профессионально-педагогической деятельности у будущих учителей информатики. Авторы статьи [8] отмечают, что значительная часть студентов, обучающихся по педагогическим направлениям, связанным с информатикой, изначально ориентирована на работу в IT-сфере и не рассматривает педагогическую деятельность как приоритетную профессиональную траекторию. Существует противоречие между высоким уровнем предметной и цифровой подготовки будущих учителей информатики и недостаточной сформированностью мотивации к осуществлению педагогической деятельности. Это противоречие проявляется в снижении интереса к педагогическим дисциплинам, формальном отношении к педагогической практике и недостаточной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию.

Для сопровождения развития мотивации к профессионально-педагогической деятельности у будущих учителей информатики следует использовать возможности цифровой среды образовательной вуза. Цель статьи – обосновать возможности способы, средства, педагогические условия эффективного развития мотивации к профессионально-педагогической деятельности у будущих учителей информатики в условиях цифровой среды вуза.

Материалы и методы исследований

Проблема мотивации человека достаточно широко представлена в исследованиях И.П. Ильина [7], А. Маслоу [10], П.А. Рудика [13] и др. Мотивация как устойчивая личностная характеристика предстает как сложная комбинация потребностей, мотивов, переживаний, интересов. С. Л. Рубинштейн отмечал, что имен-

но профессиональная деятельность позволяет удовлетворять большинство потребностей человека. Особую роль профессиональная деятельность играет в удовлетворении потребности в самоактуализации личности [12].

Сегодня в России происходит цифровая трансформация образования, которая требует формирования у педагогов новых компетенций, таких как проектирование собственных цифровых образовательных сред, организация персонализиваронного обучения, применение инновационных моделей обучения и дистанционных форм взаимодействия с различными участниками образовательных отношений.

Для нашего исследования особый интерес представляют работы, посвященные вызовам цифровизации образования к профессиональной деятельности учителя информатики [4, 8, 9], т.к. роль предмета «Информатика» в условиях цифровой трансформации образования значительно увеличивается [5].

Для выявления уровня мотивации к профессионально-педагогической деятельности среди студентов первого курса Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина, обучающихся по профилю «Информатика и Технология» было проведено анкетирование. Оно показало, что основными мотивами поступления в НГПУ им. К. Минина стали наличие бюджетных мест (75%), интерес к студенческой жизни (50%) и возможность успешного трудоустройства (35%). При этом собственно желание овладеть педагогической профессией отметили лишь 25% опрошенных.

Полученные результаты подтвердили актуальность проблемы и определили направления дальнейшей работы: для повышения мотивации студентов следует применять организацию круглых столов, мастер-классов с участием опытных педагогов; использовать активные методы обучения, проектную деятельность; привлекать студентов к участию в различных педагогических конкурсах; проводить разбор реальных педагогических ситуаций. При этом следует использовать возможности цифровой образовательной среды вуза, дистанционных образовательных технологий.

Результаты и обсуждения

Рассмотрим составляющие цифровой образовательной среды вуза, важные для мотивации будущих учителей. Сегодня, прежде всего, это технопарки универсальных педагогических компетенций (ТУПК), создаваемых на базе педагогических университетов. Создание технопарков началось в 2021 году. Инициатива была запущена после выступления президента России Владимира Путина в апреле 2021 года, где он поручил выделить 10 млрд рублей на модернизацию педагогических вузов в течение двух лет. В рамках программы «Учитель будущего поколения России» технопарки начали открываться в ведущих педагогических вузах страны.

Организация обучения студентов с использованием возможностей технопарка рассматривается в публикации [1]. Авторы отмечают, что в технопарке у студентов появляется возможность осваивать фундаментальные знания посредством опытов, экспериментов и лабораторных работ; проведения мастер-классов, олимпиад, интенсивов, хакатонов и пр. Технопарки объединяют несколько дисциплин (например, генетику и робототехнику, физику и альтернативную энергетику), что способствует формированию у студентов способности решать комплексные задачи, выходящие за рамки отдельных предметов.

Технопарк включает лаборатории компьютерной графики, автоматизированного проектирования, робототехнических систем и искусственного интеллекта, виртуальной реальности, прототипирования, цифровые лаборатории по химии, физике, биологии, генетике, нейротехнологиям.

Большое значение для формирования мотивационной готовности будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности имеет качество цифровых образовательных ресурсов, к которым студенты имеют доступ. Цифровым образовательным ресурсам вуза посвящена статья А.В. Поначугина и Ю.Н. Лапыгина [11]. Авторы анализируют возможности получения доступа к различным ЦОР в условиях электронной информационно-образовательной среды Мининского университета. Студентам предоставлен доступ к различным электронным библиотечным системам, электронным словарям и справочникам, отечественным обазовательным платформам, электронным учебно-методическим комплексам по всем изучаемым предметам на базе СДО Moodle. Для проектной деятельности студентов и будущих абитуриентов активно используется вики-сайт университета. Вики-сайт Мининского университета (https://wiki.minininuniver.ru) был создан в 2008 году с целью формирования совместной вики-среды для проектной деятельности студентов, школьников, абитуриентов, преподавателей. Крайне полезными для студентов являются сервисы «Электронное расписание», «Электронная зачетка», «Портфолио».

С 2022 г. во всех педагогических вузах России введено «Ядро высшего педагогического образования». Для развития мотивации к профессионально-педагогической деятельности у будущих учителей информатики следует использовать возможности каждого модуля, каждой дисциплины, педагогических практик Ядра. Особое внимание должно быть уделено модулям первого курса.

Большой потенциал в развитии мотивации обучающихся в будущей профессионально-педагогической деятельности имеется у дисциплины «Технологии цифрового образования». В самом названии дисциплины содержится задача мотивации студентов к использованию этих технологий в будущей педагогической деятельности. Будущие учителя подбирают Интернет-ресурсы для образовательных целей; создают авторские цифровые образовательные ресурсы; проектируют персональную ЦОС учителя; выявляют возможности применения в цифровой среде инновационных моделй обучения, искусственного интеллекта, виртуальной реальности, Интернета-вещей.

Примеры выполнения заданий студентами направления подготовки «Информатика и Технология»:

– модель «Мобильное обучение» (https://clck.ru/3LXwFW), использован сервис https://miro.com;

– «Адаптивное обучение» (https://goo.su/F3U1q), использован сервис https://www.mindomo.com/;

– модель «BYOD» (https://clck.ru/3LY62p), использован сервис https://web.mindonmap.com.

– модель смешанного обучения «Перевернутый класс» (https://clck.ru/3U8BZC), использован сервис https://boards.yandex.ru/.

Действенным способом повышения мотивации к профессионально-педагогической деятельности является использование активных и интерактивных методов обучения, прежде всего, проектной деятельности. Например, в рамках дисциплины «Технологии цифрового образования» будущие учителя становятся участниками проекта «Учитель – цифровая профессия», разбившись на несколько групп для поиска ответов на проблемные вопросы. Вики-страница портфолио проекта будущих учителей информатики: https://clck.ru/3TmayB.

Вики-отчет группы «Методисты» размещен по адресу https://clck.ru/3Tmb72. Участники группы искали ответ на вопрос «Как педагогам вовлекать обучающихся с помощью цифровых технологий?». Студенты анализировали различные методы вовлечения обучающихся в образовательный процесс с помощью ИКТ.В качестве примера они разработали различные интерактивные задания и уроки. Также участники группы «Методисты» проанализированы учебные проекты по информатике, размещенные на вики-сайте университета. Для анализа использовалась онлайн-доска (https://clck.ru/3TmcBv), на которой фиксировались сильные стороны проектов, используемые цифровые инструменты и идеи для вовлечения обучающихся. Студенты предложили идеи собственного проекта «Нейросети вокруг нас» (https://clck.ru/3TmcYE). Группой был сделан вывод, что цифровые технологии значительно повышают вовлеченность учеников в учебный процесс через геймификацию, интерактив, коллаборацию, персонализацию на основе ИИ, мобильное обучение и обратную связь.

Группа «Технологи» разместила свой вики-отчет о результатах исследования по адресу: https://clck.ru/3Tmchh. Целью этой группы являлось рассмотреть возможности интеграции цифровых и педагогических технологий. Группа также проанализировала отечественные цифровые инструменты для использования в проектной и исследовательской деятельности обучающихся по информатике. На совместной Яндекс-доске (https://clck.ru/3Tmdsw) были рассмотрены облачный офисный пакет от Яндекса; конструктор виртуальной реальности Varwin Education; образовательные платформы «Учи.ру», «Яндекс учебник», РЭШ.

Был сделан вывод, что каждый из проанализированных цифровых инструментов обладает специфическим функционалом и демонстрирует максимальную эффективность при решении конкретных дидактических задач. Их применение способствует повышению наглядности учебного материала; улучшению восприятия и запоминания информации; активизации познавательной деятельности обучающихся; организации продуктивной коллективной работы. Еще один сделанный группой вывод о том, что цифровые инструменты не подменяют роль педагога, а выступают в качестве действенного инструмента поддержки его профессиональной деятельности, подчеркивает, что рассматриваемый проект решает задачу мотивации будущих учителей.

Рассмотрим работу третьей группы «Воспитатели» (https://clck.ru/3TmenH). Их вопрос для исследования «Как в рамках цифровой образовательной среды можно организовать воспитательную работу?». В рамках исследования студентами были проанализированы несколько сетевых проектов, отличающихся по тематике, целевой аудитории и используемым цифровым инструментам. Анализ представлен на Яндекс-доске https://clck.ru/3Tmew7. В рамках исследования также были выполнены некоторые тематические задания из проанализированных проектов. Анализ возможностей электронной среды Мининского университета для организации воспитательной деятельности студенты провели в совместной Яндекс-таблице (https://clck.ru/3TmfXT). В своем выводе участники группы отметили, что подтвердилась высокая значимость цифровых инструментов для организации воспитательной работы и в школах, и в вузе. Внедрение цифровых технологий не просто повышает эффективность воспитательного процесса, но и формирует у

обучающихся важные компетенции цифровой эпохи: критическое отношение к информации, навыки ее структурирования и визуализации, способность отличать достоверные источники, осознанное и безопасное поведение в онлайн пространстве. Особую роль играет проектная работа с применением цифровых средств – она развивает коммуникативные навыки, инициативность, гибкость мышления и готовность к профессиональной адаптации. В конце проекта состоялась защита проектных работ студентов. Все группы презентовали свои работы.

Важную роль в мотивации обучающихся играет учебная практика, где обучающиеся разрабатывают цифровой образовательный контент для разных школьных предметов. В ходе практики студенты создают различные интерактивные задания и уроки, квесты, онлайн анкеты и тесты, разрабатывают задания на совместную деятельность. Некоторые студенты на практике разрабатывают цифровой контент с использованием возможностей нейросетей. Студенты использовали нейросети для создания конспектов занятий, дидактических и методических материалов, генерирования изображений, презентаций, видео.

Значительным мотивационным потенциалом обладает организация внеаудиторной деятельности студентов с использованием возможностей цифровой образовательной среды. При этом следует использовать возможности внеаудиторной проектной, научно-исследовательской, воспитательной деятельности. Внеаудиторная работа обеспечивает условия для более активного включения обучающихся в профессионально ориентированную деятельность, развития их инициативности, самостоятельности и профессионального взаимодействия.

Например, ежегодно на факультете информационных технологий Мининского университета в декабре проходят Дни российской информатики, в рамках которых проводятся круглый стол «Будущее российской информатики», хакатон по программированию, встречи с успешными учителями информатики. Большим потенциалом для мотивации будущих учителей обладает внеаудиторная проектная деятельность студентов. В качестве примера проекта, реализованного в рамках внеучебной деятельности, можно назвать сетевой проект «Искусство быть учителем» (https://clck.ru/34dpCV), посвященный Году педагога.

Выводы

Мотивационная сфера – одна из научных областей, интерес к которой не ослабевает на протяжении многих лет. Правильный выбор профессии содействует уменьшению текучести кадров и увеличению производительности труда. Эта истина имеет непосредственное отношение к педагогической профессии.

Необходимость изменений в образовании во многом определяется происходящими сегодня технологическими изменениями. Цифровая трансформация значительно меняет работу учителя информатики. Все время появляются новые цифровые сервисы и инструменты, которые нужно учителю постоянно осваивать. Учителю приходится самому продумывать, как создать качественный цифровой контент, который будет учитывать возраст обучающихся и разный уровень их подготовки. Необходимо использовать инновационные модели уроков, делать упор на интерактивность, проектную и исследовательскую работу. Отдельно стоит тема использования искусственного интеллекта. Учителю важно не просто знать, как работают нейросети, но и учить школьников, как безопасно и ответственно использовать ИИ, отличать сгенерированный контент от реального. Поэтому так важна мотивация к профессионально-педагогической деятельности у будущих учителей информатики. Для ее развития следует использовать цифровую образовательную среду вуза. В статье рассмотрены возможности технопарка универсальных педагогических компетенций, качество цифровых образовательных ресурсов и электронных учебно-методических комплексов. Продемонстрировано развитие мотивации будущих учителей информатики в рамках дисциплины «Технологии цифрового образования», внеаудиторной работы.

Список источников

1. Алексеева Т.В., Поначугин А.В. Формирование современной образовательной среды на площадках технопарка и кванториума педагогического вуза // Школа будущего. 2023. № 4. С. 68 – 77.
2. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт. 2026. 170 с.
3. Бермус А.Г. Актуальные проблемы педагогического образования в эпоху цифровой трансформации: теоретический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. №1. С. 1 – 10.
4. Босова Л.Л., Босова А.Ю. О профессиональной деятельности учителя информатики в условиях цифровой трансформации образования. //Информатика в школе. 2021. №7. С. 10 – 14.
5. Босова Л.Л. О новых подходах к изучению школьной информатики в условиях цифровой трансформации общества // Информатика в школе. 2022. № 4. С. 5 – 14.

6. Игнатьева Г.А., Сдобняков В.В., Тулупова О.В. Институциональный вектор организационной трансформации университета педагогического профиля // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 2. 56 с.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер. 2006. 502 с.
8. Круподерова Е.П., Круподёрова К.Р., Баринов М.В. Мотивация будущих учителей информатики к профессионально-педагогической деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-3. С. 169 – 173.
9. Круподерова Е.П., Круподёрова К.Р., Харитонова В.П. Подготовка будущих учителей к освоению технологий цифрового образования // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-4. С. 114 – 119.
10. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. Татлыбаева А.М. СПб.: Евразия. 1999. 479 с.
11. Поначугин А.В., Лапыгин Ю.Н. Виртуальная образовательная среда как средство организации самостоятельной работы студентов вуза // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 4. 7 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. 2000 (Серия «Мастера психологии»). 412 с.
13. Рудик П.А. Мотивы поведения деятельности. М.: Наука. 2003. 136 с.

References

1. Alekseeva T.V., Ponachugin A.V. Formation of a modern educational environment at the technopark and Quantorium facilities of a pedagogical university. School of the Future. 2023. No. 4. P. 68 – 77.
2. Bakshaeva N.A., Verbitsky A.A. Psychology of Student Motivation: A Textbook for Higher Education Institutions. Moscow: Yurayt Publishing House. 2026. 170 p.
3. Bermus A.G. Current issues in teacher education in the era of digital transformation: a theoretical review. Pedagogy: Issues of Theory and Practice. 2022. No. 1. P. 1 – 10.
4. Bosova L.L., Bosova A.Yu. On the professional activity of a computer science teacher in the context of the digital transformation of education. Informatics at School. 2021. No. 7. P. 10 – 14.
5. Bosova L.L. On new approaches to studying school computer science in the context of the digital transformation of society. Informatics at School. 2022. No. 4. P. 5 – 14.
6. Ignatyeva G.A., Sdobnyakov V.V., Tulupova O.V. The institutional vector of organizational transformation of a pedagogical university. Modern Problems of Science and Education. 2022. No. 2. 56 p.
7. Ilyin E.P. Motivation and Motives. St. Petersburg: Piter. 2006. 502 p.
8. Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Barinov M.V. Motivation of future computer science teachers for professional pedagogical activity. Problems of Modern Pedagogical Education. 2024. No. 85-3. P. 169 – 173.
9. Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Kharitonova V.P. Preparing future teachers to master digital education technologies. Problems of Modern Pedagogical Education. 2022. No. 77-4. P. 114 – 119.
10. Maslow A. Motivation and Personality. Trans. from English by A.M. Tatlybaeva. St. Petersburg: Evraziya. 1999. 479 p.
11. Ponachugin A.V., Lapygin Yu.N. Virtual educational environment as a means of organizing independent work for university students. Bulletin of Minin University. 2018. Vol. 6. No. 4. 7 p.
12. Rubinstein S.L. Fundamentals of General Psychology. St. Petersburg. 2000 (Series "Masters of Psychology"). 412 p.
13. Rudik P.A. Motives of Behavior and Activity. Moscow: Nauka. 2003. 136 p.

Информация об авторах

Круподерова Е.П., кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и информационных технологий в образовании, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, д. 1, krupoderova@gmail.com

Круподёрова К.Р., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры информатики и информационных технологий в образовании, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, д. 1, kklimentina@gmail.com

© Круподерова Е.П., Круподёрова К.Р., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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 372.881.111.1
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-164-169

Новая этика педагога в эпоху ИИ: регулирование академического мошенничества и обеспечение равного доступа к технологиям

[1] Крянев В.Ю.,
[1] Московский Авиационный Институт (Национальный исследовательский университет)

Аннотация: статья посвящена проблеме трансформации профессиональной этики преподавателя высшей школы в условиях стихийного внедрения генеративных нейросетей (ChatGPT, DeepSeek, YandexGPT и др.). Автор анализирует два ключевых вызова: во-первых, появление академического мошенничества нового типа, при котором студенты выдают текст, сгенерированный ИИ, за собственный интеллектуальный труд (система «Антиплагиат» бессильна против таких текстов); во-вторых, усугубление цифрового неравенства, связанного с разным доступом к платным версиям ИИ и качественному интернету. В статье критикуется старая модель «преподаватель - детектор нарушений» и обосновывается необходимость перехода к новой этике, основанной на прозрачности, процессуальности и технологической справедливости. Предложены три институциональных принципа: 1) обязательная «декларация об использовании ИИ» с фиксацией промптов и доли генерации (смещение фокуса с «поимки» на ответственность за прозрачность); 2) оценка «процессуального портфолио» (черновики, история версий) вместо финального текста; 3) устная защита и верификация ключевых фрагментов работы. Особое внимание уделено обеспечению равного доступа к технологиям как этической обязанности вуза: предлагаются принципы «доступного технологического минимума» (бесплатные аналоги) и «офлайн-аналога» для студентов без стабильного интернета. Делается вывод, что новая этика преподавателя заключается не в запрете и слежке, а в обучении студентов рефлексивному, документированному и честному использованию ИИ как полноценного исследовательского инструмента в режиме академического партнерства.

Ключевые слова: новая этика педагога, академическое мошенничество, генеративные нейросети, искусственный интеллект, высшее образование, цифровое неравенство, авторство, прозрачность, процессуальное портфолио, декларация об использовании ИИ

Для цитирования: Крянев В.Ю. Новая этика педагога в эпоху ИИ: регулирование академического мошенничества и обеспечение равного доступа к технологиям // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 164 – 169. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-164-169

Поступила в редакцию: 7 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 7 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

New ethics for teaching in the age of AI: regulating academic dishonesty and ensuring equal access to technology

[1] Kryanev V.Yu.,
[1] Moscow Aviation Institute (National Research University)

Abstract: the article addresses the transformation of professional ethics for university teachers in the context of the uncontrolled integration of generative neural networks (ChatGPT, DeepSeek, YandexGPT, etc.). The author analyzes two key challenges: first, the emergence of a new type of academic misconduct where students present

AI-generated text as their own intellectual work (the Anti-Plagiarism system is powerless against such texts); second, the exacerbation of digital inequality associated with unequal access to paid AI versions and reliable internet. The article criticizes the outdated "teacher-as-violation-detector" model and substantiates the need for a new ethic based on transparency, processuality, and technological fairness. Three institutional principles are proposed: 1) a mandatory "AI use declaration" specifying prompts and the share of generated content (shifting focus from "catching" to responsibility for transparency); 2) assessment based on a "process portfolio" (drafts, version history) rather than the final text; 3) oral defense and verification of key fragments. Special attention is given to ensuring equal access to technologies as an ethical obligation of the university: the principles of an "affordable technological minimum" (free alternatives) and an "offline alternative" for students without stable internet access are introduced. The conclusion states that the new ethics of the teacher lies not in prohibition and surveillance, but in teaching students reflexive, documented, and honest use of AI as a full-fledged research tool in an academic partnership mode.

Keywords: new teacher ethics, academic misconduct, generative neural networks, artificial intelligence, higher education, digital inequality, authorship, transparency, process portfolio, AI use declaration

For citation: Kryanev V.Yu. New ethics for teaching in the age of AI: regulating academic dishonesty and ensuring equal access to technology. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 164 – 169. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-164-169

The article was submitted: July 7, 2026; Approved after reviewing: August 7, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

В последнее время использование технологий в сфере образования, особенно появление искусственного интеллекта (ИИ), привлекает внимание во всем мире [10]. Повсеместное внедрение ИИ-технологий представляет собой стихийный и слабо контролируемый процесс планетарного масштаба, способный дестабилизировать сложившуюся цивилизационную парадигму. Как отмечается в литературе, любая инновация сопряжена с рисками и преимуществами. В университетской среде генеративные нейросети интегрируются бесконтрольно, порождая такие негативные эффекты, как нарушение академической этики, снижение познавательной активности и критического мышления. Тем не менее, массовый запрет ИИ в высшей школе представляется нецелесообразным [6, с. 29]. Высшая школа оказалась на переднем плане технологического сдвига, вызванного генеративными нейросетями. Если для школы проблема ИИ - преимущественно дидактическая и воспитательная, то для университета она приобретает институциональный и научно-этический характер. Студенты используют ChatGPT и аналоги для написания курсовых работ, эссе, лабораторных отчетов, а в отдельных случаях - выпускных квалификационных работ (ВКР) и даже статей в студенческие сборники.

Система «Антиплагиат», десятилетиями служившая основным фильтром, бессильна против текстов, сгенерированных нейросетями (они признаются оригинальными, так как не содержат прямых заимствований). При этом возникает два этических компонента:

1. Академическое мошенничество нового типа - когда студент выдает сгенерированный текст за свой интеллектуальный труд, обходя все формальные проверки.
2. Цифровое неравенство среди студентов - доступность платных версий ИИ (GPT-4 Turbo, Claude 3, Copilot Pro) или качественного интернета в общежитии и на периферии.

В этих условиях старая модель «преподаватель - детектор нарушений» перестает работать. Цель статьи - предложить концепцию новой этики преподавателя вуза, основанной на прозрачности, процессуальной оценке и технологической справедливости.

Материалы и методы исследований

Сегодня все больше можно наблюдать трансформацию академического мошенничества в вузе под влиянием ИИ. В высшей школе использование ИИ принимает более сложные формы (таблица 1).

Академическую честность нельзя сводить ни к индивидуальной этике, ни к техническим системам контроля. Она представляет собой социологический феномен, маркирующий трансформацию природы знания и доверия к институтам образования [2, с. 63].

Таблица 1

Формы использования ИИ в ВУЗе, их проявление и специфические риски для высшего образования.

Table 1

Forms of AI use in higher education institutions, their manifestations, and specific risks for higher education.

Форма использования ИИ в вузе	Проявление	Специфический риск для высшего образования
Полная генерация курсовой/реферата	Студент подает текст нейросети без редактирования	Не формируются навыки научного письма и работы с первоисточниками
Генерация с подделкой источников	Нейросеть «выдумывает» несуществующие DOI и названия статей	Дискредитация научного аппарата, невозможность верификации
Гибридный текст (ИИ + ручные правки)	Студент компилирует абзацы, частично перефразируя	Трудно доказать факт использования даже при устном собеседовании
ИИ для генерации кода/моделей	Инженерные, IT- и экономические специальности	Не формируется алгоритмическое мышление, но формальный результат есть
Автоматический перевод и пересказ иноязычных статей	Студент не читает оригинал, получая реферат нейросети	Утрата навыков работы с иностранной научной литературой

Результаты и обсуждения

Ключевая проблема связана сутратой однозначного определения авторства. В самом общем смысле авторство трактуется как принадлежность произведения (или изобретения) его создателю. «Авторство - принадлежность произведения автору» [4, с. 5]. Данное определение фиксирует базовое отношение «автор - произведение», однако не раскрывает критериев, по которым лицо признается автором.

Комитет по этике публикаций (COPE), обобщая различные дисциплинарные подходы, выделяет два обязательных условия, общих для всех определений авторства: внесение существенного вклада в работу и ответственность за выполненную работу и её представление в публикации.

COPE подчеркивает, что авторство сопряжено со значительными привилегиями, обязанностями и законными правами, а также влияет на карьерное продвижение. При этом различные дисциплины могут иметь собственные нормы и правила, регулирующие авторство [8].

В ситуации, когда текст порождается нейросетью на основе пользовательского запроса, возникает вопрос: кто является субъектом авторства - студент, сформулировавший промпт, или алгоритм, который генерирует результат, опираясь на массивы данных, заимствованных из разнородных источников без их прямой атрибутации? Данная неопределенность подрывает фундаментальную цель высшего образования - развитие у обучающихся способности к самостоятельному приобретению знаний [1, с. 393].

Ключевая проблема именно для вуза: требования к академической честности часто формальны (подпись о самостоятельности выполнения работы, проверка на плагиат). Преподаватель не может достоверно отличить качественную генерацию от посредственного, но самостоятельного текста. Однако сейчас можно наблюдать тенденцию снижения значимости вопроса авторства в контексте использования ИИ, что требует переноса исследовательского фокуса с субъекта генерации на качественные характеристики контента - его достоверность и надежность [6, с. 27].

В связи с этим необходимым является применение новых принципов этики преподавателя вуза.

В данной статье мы предлагаем использование трех институциональных принципа для высшей школы.

1) Принцип «декларации об использовании ИИ» (аналог декларации об оригинальности)

Преподаватель разрабатывает и включает в задание обязательную форму (часть титульного листа или приложение), где студент письменно фиксирует:

Декларация использования генеративных нейросетей:

- Использовал(а) нейросеть: да / нет.
- Если да: название модели (ChatGPT-4, DeepSeek и пр.), версия, дата генерации.
- Промпты (запросы) для получения текста (кратко или в приложении).
- Доля сгенерированного фрагмента в общем объеме работы (%).
- Подпись студента.

Пример для курсовой работы: «ChatGPT-4 использован для генерации обзора трех источников по теме (промпт: «напиши обзор статей по методам кластеризации за 2023 год»). Все цитаты проверены по первоисточникам. Основная часть, анализ данных и выводы выполнены самостоятельно».

Этический смысл: ложная декларация становится академическим нарушением, доказуемым через сравнение промпта и результата. Это смещает фокус с «ловить за руку» на «ответственность за прозрачность».Синтез институциональных норм и персональной ответственности обучающихся обеспечивает сохранение академической честности при эффективном внедрении ИИ в образование [5, с. 65].

Минобрнауки РФ поддержало создание вузами этических кодексов использования ИИ, подчеркнув, что ИИ должен быть помощником преподавателя, а не заменой самостоятельной работы студентов. Ведомство также указало на необходимость формирования ИИ-компетенций у всех выпускников. Одновременно 100 преподавателей московских колледжей прошли обучение работе с нейросетями (включая промпт-инжиниринг) в школе Сбера, что фиксирует переход к практической подготовке педагогов новой формации [3].

Показательным институциональным примером является Декларация этических принципов использования ИИ, утвержденная Ученым советом НИУ ВШЭ 26 июня 2024 г. - первый подобный документ в российской системе высшего образования. Декларация закрепляет девять принципов, среди которых ключевое значение для настоящей статьи имеют справедливая доступность (запрет требовать платные ИИ-сервисы без компенсации для всех студентов) и прозрачность (обязательность указания фактов использования ИИ в работах). Этот опыт показывает переход от точечных инициатив преподавателей к системному нормативному регулированию этики ИИ на уровне университета [9].

2) Принцип «процессуального портфолио» вместо финального текста

В условиях ИИ оценка только конечного результата теряет смысл. Преподаватель внедряет требование сдавать этапы работы (Google Docs/Word Online с историей версий, черновики, скриншоты правок, переписку с научным руководителем).

Для курсовой и ВКР это может выглядеть так:

- Этап 1 (за 8 недель до сдачи): план и первичный список источников.
- Этап 2 (за 4 недели): черновик введения и первой главы с историей изменений.
- Этап 3 (за 2 недели): итоговый текст + декларация об ИИ.

Если студент предоставляет только финальный файл без промежуточных версий, это автоматически снижает оценку по критерию «прозрачность процесса».

3) Принцип «устной защиты + верификации ключевых фрагментов»

Вместо того чтобы пытаться запретить ИИ, преподаватель встраивает обязательный элемент устной защиты или собеседования по ключевым фрагментам работы. Это особенно актуально для заочного и дистанционного обучения (через Zoom, Teams).

Алгоритм для преподавателя:

1. Выделить в работе 3 – 4 абзаца/формулы/фрагмента кода, которые «пахнут» генерацией (излишняя гладкость, шаблонные обороты).
2. На защите задать вопросы: «Объясните логику перехода на странице 7», «Что означает термин X в вашем контексте?», «На основе каких исходных данных получен этот вывод?».
3. Если студент не может объяснить или явно читает с листа -зафиксировать академическую задолженность с правом пересдачи *в устной форме*.

Кроме того, в современных реалиях важно обеспечение равного доступа к ИИ в студенческой среде как этической обязанности преподавателя и кафедры. В высшей школе цифровое неравенство имеет специфические проявления. Студенты различаются не только по доходам семьи (как в школе), но и по:

- месту проживания (общежитие, частная квартира, периферийный город);
- наличию платных подписок на улучшенные версии нейросетей;
- компьютерной грамотности и опыту работы с ИИ (разрыв между первокурсниками и магистрами, техническими и гуманитарными направлениями).

Новая этика преподавателя включает три обязательных компонента.

1) Принцип «доступного технологического минимума»

Преподаватель не может требовать использования платных ИИ-сервисов, если они не предоставлены университетом бесплатно для всех студентов потока.

- Рекомендуемые бесплатные аналоги: DeepSeek (free tier), YandexGPT (базовый доступ), Perplexity AI, Microsoft Copilot (бесплатная версия).
- Если задание предполагает использование расширенной версии (например, анализ больших PDF-файлов), преподаватель обязан предоставить альтернативное задание с сопоставимой трудоемкостью, выполнимое без платного инструмента.

2) Принцип «офлайн-аналога» для студентов без доступа к интернету вне аудитории

Звучит неожиданно для вуза, но это реальность: многие студенты из отдаленных регионов, проживающие в общежитиях со слабым Wi-Fi, не имеют возможности работать с облачными ИИ в вечернее время. Преподаватель должен:

- предоставлять возможность сдачи задания на семинаре с использованием установленного на компьютер вуза офлайн-ИИ (например, Llama 3 локально);
- дублировать все онлайн-задания бумажными или устными аналогами.

3) Институциональная позиция: преподаватель как инициатор университетской политики равного доступа.

Выводы

На уровне отдельных преподавателей проблему неравенства не решить. Новая этика требует, чтобы преподаватель поднимал этот вопрос на заседаниях кафедр, в учебных комитетах, в программах цифровой трансформации вуза. Примеры мер:

- Включение в лицензионный пакет университета бесплатного доступа к одному из коммерческих ИИ-сервисов для всех студентов (переговорная позиция с вендорами).
- Создание компьютерных классов с предустановленными локальными ИИ-моделями для студентов без личных устройств.
- Введение в курс «Введение в специальность» модуля по этичному и экономному использованию ИИ.

Заключение

Высшее образование не может игнорировать наличие генеративных нейросетей, но и не может свести борьбу с академическим мошенничеством к ужесточению формального контроля. Ключевые выводы для вузовской системы:

1. Регулирование использования ИИ должно строиться на прозрачности (декларации о применении), процессуальности (портфолио черновиков) и устной верификации вместо наивной надежды на ИИ-детекторы.
2. Равный доступ к технологиям перестает быть частной проблемой студента и становится зоной ответственности преподавателя и вуза в целом (выбор бесплатных инструментов, офлайн-альтернативы, университетские лицензии).
3. Новая этика преподавателя заключается не в запрете и слежке, а в обучении студентов рефлексивному, документированному и честному использованию ИИ как полноценного исследовательского инструмента.

Без внедрения этих принципов университеты рискуют либо погрязнуть в недоказуемых обвинениях и конфликтах, либо легитимировать полную подмену учебной деятельности генерацией текстов. Предложенная модель новой этики предлагает третий путь: академическое партнерство человека и ИИ под контролем преподавателя-эксперта.

Список источников

1. Дедов С.В. Между плагиатом и сотрудничеством: переосмысление академической честности в эпоху генеративного ИИ // Актуальные вопросы современной науки и образования: материалы XIII Международной научно-практической конференции, Мурманск, 27 февраля 2026 года. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2026. С. 392 – 394.
2. Лизина М.Ф. Проблема академической честности в век цифровизации и активного использования генеративного искусственного интеллекта // Наука. Образование. Инновации: новые подходы и актуальные исследования: сборник научных трудов по материалам XII Международной научно-практической конференции, Анапа, 12 ноября 2025 года. Анапа: ООО "Научно-исследовательский центр экономических и социальных процессов" в Южном Федеральном округе, 2025. С. 62 – 71.
3. Минобрнауки поддержало этические кодексы вузов по использованию ИИ в учебе. https://www.computerra.ru/316624/minobrnauki-podderzhalo-eticheskie-kodeksy-vuzov-po-ispolzovaniyu-ii-v-uchebe/ (дата обращения: 20.07.2026).
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: Азъ, 1992. 5 с.
5. Тошева А.Р., Кривоносова А.И. Проблема академической честности в эпоху генеративного ИИ: отношение студенческого сообщества // Теоретический и практический потенциал современной науки: материалы международной научно-практической конференции, Москва, 27 – 29 ноября 2025 года. Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Социально-культурная инициатива", 2025. С. 63 – 68.

6. Швец Ю.Ю. Проблемы chatgpt и академической честности // Друкеровский вестник. 2023. № 5 (55). С. 27 – 36. DOI: 10.17213/2312-6469-2023-5-27-36.

7. Шустров А.С., Ширина Т.Г. Педагогика гибридного интеллекта: этические вызовы и академическая культура в эпоху цифровой трансформации высшего образования // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13. № 4. URL: https://mir-nauki.com/PDF/69PDMN425.pdf.

8.COPE Council. COPE Discussion Document: Authorship. London: Committee on Publication Ethics, 2019. https://www.academia.edu/99319764/COPE_The_committee_on_publication_ethics.

9. НИУ ВШЭ первым из российских университетов разработал и утвердил Декларацию этических принципов использования ИИ. https://www.hse.ru/news/expertise/937054242.html (дата обращения: 22.07.2026).

10. JamilB., ShaoanM.M.R., ZeyuanY., IrfanS., ArifM., MarufG.A.A.H. Пересмотр исследований по интеграции ChatGPT в высшее образование: систематический обзор этических дилемм. Sage Open, 2026. № 16 (2). https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/21582440261431568.

References

1. Dedov S.V. Between Plagiarism and Collaboration: Rethinking Academic Integrity in the Era of Generative AI. Current Issues in Modern Science and Education: Proceedings of the XIII International Scientific and Practical Conference, Murmansk, February 27, 2026. Cheboksary: Sreda Publishing House LLC, 2026. P. 392 – 394.

2. Lizina M.F. The Issue of Academic Integrity in the Age of Digitalization and the Active Use of Generative Artificial Intelligence. Science. Education. Innovation: New Approaches and Current Research: Collection of Scientific Papers Based on the Materials of the XII International Scientific and Practical Conference, Anapa, November 12, 2025. Anapa: Research Center for Economic and Social Processes in the Southern Federal District LLC, 2025. P. 62 – 71.

3. The Ministry of Science and Higher Education Has Supported University Ethical Codes on AI Use in Studies. https://www.computerra.ru/316624/minobrnauki-podderzhalo-eticheskie-kodeksy-vuzov-po-ispolzovaniyu-ii-v-uchebe/ (accessed: 20.07.2026).

4. Ozhegov S.I. Explanatory Dictionary of the Russian Language. Moscow: Az, 1992. 5 p.

5. Tosheva A.R., Krivonosova A.I. The Issue of Academic Integrity in the Era of Generative AI: The Student Community's Attitude. Theoretical and Practical Potential of Modern Science: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Moscow, November 27 – 29, 2025. Moscow: Social-Cultural Initiative LLC, 2025. P. 63 – 68.

6. Shvets Yu.Yu. Issues regarding ChatGPT and academic integrity. Drucker Bulletin. 2023. No. 5 (55). P. 27 – 36. DOI: 10.17213/2312-6469-2023-5-27-36.

7. Shustrov A.S., Shirina T.G. Pedagogy of hybrid intelligence: ethical challenges and academic culture in the era of digital transformation of higher education. World of Science. Pedagogy and Psychology. 2025. Vol. 13. No. 4. URL: https://mir-nauki.com/PDF/69PDMN425.pdf.

8. COPE Council. COPE Discussion Document: Authorship. London: Committee on Publication Ethics, 2019. https://www.academia.edu/99319764/COPE_The_committee_on_publication_ethics.

9. HSE University was the first Russian university to develop and approve a Declaration of Ethical Principles for AI Use. https://www.hse.ru/news/expertise/937054242.html (accessed: 22.07.2026).

10. Jamil B., Shaoan M.M.R., Zeyuan Y., Irfan S., Arif M., Maruf G.A.A.H. Revisiting research on ChatGPT integration in higher education: a systematic review of ethical dilemmas. Sage Open, 2026. No. 16 (2). https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/21582440261431568.

Информацияобавторах

Крянев В.Ю., старший преподаватель, кафедра 917 «Философия», Московский Авиационный Институт (национальный исследовательский университет)

© Крянев В.Ю., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-170-177

Стратегии педагогической деятельности в условиях ИИ: технология мастер-класса как средство подготовки студентов и развития цифровой грамотности учителей

[1] Лозовик Л.П.,
[1] Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова

Аннотация: статья посвящена исследованию эффективности технологии мастер-класса как средства формирования цифровой грамотности педагогов и освоения новых стратегий педагогической деятельности в условиях внедрения нейросетевых технологий. Актуальность темы обусловлена стремительной цифровизацией образования, требующей от педагогов непрерывного самообразования и владения ИИ-инструментами, однако высокая профессиональная нагрузка учителей создает барьеры для системного освоения инноваций. Цель исследования – обосновать и экспериментально проверить эффективность каскадной модели трансляции компетенций «вуз – школа» посредством технологии мастер-класса для одновременной подготовки магистрантов и развития цифровой грамотности учителей. В ходе исследования магистранты в рамках Всероссийской научно-практической конференции подготовили и провели серию тематических мастер-классов по интеграции ИИ в образование, на основе которых был сформирован пакет методических материалов. Реализация каскадной модели включала вводное тестирование учителей, проведение мастер-классов магистрантами с использованием разработанных материалов и итоговое тестирование педагогов. Результаты эксперимента подтвердили высокую результативность технологии. Разработанная модель может быть тиражирована в системе непрерывного педагогического образования для ускоренной подготовки кадров к цифровой трансформации образования.

Ключевые слова: стратегии педагогической деятельности, нейросетевые технологии, нейросети, мастер-класс, искусственный интеллект

Для цитирования: Лозовик Л.П. Стратегии педагогической деятельности в условиях ИИ: технология мастер-класса как средство подготовки студентов и развития цифровой грамотности учителей// Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 170 – 177. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-170-177

Поступила в редакцию: 7 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 8 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Strategies of pedagogical activity in the context of AI: master class technology as a means of training students and developing digital literacy of teachers

[1] Lozovik L.P.,
[1] Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov

Abstract: the article is devoted to the study of the effectiveness of master class technology as a means of forming teachers' digital literacy and mastering new strategies of pedagogical activity in the context of the introduction of neural network technologies. The relevance of the topic is due to the rapid digitalization of education, which requires teachers to continuously educate themselves and master AI tools, but the high professional workload of teachers creates barriers to the systematic development of innovations. The purpose of the study is to substantiate

and experimentally test the effectiveness of the cascade model of university – school competence translation using master class technology for simultaneous training of undergraduates and the development of digital literacy of teachers. During the research, undergraduates within the framework of the All-Russian Scientific and Practical Conference prepared and conducted a series of thematic master classes on the integration of AI into education, on the basis of which a package of methodological materials was formed. The implementation of the cascade model included introductory testing of teachers, conducting master classes by undergraduates using the developed materials, and final testing of teachers. The results of the experiment confirmed the high efficiency of the technology. The developed model can be replicated in the system of continuing teacher education for accelerated training of personnel for the digital transformation of education.

Keywords: strategies of pedagogical activity, neural network technologies, neural networks, master class, artificial intelligence

For citation: Lozovik L.P. Strategies of pedagogical activity in the context of AI: master class technology as a means of training students and developing digital literacy of teachers. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 170 – 177. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-170-177

The article was submitted: July 7, 2026; Approved after reviewing: August 8, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

Быстрая цифровизация сферы образования и повсеместное внедрение технологий искусственного интеллекта (ИИ) предъявляют к современному педагогу требования выработки актуальных стратегий педагогической деятельности, обеспечивающих эффективную организацию учебного процесса. Смещение от знаниевой парадигмы к парадигме смыслового конструирования во взаимодействии с генеративными моделями обусловливает необходимость освоения принципиально новыми компетенциями, основой которых выступают непрерывное самообразование и цифровая грамотность. Вместе с тем, как свидетельствует практика, значительная профессиональная загруженность школьных педагогов создает серьезные препятствия для системного самообразования и профессиональной рефлексии, что дальнейшем отрицательно отражается на качестве образования и воспитании подрастающего поколения.

Следует отметить, что важнейшую роль играет и подготовка будущих учителей в системе высшего образования, которая должна соответствовать современным требованиям к профессиональным компетенциям педагога. Поскольку сегодня вуз обучает завтрашних педагогов, вызовы цифровой эпохи и запросы рынка труда необходимо органично включать в содержание и технологии обучения студентов на протяжении всего периода их подготовки.

В этих условиях традиционные лекционные формы повышения квалификации и обучения студентов утрачивают свою эффективность, так как не обеспечивают глубокой перестройки профессионального мышления. В качестве оптимальной технологии обучения и трансляции инноваций нами был выбран мастер-класса. Методологический выбор мастер-класса для освоения нейросетевых технологий и смены педагогических стратегий обусловлен его спецификой, среди которых принцип «учись, делая», интерактивность и непрерывная рефлексия.

Таким образом, технология мастер-класса выступает одним из ключевых инструментов формирования новых стратегий педагогической деятельности, обеспечивая одновременно подготовку студентов к профессиональной деятельности и развитие у учителей навыков эффективного использования нейросетей в образовательном процессе.

Материалы и методы исследований

Формирование цифровой грамотности представляет собой сложный, многоуровневый процесс, структурную основу которого составляют информационная, компьютерная и медиаграмотность, коммуникативная грамотность, а также отношение к инновациям. Оценка каждого из этих компонентов осуществляется с позиции когнитивного, технического и этического аспектов [1, с. 13].

Под цифровой грамотностью педагога понимается совокупность базовых знаний, навыков и установок в сфере использования цифровых технологий в профессиональной деятельности. Владение нейросетевыми технологиями в настоящее время является наиболее актуальными и востребованными, так как они обладают большим потенциалом в образовании, а именно индивидуализацией и адаптацией образовательных траекторий, автоматизацией рутинных педагогических операций, генерацией и вариативностью дидактическо-

го материала, обеспечением оперативной формирующей обратной связи, трансформацией ролевой модели педагога и формированием новых стратегий, а также поддержкой инклюзивного образования. Этот многогранный потенциал ИИ-технологий закономерно обусловил значительный рост научного интереса к проблеме интеграции искусственного интеллекта в образовательную среду. В доказательство этому была выполнена выборка статей из научной электронной библиотеки Elibrary, опубликованных в период с 2020 по 2025 годы. Идентификация публикаций из различных научных журналов осуществлялась по запросу «Нейросети в образовании» в названиях публикаций, ключевым словам и в полном тексте публикаций, в результате чего были получены следующие количественные данные, представленные на рисунке 1.

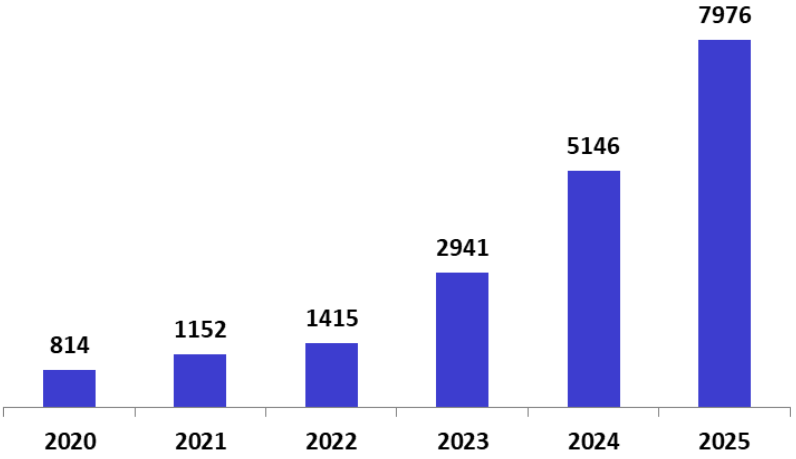


Рис. 1. Количество публикаций по запросу «Нейросети в образовании».
Fig. 1. Number of publications on the topic "Neural Networks in Education".

Анализ представленных данных свидетельствует о том, что количество научных публикаций в 2025 году практически десятикратно превышает аналогичный показатель 2020 года.

В современной педагогической науке и практике выделяют широкий спектр технологий и форм формирования цифровой грамотности учителей и будущих педагогов, которые можно классифицировать по характеру взаимодействия участников и степени практико-ориентированности: традиционные формы профессионального развития (лекционно-семинарские занятия, курсы повышения квалификации, научно-методические семинары); интерактивные и практико-ориентированные технологии (технология мастер-класса); кейс-технологии, деловые и ролевые игры; проектные и исследовательские формы (метод проектов, научно-исследовательская деятельность, педагогические лаборатории); сетевые и дистанционные формы (онлайн-курсы и массовые открытые курсы, вебинары и онлайн мастер-классы, профессиональные сетевые сообщества и педагогические блоги); наставнические и коллективные формы (менторство и тьюторство, взаимное посещение уроков), а также каскадная модель трансляции компетенций (модель «вуз-школа»). Среди перечисленных форм мастер-класс занимает особое место в процессе формирования цифровой грамотности в условиях внедрения нейросетевых технологий.

В научной литературе проблема применения технологии мастер-класса в процессе обучения исследована с различных точек зрения. Так, в методических рекомендациях по организации и проведению мастер-классов А.В. Машуков определяет как эффективную форму «передачи знаний и умений, обмена опытом обучения и воспитания, центральным звеном которой является демонстрация оригинальных методов освоения определенного содержания при активной роли всех участников занятия» [6, с. 5]. Автор формулирует важнейшие особенности мастер-класса, а также описывает требования к организации и проведению, критерии качества подготовки мастер-класса и позицию Мастера. О.Ю.Андреева, ЕС. Балакина, П. С. Киселева, Н.В. Сырова, исследуя мастер-класс как педагогическую технологию развития творческих способностей, сделали вывод, что данная технология, обладая универсальностью и практическим характером, выступает эффективным средством качественного и ускоренного усвоения информации и формирования соответствующих навыков [2, с. 1009]. По мнению С. С. Прищепы, ключевая особенность мастер-класса заключается в ориентации на передачу способов работы, приёмов, методов и технологий профессиональной деятельности, а также в организации интерактивного взаимодействия с участниками [9, с. 164]. А.Н. Безрукая, С.Н. Постникова, М.В. Тарасова представили мастер-класс как одну из форм проведения практических занятий в процессе подготовки будущих педагогов [3, с. 10]. Характеризуя мастер-класс как педагогическую технологию, Б.С. Рачина перечисляет следующие её особенности: диалогичность, практическая ориентированность, ме-

тодическая новизна, профессионализм и рефлексивность [8, с. 244]. В.С. Федотова раскрыла сущность и потенциал технологии мастер-класса в процессе подготовки педагогов к высокоэффективной работе в цифровой образовательной среде [10, с. 85], тогда как О.И. Витвар пришел к выводу, что данная технология обучения способствует формированию таких базовых надпредметных компетенций, как критическое мышление, креативность, коммуникации и командная работа [4, с. 5]. По мнению К.М. Зублина, Л.А. Раздобариной, Ю.И. Мезенцевой, мастер класс является эффективной практико-ориентированной формой педагогической практики, способствующей формированию профессиональных компетенций будущих педагогов [5, с. 103]. Как утверждают З.М. Маушева, Ф.Р. Беданокова, О.Н. Недбайло, основное преимущество мастер-класса заключается в органичном сочетании индивидуальной деятельности участников с возможностью приобретения и последующего закрепления практических знаний и профессиональных навыков [7, с. 223].

Таким образом, технология мастер-класса, обладающая интерактивностью, практико-ориентированностью и рефлексивной направленностью, является оптимальным средством формирования цифровой грамотности педагогов и подготовки студентов в условиях внедрения нейросетевых технологий.

Результаты и обсуждения

Рассмотрим применения технологии мастер-класс на примере группы студентов, обучающихся по магистерской программе «Педагогическое образование. Информатика и информационные технологии в образовании» Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова.

В рамках XIX Всероссийской научно-практической конференции «Информационно-компьютерные технологии в экономике, образовании и социальной сфере», организованной кафедрой прикладной информатики университета, студентами был подготовлен и проведен научно-практический семинар на тему «Рамочная основа для внедрения ИИ в систему образования». Программа мероприятия включала серию тематически взаимосвязанных мастер-классов, каждый из которых разрабатывала группа из 2-3 студентов. В процессе подготовки демонстрационного контента магистранты использовали графический редактор Canva, объединив все материалы в единый шаблон с учётом основных принципов педагогического дизайна. Данная форма работы способствует формированию у будущих специалистов навыков командного взаимодействия, коммуникативной компетентности и профессиональной социализации.

Первый мастер-класс был посвящён роли ИИ в современном образовании, в ходе которого студенты представили примеры успешной интеграции ИИ-технологий в образовательный процесс, обозначив их ключевые преимущества и дидактические возможности. Следующий мастер-класс, охватывающий тему «Использование ИИ-инструментов в обучении», содержал обзор доступных нейросетевых сервисов для преподавания и генерации учебных материалов, а также демонстрацию их применения при разработке планов-конспектов уроков. Третий мастер-класс был сфокусирован на ИИ для создания адаптивных учебных материалов, в ходе которого магистранты презентовали возможности персонализированных учебных планов средствами нейросетей и подходы к проектированию интерактивных и адаптивных уроков. В рамках четвёртого мастер-класса на тему «Работа с данными: как ИИ может помочь в оценке знаний учащихся» студенты представили обзор инструментов ИИ для мониторинга успеваемости и оценки прогресса учащихся. Заключительный тематический мастер-класс, посвященный использованию ИИ для повышения мотивации и вовлеченности учащихся, включал демонстрацию интерактивных заданий и игровых форматов с использованием ИИ, а также подходов к стимулированию вовлеченности и интереса к учёбе. Отдельный блок семинара был посвящен вопросам подготовки к внедрению ИИ в школьной системе, в котором преподавателем кафедры были раскрыты аспекты планирования и разработки стратегий интеграции нейросетевых технологий, подготовки педагогического коллектива, а также сформулированы методические рекомендации по эффективному использованию ИИ в учебном процессе. Завершающим этапом семинара стало обсуждение этических и социальных аспектов использования ИИ в образовании, в ходе которого были рассмотрены вопросы конфиденциальности данных, нормативно-правового регулирования и правил ответственного использования нейросетевых инструментов в школьной практике. По итогам семинара состоялось пленарное обсуждение и подведение итогов.

В работе семинара приняли участие преподаватели кафедры и университета, студенты, а также педагоги общеобразовательных учреждений.

По итогам научно-практического семинара был сформирован методический пакет материалов, включающий видеоролики «Нейросети в работе педагога» и «Педагог и нейросети», методическое пособие «Использование нейросетей», а также диагностические тесты для педагогов.

Следующим стратегическим шагом стала трансляция разработанных материалов в школьную практику через проведение мастер-классов магистрантами в период прохождения педагогической практики. Для обеспечения научной чистоты эксперимента и создания контрольной группы к исследованию были привлечены студенты-бакалавры направления подготовки «Педагогическое образование» профиля «Информатика», проходившие педагогическую практику параллельно с магистрантами.

Таким образом, были выделены два направления работы. Первое направление (экспериментальное) предполагало, что студенты-магистранты проводили входное тестирование педагогов, затем организовывали и проводили мастер-класс с использованием разработанного методического пакета, после чего через определенный временной интервал осуществляли итоговое тестирование. Второе направление (контрольное) предусматривало, что студенты-бакалавры проводили только входное и итоговое тестирование педагогов без вмешательства в виде мастер-классов. На основании указанных направлений были сформированы экспериментальная и контрольная группы педагогов общеобразовательных организаций. Таким образом, в исследовании была реализована каскадная модель трансляции компетенций по схеме «вуз – школа», где магистранты выступали в роли трансляторов инновационных педагогических практик. Итоговым результатом эксперимента стали данные тестирования учителей, позволившие оценить эффективность применения технологии мастер-класса.

Опишем структуру тестов, разработанных на платформе онлайн-ресурса Яндекс-Форма, и их результаты. Первый тест «Нейросети в профессиональной деятельности педагога», цель которого – это выявление исходного уровня теоретической основы и практических навыков педагогов в области применения нейросетевых технологий в образовательной деятельности, содержит следующие блоки: теоретико-ориентировочный уровень, состоящий из 10 вопросов, операционально-деятельностный уровень из 10 вопросов и уровень определения саморефлексии, включающий 5 вопросов. Интерпретация результатов выполнялась по сумме баллов следующих количественных показателей: 24-36 баллов соответствовали высокому уровню готовности, 12-23 баллов – средний уровень готовности, 0-11 баллов – низкий уровень готовности, требующий фундаментальной поддержки на мастер-классе.

Результаты количественных и качественных показателей вводного теста «Нейросети в профессиональной деятельности педагога» представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты теста «Нейросети в профессиональной деятельности педагога».

Table 1

The results of the "Neural networks in the professional activity of a teacher" test.

Группы	Количество участников	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Экспериментальная группа	34	11	32,3%	20	58,8%	3	8,9%
Контрольная группа	34	17	50%	15	44,1%	2	5,9%

Сравнительный анализ полученных данных показал, что доля педагогов экспериментальной группы (11 человек), демонстрирующих высокий уровень готовности к интеграции ИИ-технологий в профессиональную деятельность, значительно ниже аналогичного показателя контрольной группы (17 человек). Вместе с тем, количество учителей со средним уровнем готовности в экспериментальной группе (20 человек) оказалось больше, чем в контрольной (15 человек), тогда как показатели низкого уровня в обеих выборках практически идентичны (3 и 2 человека соответственно).

Второй (итоговый) тест «Использование нейросетей в профессиональной деятельности педагога» целенаправлен на выявление динамики изменений в установках, практиках и оценке эффективности применения нейросетевых технологий в педагогической деятельности, определения степени интеграции ИИ-инструментов в повседневную подготовку к урокам и разработку дидактических материалов. Данный тест содержит следующие блоки: мотивационно-ценностный уровень, содержащий 10 вопросов, практико-деятельностный уровень из 10 вопросов и рефлексивно-аналитический уровень из 5 вопросов. Полученные результаты интерпретировались по той же методике, что и в предыдущем тесте: 32-48 баллов соответствовали высокому уровню, свидетельствующему о принятии ИИ как педагогического ресурса, успешной интеграции и устойчивом применении нейросетевых технологий в профессиональной деятельности; 16-31 балл – средний уровень, который характеризуется умеренной эффективностью использования ИИ в педагогической деятельности, низкой вовлеченностью и потребностью в дополнительной мотивационной поддержке; 0-15 баллов – низкий уровень, отражающий сохранение барьеров использования ИИ, формальное примене-

ние данных технологий и низкую воспринимаемую пользу в образовательном процессе. Результаты количественных и качественных показателей итогового теста «Использование нейросетей в профессиональной деятельности педагога» представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты теста «Использование нейросетей в профессиональной деятельности педагога».

Table 2

The results of the test "The use of neural networks in the professional activity of a teacher".

Группы	Количество участников	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Экспериментальная группа	34	21	61,8%	13	58,8%	0	0%
Контрольная группа	34	18	52,9%	14	41,2%	2	5,9%

Анализ результатов итогового тестирования выявил, что в экспериментальной группе количество педагогов с высоким уровнем готовности к применению ИИ-технологий составило 21 человек, что превышает показатель контрольной группы (18 человек). Средний уровень был зафиксирован у 13 участников экспериментальной группы и у 14 педагогов контрольной группы. При этом низкий уровень готовности в экспериментальной группе полностью нивелирован (0 человек), тогда как в контрольной группе сохранился на исходном уровне (2 человека).

Для наглядного представления и сравнительного анализа результатов вводного и итогового тестирования в экспериментальной и контрольной группах был построен график, отражающий динамику показателей готовности педагогов к применению ИИ-технологий (см. Рис. 2).

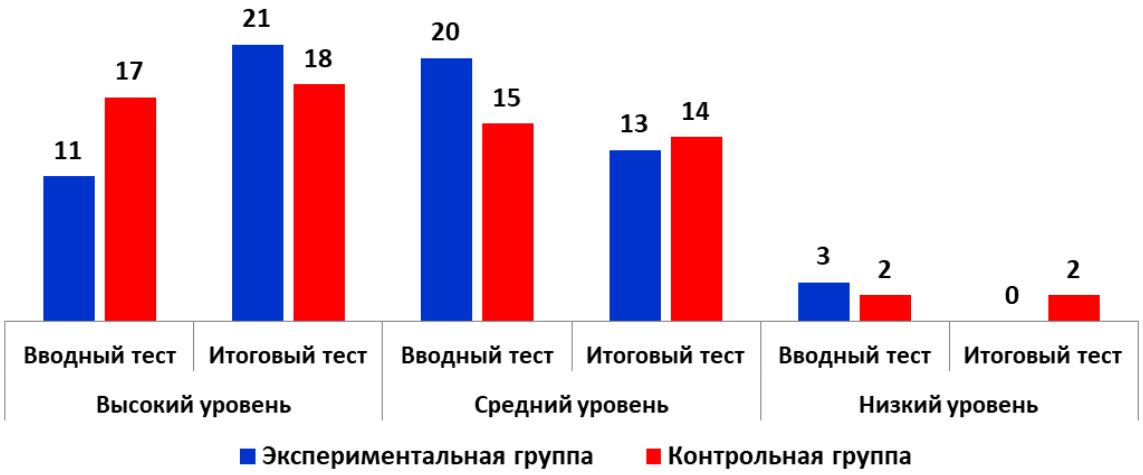


Рис. 2. Результаты вводного и итогового тестов.
Fig. 2. Results of the introductory and final tests.

Сравнительный анализ результатов вводного и итогового тестирования выявил выраженную положительную динамику в экспериментальной группе. Согласно данным вводного тестирования количественный показатель высокого уровня готовности педагогов к применению ИИ-технологий в экспериментальной группе (11 человек) значительно меньше аналогичного показателя контрольной группы (17 человек). По итогам итогового тестирования ситуация кардинально изменилась: в экспериментальной группе количество педагогов с высоким уровнем готовности достигло 21 человека, что превышает показатель контрольной группы (18 человек). Доля участников со средним уровнем готовности, напротив, на вводном тесте была выше в экспериментальной группе (20 человек в сравнении с 15 в контрольной), тогда как по результатам итогового тестирования показатели обеих групп практически выровнялись (13 и 14 человек соответственно). Количество педагогов с низким уровнем готовности по результатам вводной диагностики в обеих группах были сопоставимы, однако итоговое тестирование зафиксировало полное отсутствие в экспериментальной группе при сохранении исходных значений (2 человека) в контрольной. Таким образом, полученные данные подтверждают высокую результативность применения технологии мастер-класса как средства формирования цифровой грамотности педагогов в условиях внедрения нейросетевых технологий.

Реализация каскадной модели «вуз-школа» посредством технологии мастер-класса доказала свою высокую эффективность в формировании цифровой грамотности и трансформации профессиональных страте-

гий педагогов. Сравнительный анализ результатов тестирования подтвердил положительную динамику в экспериментальной группе. Таким образом, интерактивный и практико-ориентированный формат мастер-класса выступает оптимальным инструментом преодоления профессиональных барьеров и успешного внедрения нейросетевых технологий в образовательный процес с.

Выводы

Цифровизация и стремительное развитие технологий искусственного интеллекта выдвигают перед системой образования новые задачи, основанные на актуальных стратегиях педагогической деятельности. В этих условиях современный педагог должен обладать профессиональными компетенциями, опирающимися на самообразование и цифровую грамотность. Цифровая грамотность педагога представляет собой совокупность базовых знаний, навыков и установок, необходимых для использования цифровых технологий в профессиональной деятельности, при этом владение нейросетевыми технологиями в настоящее время является особенно актуальным и востребованным, поскольку они обладают значительным потенциалом в сфере образования. Одной из технологий, посредством которых осуществляется формирование цифровой грамотности является мастер-класс, применяемый как в процессе подготовки студентов – будущих педагогов, так и в работе с учителями.

Результаты исследования подтвердили эффективность технологии мастер-класса как средства одновременной подготовки магистрантов к методической деятельности и развития цифровой грамотности практикующих педагогов. Разработка и проведение студентами серии мастер-классов способствовало формированию навыков проектирования, командного взаимодействия и профессиональной социализации. В рамках каскадной модели «вуз-школа» магистрантами были реализованы вводное тестирование, проведение мастер-классов с использованием разработанного методического пакета и итоговое тестирование. Полученные данные выявили значительную динамику: количество педагогов с высоким уровнем готовности к использованию нейросетей в экспериментальной группе увеличилось с 11 до 21 человека, при этом низкий уровень готовности был полностью устранён, тогда как в контрольной группе он сохранился без изменений. Это указывает на то, что технология мастер-класса обеспечивает не только передачу знаний и навыком, но и существенное преобразование профессионального мышления педагогов. Предложенная модель может быть использована в других образовательных организациях для ускоренной подготовки кадров к цифровой трансформации образования.

Список источников

1. Аймалетдинов Т.А., Баймуратова Л.Р., Зайцева О.А., Имаева Г.Р., Спиридонова Л.В. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе. Аналитический центр НАФИ. М.: Издательство НАФИ, 2019. 88 с.
2. Андреева О.Ю., БалакинаЕ.С., Киселева П.С., Сырова Н.В. Мастер-классы как педагогическая технология развития творческих способностей учащихся // Молодой ученый. 2015. № 9 (89). С. 1006 – 1009. URL: https://moluch.ru/archive/89/18288.
3. Безрукая А.Н., Постникова С. Н., Тарасова М.В. Мастер-класс как одна из форм проведения практических занятий // Вестник науки. 2021. Т. 2. № 12 (45). С. 10 – 14.
4. Витвар О.И. ПОтенциал мастер-класса в формировании кластера "4К-компетенций" // Инновации в образовании. 2019. № 7. С. 5 – 14.
5. Зубрилин К.М., Раздобарина Л.А., Мезенцева Ю.И. Мастер-классы как форма проведения педагогической практики у студентов профиля "Изобразительное искусство" // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-1. С. 101 – 103.
6. Машуков А.В. Организация и проведение мастер-классов. Методические рекомендации / сост. А.В. Машуков; под. ред. А.Т. Обоскалова. Челябинск, 2007. 13 с.
7. Наставничество в образовании: культура, идеи, технологии: Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция: материалы конференции / под редакцией Г.А. Кругликовой. Екатеринбург: УрГПУ, 2023. Т. 1. 922 с.
8. Рачина Б.С. Педагогическая практика: подготовка педагога-музыканта: учебно-методическое пособие. 3-е изд., стер. Санкт-Петербург: Планета музыки, 2024. 512 с.
9. Современное дошкольное образование: теория и практика: сборник научных трудов / под редакцией А.С. Москвиной, А.Л. Третьякова. Москва: ГУП, 2022. 269 с.
10. Федотова В. С. Практико-ориентированная технология мастер-класса в профессиональной подготовке педагогов на современном этапе // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15. № 1 (57). С. 85 – 96.

References

1. Aimaletdinov T.A., Baimuratova L.R., Zaitseva O.A., Imaeva G.R., Spiridonova L.V. Digital Literacy of Russian Educators: Readiness to Use Digital Technologies in the Educational Process. NAFI Analytical Center. Moscow: NAFI Publishing House, 2019. 88 p.
2. Andreeva O.Yu., Balakina E.S., Kiseleva P.S., Syrova N.V. Master Classes as a Pedagogical Technology for Developing Students' Creative Abilities. Young Scientist. 2015. No. 9 (89). P. 1006 – 1009. URL: https://moluch.ru/archive/89/18288.
3. Bezrukaya A.N., Postnikova S.N., Tarasova M.V. The Master Class as a Form of Conducting Practical Classes. Bulletin of Science. 2021. Vol. 2. No. 12 (45). P. 10 – 14.
4. Vitvar O.I. The Potential of the Master Class in Forming the "4K-Competencies" Cluster. Innovations in Education. 2019. No. 7. P. 5 – 14.
5. Zubrilin K.M., Razdobarina L.A., Mezentseva Yu.I. Master Classes as a Form of Pedagogical Internship for Students Specializing in Fine Arts. Problems of Modern Pedagogical Education. 2024. No. 84-1. P. 101 – 103.
6. Mashukov A.V. Organization and Conduct of Master Classes: Methodological Recommendations. Compiled by A.V. Mashukov; Ed. by A.T. Oboskalov. Chelyabinsk, 2007. 13 p.
7. Mentoring in Education: Culture, Ideas, Technologies: All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation: Conference Proceedings. Ed. by G.A. Kruglikova. Yekaterinburg: USPU, 2023. Vol. 1. 922 p.
8. Rachina B.S. Pedagogical Internship: Training the Music Educator: Teaching and Methodological Manual. 3rd ed., unaltered. St. Petersburg: Planeta Muzyki, 2024. 512 p.
9. Modern Preschool Education: Theory and Practice: Collection of Scientific Papers. Ed. by A.S. Moskvina, A.L. Tretyakov. Moscow: GUP, 2022. 269 p.
10. Fedotova V.S. Practice-Oriented Master Class Technology in the Professional Training of Educators at the Present Stage. Humanities and Education. 2024. Vol. 15. No. 1 (57). P. 85 – 96.

Информация об авторах

Лозовик Л.П., преподаватель кафедры прикладной информатики Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова, пер. Учебный, 8, Симферополь, Республика Крым, larisa-lozovik@yandex.ru

© Лозовик Л.П., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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 373.1
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-178-185

Критерии эффективности гибридного обучения в школе и вузе

[1]Мануйлов М.А.,
[2] Мухаметзянова Ф.Г.,
[1] Иванова Э.А.,
[1] Альметьевский государственный технологический университет
[2] Казанский государственный энергетический университет

Аннотация: в статье исследуются корреляция существующих типов гибридного обучения оптимально подходящих для общеобразовательных школ и высших учебных заведений, исходя из разработанных нами критериев. В статье рассмотрен историогенез гибридного обучения от древнегреческих принципов до его современного этапа развития, проанализированы существующие типологии и модели гибридного обучения. Особое внимание уделено разработке системы критериев эффективности, с учётом различий между школьным и вузовским образованием. Авторами предложена типология, включающая пять основных типов гибридного обучения и два инновационных типа гибрида. Научная новизна исследования заключается в том, что были разработаны критериев выбора моделей гибридного обучения и разработке двух новых типов гибрида, адаптивный и ситуационный. В результате исследования было установлено, что для школы оптимально подходящие являются ротационный и ситуационный тип. Для вузов оптимальны синхронные, асинхронные и многоуровневые модели. Результаты исследования могут быть использованы для создания программ повышения квалификации для педагогов, при создании методических рекомендаций и обновления образовательных программ с включением гибридного формата взаимодействия.

Ключевые слова: гибридное обучение, критерии выбора моделей, адаптивный гибрид, ситуационный гибрид, школа, вуз, цифровизация образования

Для цитирования: Мануйлов М.А., Мухаметзянова Ф.Г., Иванова Э.А. Критерии эффективности гибридного обучения в школе и вузе // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 178 – 185. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-178-185

Поступила в редакцию: 7 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 8 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Criteria for the effectiveness of hybrid learning at school and university

[1] Manuylov M.A.,
[2] Mukhametzyanova F.G.,
[1] Ivanova E.A.,
[1] Almetyevsk State Technological University
[2] Kazan State Power Engineering University

Abstract: the article examines the correlation of existing types of hybrid learning that are optimally suitable for secondary schools and higher education institutions, based on the criteria we have developed. The article examines the historiogenesis of hybrid learning from ancient Greek principles to its current stage of development, analyzes existing typologies and models of hybrid learning. Special attention is paid to the development of a system of performance criteria, taking into account the differences between school and university education. The authors propose a typology

that includes five main types of hybrid learning and two innovative hybrid types. The scientific novelty of the study lies in the fact that criteria were developed for the selection of hybrid learning models and the development of two new types of hybrid, adaptive and situational. As a result of the study, it was found that the rotational and situational types are optimally suitable for schools. Synchronous, asynchronous, and multilevel models are optimal for universities. The results of the research can be used to create professional development programs for teachers, to create methodological recommendations and to update educational programs with the inclusion of a hybrid format of interaction.

Keywords: hybrid learning, criteria for choosing models, adaptive hybrid, situational hybrid, school, university, digitalization of education

For citation: Manuylov M.A., Mukhametzyanova F.G., Ivanova E.A. Criteria for the effectiveness of hybrid learning at school and university. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 178 – 185. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-178-185

The article was submitted: July 7, 2026; Approved after reviewing: August 8, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

Современный этап развития зарубежной и отечественной системы образования, претерпевает значительные изменения, связанные с цифровизацией, в связи с чем, возникает необходимость в поиске эффективных практик, способных оптимально сочетать традиционное очное обучение с информационно-коммуникационными технологиями. Гибридное обучение рассматривается нами как одна из более перспективных моделей в организации интеракции, посредством его бесшовного интегрирования в очные учебные занятия дистанционный компонент, включающий в себя синхронное и асинхронное взаимодействующие. Актуальность данного исследования обусловлена рядом факторов, во-первых, накопленный за последние годы опыт вынужденного перехода на дистанционные формы взаимодействия, в период, когда система обучения находилась на стадии стресс-теста, выявил как сильные, так и слабые стороны смешанных форматов обучения. Во-вторых, индивидуализация образования и развитие цифровых компетенций учащихся создают условия для научно-обоснованного подхода к выбору оптимально-эффективной модели гибридного обучения для школы и вуза [15].

Несмотря на значительное количество имеющихся публикаций, описывающие отдельные аспекты гибридного обучения, проблематика системного обоснования критериев в выборе оптимальных моделей для школы остаётся недостаточно разработанной, в отличие от вуза. Образовательные организации постепенно внедряют гибридные форматы взаимодействия интуитивно или копируя успешный сценарий ведущих учреждений (гимназий и лицеев, а также частных школ), без учёта собственной специфики. Что иллюстрирует снижение уровня учебной мотивации учащихся, а также, перегрузке педагогов и неэффективному использованию имеющихся ресурсов [14].

Таким образом, исследование направлено на выявление того какие из существующих типов гибридного обучения оптимально подходят для общеобразовательных школ и высших учебных заведений исходя из разработанных нами критериев.

Для достижения вышеуказанной цели исследования необходимо решить следующие задачи:

- изучить историогенез гибридного обучения в представлении исследователей и собственном понимании;
- проанализировать существующие типологии гибридных моделей обучения;
- разработать критерии в выборе и внедрения различных типов гибридного обучения с учётом возрастных особенностей обучающихся, ресурсного обеспечения образовательных организаций;
- на основе анализа отечественных и зарубежных исследований, предложить два типа гибридного обучения разработанные нами;
- обосновать практическую значимость критериев и типов гибрида как одного из ключевых компонентов повышения качества знаний учащихся в школе и вузе.

Материалы и методы исследований

Методы исследования включают теоретический анализ научной литературы по проблеме внедрения гибридного бучения в образовательный процесс, классификацию видов гибридного обучения. Мы систематизировали и обобщили педагогические концепции, практико-ориентированные материалы и факты, а также использовали эксплораторный анализ и полипарадигмальный подход к изучению образовательных фено-

менов. В нашем исследовании был взят принцип субъектности личности. Субъектность личности рассматривается нами как свойство человека развиваться в качестве субъекта деятельности, под которым понимается человек на высшем возможном для него уровне активности, самостоятельности, а также креативности.

Теоретическую базу исследования составляют работы, посвящённые: 1) обоснованию гибридного обучения представленные у Алканова, Ананина, Данилова Горбатковой, Мануйлова, Мухаметзяновой, Bonk, труды легли в основу описания возникновения гибрида. 2) Существующим типам и видам гибридного обучения исследуемыми в трудах Банарцевой, Дацун, Каплиной, Булаевой, Махотина, Лелюх, Федоровой, Полевой, Федченко, Филимоновой, для разработки и выделения нами нового типа гибридного обучения.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и обосновании новых типов гибридного обучения. Материалы исследования могут использоваться при разработке институтами дополнительного образования программ повышения квалификации для педагогов, а также при создании методических рекомендаций региональными органами управления образованием, в том числе, при обновлении образовательных программ с включением гибридного формата обучения.

Результаты и обсуждения

К определению понятия и историогенез гибридного обучения

Гибридное обучение сочетает в себе синхронную и асинхронную интеракцию, когда группа обучающихся находится в одной аудитории с учителем, вторая группа обучающихся в это же время находится в цифровой среде, третья группа просматривает учебное занятие в записи на специальных цифровых образовательных платформах. Следует отметить, что гибридное обучение возникает тогда, когда в процесс обучения включена ключевая компонента – субъектность личности [6].

Исторически сложилось так, что следует рассматривать процесс становления и развития гибридного обучения через призму традиционного обучения, поскольку именно оно стало прототипом гибрида, через историю дистанта исследователи на протяжении времени выявления его основания [2, 10].

Педагогическая наука выделяет отправную точку начала развития дистанционного обучения, датируя его 1728 годом, когда Калеб Филипс, учитель по курсу стенографии, разместил объявление бостонской газете о наборе групп по обучению стенографии посредством почтовой переписки [5]. В то время как ряд исследователей определяет начальным этапом в развитии дистанционного обучения 1836 год, когда в Великобритании был основан Лондонский университет, в котором студентам разрешалось обучаться по программам высшего образования удалено посредством инновационных, на тот период, методов обучения [11, 17].

Однако, изучив период становления и развития дистанционного обучения, мы склонны заметить, что начало зарождения дистанционного обучения мы склонны соотносить с «Сократическим методом обучения» проявившегося в Древней Грецией. Хотя в тот период и не существовало современных цифровых технологий, но принципы обучения, заложенные в тот период, коррелируют с принципами дистанционного обучения, такими как индивидуализация и неформальное обучение и самостоятельность [3, 12].

Следует отметить, что асинхронной компонент проявился именно в Древней Греции, когда философы обучали своих учеников методом диалога, формируя глубину самостоятельного мышления у ученика. Знания философов распространялись с учениками по миру через уста.

Исследуя процесс становления и развития гибридного обучения, мы выделили одну из проблем – проблем периодизации гибридного обучения. Ряд исследователей градуируют процесс зарождения различными датировками. Нам импонирует периодизация, разработанная Р.Р. Насибулловым, который определяет следующие этапы:

-первымэтапом он связывает 1726-1950 годы и называет его корреспондентское обучение;

-второйэтап 1950-середина 1970 автор относит становление стадии кейс обучения;

-третий этап характеризуется появлением трансляционного обучения, возникший с середины 1970-1990 гг.;

-четвертый этап 1990 до нашего времени становление сетевого обучения [16].

В продолжении наших размышлений, следует определить периодизацию гибридного обучения в его современном пониманиианалогия, описанная выше характеризовала его длительную предысторию. Основные этапы современного развития гибрида включают: формирование концепции; активное внедрение; масштабирование в условиях цифровизации; а также оптимизация с использованием передовых цифровых технологий. Изучив литературу, мы выявили следующую периодизацию гибридного обучения на современном этапе развития науки:

2006-2010 пропедевтический этап – происходит обоснование и начало появления понимания о гибридном обучении [5]. Следующий этап мы определяем как актуализацию гибридного обучения 2010-2018 годы –

разработаны его основания и начинается фаза активного внедрения в учебный процесс на различных уровняхво всем мире. Третий этап мы определяем как экстраполяционный 2018-2020 годы – когда с появлением и развитием цифровых технологий гибридное обучение становится нормой, особенно после пандемии COVID-19. Четвертым, мы определяем как индивидуально-дифференцированный 2020- по настоящее время - этот этап характеризуем активным вхождением гибридного обучения как обязательного компонента образовательной программы. Пятый этап мы характеризуем как конвергенция гибридного обучения с ИИ 2023 по настоящее время связанный с активным вхождением искусственного интеллекта в процесс обучения [9].

Критерии и типы гибридного обучения.

Гибридное обучение как педагогический феномен представляет собой структурированную систему, в которой синхронные и асинхронные формы работы дополняют друг друга, создаются дополнительные условия для индивидуализации образовательного процесса под конкретные запросы обучающихся и студентов, особенно при выборе индивидуальных образовательных маршрутов и траекторий. В научной литературе существует ряд подходов к классификации гибридных моделей. Одни исследователи акцентируют внимание на степени интеграции технологий в систему обучения, другие – о способах организации интеракции преподавателя и обучающегося, третьи – как временная мера организации учебной деятельности.

Выбор оптимальной модели необходимый для конкретной категории обучающихся или студентов должен опираться на критерии, нам импонируют критерии изложенные в октогональной модели Хана, среди которых выделяются: педагогическое, технологическое, интерфейсное, оценка, управленческое, ресурсное, этическое, институциональное. Главным критерием по мнению автора выступает простота использования данной модели в практической деятельности [1].

Для оценки готовых типов моделей гибридного обучения, предложена нами система критериев. При разработке критериев мы использовали методологию предложенную М.Е. Солнышковым, который предлагает включать следующие индикаторы: «практическая значимость» – «потенциальная возможность расширения сферы применения» [20]. Критерии представлены в таблице ниже.

Таблица 1

Критерии эффективности.

Table 1

Performance criteria.

Критерий	**Обоснование**	**Возможность**
Эффективность (педагогическая и дидактическая)	Выбранный тип должен соответствовать образовательным целям и результатам, формировать компетенции обучающихся и студентов. Поддержка учебной активности обучающихся и вовлеченности в процесс обучения. Необходим учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.	Для школы: развитие знаний, умений и навыков. Для ВУЗА: Развитие профессиональных и исследовательских навыков.
Технологическое оснащение и доступность	Выбор ПО в соответствии с законодательством РФ. Готовность обучающихся, учителей, родителей, преподавателей и студентов к работе в гибридном формате обучения. Учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Доступность образовательного контента.	Для школы: обязательное обучение учителей. Для ВУЗА: акцент на самостоятельность при выборе типа гибрида.
Организационный аспект	При выборе типа гибрида необходимо учитывать условия минимальной нагрузки на всех участников образовательных отношений, выбранный тип должен соответствовать нормативным требованиям, соответствовать требованиям защиты персональных данных.	Для школы: ФГОС Для ВУЗА: учитывать требования Минобрнауки РФ при выборе типа гибрида.
Эффективность	Перед выбором типа гибрида изучить эффективность по показателям удовлетворенности и качеству знаний.	Для школы: выбор типа опирается непосредственно под особенности учащихся и потребности образовательной организации. Для ВУЗА: создание встроенных механизмов сбора данных.

Для проверки практической применимости предложенной системы критериев и обоснованности выделенных типов гибридного обучения было проведено пилотное исследование в 2025 – 2026 учебном году. В апробации приняли участие общеобразовательные школы города Альметьевск, и студенты из высшего учебного заведения. Общий объём выборки – 87 педагогов и 214 обучающихся/студентов. Исследование включало разработку и анкетиование педагогов и студентов по шкале Лайкерта (1 – 5 баллов) по каждому критерию. Экспертную оценку соответствия типов гибрида разработанным критериям (эксперты – 12 человек), а также анализ использования гибридных форматов за 2024 – 2025 гг. Анализ показал высокую согласованность экспертных оценок с теоретическими выводами.

Выделили три ключевых типа

1.Ротацтонный тип – показтель по шоле 4.6 по вузу 4.3;

2.Ситуационный – показаетль по школе 4.8, по вузу 4.6;

3.Синхронная – показатель по школе 3.9, по вузу 4.5.

4. Асинхронная – показатель по школе 3.6, по вузу 4.1.

5. Интегрированая – показатель по школе 4.2, по вузу 4.7.

6. Многоуровневая – показатель по школе 3.2, по вузу 4.8.

Выбор оптимальной модели гибридного обучения для школы и вуза должен опираться на комплексную систему критериев, оценить на сколько выбранный тип гибрида соответствует целям и содержанию учебной дисциплины/школьной программы, позволяет реализовывать деятельностный подход и обеспечивает преемственность между различными видами учебной деятельности. Необходима оценка материально-технической базы образовательной организации, выявления уровня подготовки педагогических кадров и их готовности к работе в гибриде, а также доступность цифровых образовательных ресурсов для учеников и студентов [19].

В рамках настоящего исследования предложена типология, включающая пять основных типов гибридного обучения, всего же их в педагогической литературе насчитается порядка двадцати. Синхронная гибридная модель предполагает одновременное проведение уроков/занятий для очной и дистанционной группы с использованием технологий видеоконференцсвязи, что позволяет сохранять живую и активную интеракцию обучающихся, со стороны учителя и преподавателя необходим оперативный контроль и корректировка знаний [7]. Асинхронная гибридная модель способствует освоению учебного материала в соответствии с их индивидуальным темпом развития и обучения, с последующим обсуждением в аудитории/классе с учителем и одноклассниками [13]. Ротационная модель предусматривает плановое чередование различных форматов работы в течение недели либо учебного модуля [8]. Комбинированная (интегрированная) модель характеризуется как взаимосвязь очных и онлайн-компонентов в рамках одного учебного занятия [18]. Многоуровневая модель позволяет создавать индивидуальные образовательные траектории для разных категорий обучающихся внутри одной группы или параллели [7].

«Адаптивный гибрид» (AdaptiveHybridlearning) - исследуя ряд работ, мы пришли к мнению о том, что данный тип гибрида интегрирует в себе обозначенные выше практики существующих моделей гибридного обучения, которые полностью могут быть интегрированы в процесс обучения на разных образовательных уровнях.

Исходя из проведенного нами анализа всех существующих типов гибридного обучения, мы склонны определить инновационный вид гибридного обучения. Ситуационный гибрид – организация обучения на основе использования уже имеющихся моделей исходя из решения конкретной педагогической задачи и вызванных внешних обстоятельств. Учебный класс полностью либо частично переводится в цифровой формат взаимодействия, а образовательная организация выбирает какой формат взаимодействия она будет использовать (синхронный либо асинхронный).

Ситуационный гибрид адаптирован под конкретную ситуацию, при которой целесообразно использовать в обучении определенный тип гибрид, например, в условиях, когда ученик/студент находится в миграции, обучается по индивидуальной образовательной программе, временно находится на больничном, лишен мобильности, когда учебный класс либо образовательная организация находится на карантине, а также особенно в ситуациях вызванными геополитической турбулентностью.

Использование представленных выше типов гибрида в школе и вузе принципиально различается. В общеобразовательной организации особое значение уделяется развитию коммуникативных навыков и формирование ценностных ориентаций у подрастающего поколения. Обучающиеся нуждаются в постоянном присутствии и контроле со стороны педагога, поскольку любой педагогический процесс характеризуется наличием обратной связи со стороны учителя. В тоже время, необходимо учитывать уровень цифровой грамотности обучающихся и их родителей, а также соблюдение санитарно-гигиенических требований. В

этих условиях наиболее перспективными на наш взгляд, является ротационный и ситуационный тип гибрида, позволяющий оптимально сочетать живое общение с работой в цифровой образовательной среде.

В высшем образовании студенты, как правило, обладают достаточным уровнем саморегуляции, мотивации и иллюстрируют владением цифровыми компетенциями на высоком уровне, давая возможности для использования синхронных и асинхронных моделей, ориентированных на индивидуализацию, а также формирования профессиональных и исследовательских навыков [4]. Вузовская среда, по сравнению со школьной характеризуется высокой технической оснащённостью среды, гибкостью в создании расписания. Мы склонны считать, что особенно в вузе эффективны становятся модели, позволяющие учитывать различные образовательные траектории при подготовки будущих специалистов, например, гибридные симуляционные лаборатории, при подготовки инженерных кадров.

Выводы

Проведённый обзор исследований показывает, что гибридное обучение сегодня является одной из перспективных моделей обучения. Разработанная нами типология моделей и критерии создают теоретическую основу для более осознанного и эффективного внедрения гибридных форматов в учебный процес с. Перспектива дальнейших исследований связаны с эмпирической апробацией предложенных критериев в различных типах образовательных учреждений, а также с разработкой методических рекомендаций по оценке эффективности гибридных моделей обучения в долгосрочной перспективе. В условиях продолжающейся цифровизации и диджитализации образования обоснованный выбор оптимальных типов гибридного обучения приобретает особую актуальность.

Список источников

1. Badrul Kh. The New Normal Learning Framework // The New Normal Learning Framework. 2020. P. 1 – 9.

2.Bonk C.J., Graham C.R. The handbook of blended learning environments: global perspectives, local designs. San Francisco: JosseyBass/Pfeifer. 2006. 624p.

3.Marrou H.I. A History of Education in Antiquity. USA: University of Wisconsin Press. 1982. 601 p.

4.Simarova I.S., Alekseevicheva Yu.V., Zhigin D.V. Digital competencies: concept, types, assessment and development. Russian Journal of Innovation Economics. 2022. № 12 (2). P. 935 – 948. DOI: 10.18334/vinec.12.2.114823.

5.АлкановаО.Н., АнанинД.П., БайзаровА.Е. Белаякнига. Гибридное обучение. Москва: ООО "Грин Принт". 2022. 120 с.

6. Баранников К.А., Ананин Д.П., Стрикун Н.Г.Гибридное обучение: российская и зарубежная практика // Вопросы образования. 2023. № 2. С. 33 – 69. DOI: 10.17323/1814-9545-2023-2-33-69.

7. Банарцева А.В., ДацунН.А., Каплина Л.Ю. Формат гибридного обучения иностранным языкам в вузе, его преимущества и недостатки // Проектирование. Опыт. Результат. 2025. № 2. С. 73 – 76.

8. Булаева Н.А., Махотин Д.А. Цифровая трансформация как фактор развития кадрового потенциала педагогов СПО в условиях перехода к гибридному обучению // Социально-гуманитарные знания. 2025. № 4. С. 72 – 74.

9. Вайндорф-Сысоева М.Е., ТихоновецкаяИ.П., Вьюн Н.Д. "Цифровой форсайт" - образовательная практика с конструктором коллективной работы в условиях гибридного обучения // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10. № 2 (39). DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-2-1.

10. Горбаткова О.И. Становление системы отечественного медиаобразования в 20-е годы XX века: ди с. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Белгород. го с. нац. исслед. ун-т. Таганрог. 2015. 209 с.

11. Данилов Ю.Л. Об опыте дистанционного обучения // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2022. № 11 (213). С. 133 – 137. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2022.11.p133-137.

12. Иванова О.Э., Гнатышина Е.А. Сократический диалог как метод управления проблемами // Философская мысль. 2018. № 4. С. 59 – 65.

13. Лелюх А.Б., Федорова Е.Н. Возможности гибридных образовательных программ // Шамовские чтения: сборник статей XVII Международной научно-практической конференции. В 2-х томах, Москва, 25 января 2025 года. Москва: Научная школа управления образовательными системами. 2025. С. 738 – 743.

14. Мануйлов М.А. К вопросу об изучении представлений о гибридном обучении преподавателей вуза // Казанская наука. 2025. № 12. С. 377 – 380.

15. Мухаметзянова Ф.Г., Мануйлов М.А. Использование гибридного обучения в образовательных организациях // Инженерное образование: содержание, технологии и оценка качества: коллективная монография. Казань: Казанский государственный энергетический университет. 2025. С. 124 – 138.

16. Насибуллов Р.Р. Развитие дистанционной формы обучения будущих учителей (конец XX - начало XXI вв.): автореф. ди с. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань. 2010. 23 с.

17. Петькова Ю.Р. История развития дистанционного образования. Положительные и отрицательные стороны МООС // Успехи современного естествознания. 2015. № 3. С. 199 – 204.

18. Полевая М.В., Федченко А.А., Филимонова И.В. Перспективы использования гибридного обучения в учебном процессе вуза // Профессиональное образование и рынок труда 2025. Т. 13. № 2. С. 41 – 55. https://doi.org/10.52944/ PORT.2025.61.2.004.

19.Рудинский И.Д., Ли О.Ю. Гибридные образовательные технологии формирования компетенции поиска и критического анализа у будущих бакалавров по землеустройству и кадастрам // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2024. Т. 2. № 3. С. 373 – 393. http: // doi.org/10.22363/2312-8631-2024-21-3-373-393.

20.Солнышков М.Е. Система критериев и показателей оценки качества научно-педагогических исследований: концепция модификации // Вестник ТГПИ. 2012. № 1. С. 84 – 86.

References

1. Badrul Kh. The New Normal Learning Framework. The New Normal Learning Framework. 2020. P. 1 – 9.

2. Bonk C.J., Graham C.R. The handbook of blended learning environments: global perspectives, local designs. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer. 2006. 624 p.

3. Marrou H.I. A History of Education in Antiquity. USA: University of Wisconsin Press. 1982. 601 p.

4. Simarova I.S., Alekseevicheva Yu.V., Zhigin D.V. Digital competencies: concept, types, assessment and development. Russian Journal of Innovation Economics. 2022. No. 12 (2). P. 935 – 948. DOI: 10.18334/vinec.12.2.114823.

5. Alkanova O.N., Ananin D.P., Baizarov A.E. White Paper: Hybrid Learning. Moscow: Green Print LLC. 2022. 120 p.

6. Barannikov K.A., Ananin D.P., Strikun N.G. Hybrid learning: Russian and international practices. Educational Studies Moscow. 2023. No. 2. P. 33 – 69. DOI: 10.17323/1814-9545-2023-2-33-69.

7. Banartseva A.V., Datsun N.A., Kaplina L.Yu. Hybrid foreign language learning format in higher education: advantages and disadvantages. Design. Experience. Result. 2025. No. 2. P. 73 – 76.

8. Bulaeva N.A., Makhotin D.A. Digital transformation as a factor in the development of the professional potential of secondary vocational education teachers during the transition to hybrid learning. Social and Humanitarian Knowledge. 2025. No. 4. P. 72 – 74.

9. Vayndorf-Sysoeva M.E., Tikhonovetskaya I.P., Vyun N.D. "Digital Foresight" – an educational practice using a collaborative work tool in a hybrid learning environment. Bulletin of Minin University. 2022. Vol. 10. No. 2 (39). DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-2-1.

10. Gorbatkova O.I. The emergence of the domestic media education system in the 1920s: Dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01. Belgorod State National Research University. Taganrog. 2015. 209 p.

11. Danilov Yu.L. On the experience of distance learning. Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University. 2022. No. 11 (213). P. 133 – 137. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2022.11.p133-137.

12. Ivanova O.E., Gnatyshina E.A. Socratic dialogue as a method of problem management. Philosophical Thought. 2018. No. 4. P. 59 – 65.

13. Lelyukh A.B., Fedorova E.N. Opportunities of hybrid educational programs. Shamov Readings: Collection of Articles from the XVII International Scientific and Practical Conference. In 2 volumes, Moscow, January 25, 2025. Moscow: Scientific School of Educational Systems Management. 2025. P. 738 – 743.

14. Manuylov M.A. On the study of university lecturers' perceptions of hybrid learning. Kazanskaya Nauka. 2025. No. 12. P. 377 – 380.

15. Mukhametzyanova F.G., Manuylov M.A. The use of hybrid learning in educational organizations. Engineering Education: Content, Technologies, and Quality Assessment: Collective Monograph. Kazan: Kazan State Power Engineering University. 2025. P. 124 – 138.

16. Nasibullov R.R. Development of distance learning for future teachers (late 20th – early 21st centuries): Abstract of Candidate of Pedagogical Sciences Dissertation: 13.00.01. Kazan. 2010. 23 p.

17. Petkova Yu.R. History of the development of distance education. Pros and cons of MOOCs. Modern Science Success. 2015. No. 3. P. 199 – 204.

18. Polevaya M.V., Fedchenko A.A., Filimonova I.V. Prospects for using hybrid learning in the university educational process. Professional Education and the Labor Market 2025. Vol. 13. No. 2. P. 41 – 55. https://doi.org/10.52944/ PORT.2025.61.2.004.

19. Rudinsky I.D., Li O.Yu. Hybrid educational technologies for developing research and critical analysis competencies in future bachelor's students of land management and cadastre. Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Informatization of Education. 2024. Vol. 2. No. 3. P. 373 – 393. http: //doi.org/10.22363/2312-8631-2024-21-3-373-393.

20. Solnyshkov M.E. A system of criteria and indicators for assessing the quality of scientific-pedagogical research: a modification concept. Bulletin of TGPI. 2012. No. 1. P. 84 – 86.

Информация об авторах

Мануйлов М.А., Альметьевский государственный технологический университет

Мухаметзянова Ф.Г., доктор педагогических наук, профессор, Казанский государственный энергетический университет

Иванова Э.А., кандидат социологических наук, доцент, Альметьевский государственный технологический университет

© Мануйлов М.А., Мухаметзянова Ф.Г., Иванова Э.А., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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 378.1
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-186-191

Персонализированные подходы к обучению иностранным языкам для студентов технических специальностей

[1] Масютина Н.М.,
[1] Московский Авиационный Институт (национальный исследовательский университет)

Аннотация: статья посвящена проблеме персонализации обучения иностранному языку студентов технических специальностей. Актуальность исследования обусловлена необходимостью подготовки конкурентоспособных инженерных кадров, владеющих иностранным языком как инструментом профессиональной деятельности, а также недостаточной разработанностью методического обеспечения реализации индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) в условиях жёстких академических нагрузок и ограниченного аудиторного времени. Цель статьи - теоретическое обоснование и систематизация персонализированных подходов к обучению иностранному языку в техническом вузе. В работе представлен анализ ключевых направлений персонализации: обучение на основе анализа профессиональных потребностей (Needs Analysis-Based Learning), адаптивное обучение с использованием цифровых платформ, проектно-ориентированное обучение (PBL) с языковой составляющей, интеграция аутентичных профессиональных материалов, а также возможности и риски внедрения искусственного интеллекта. Рассмотрены теоретические основания и практические примеры реализации ИОТ в ведущих российских технических вузах. Выявлены основные барьеры внедрения персонализированных подходов: недостаточная интеграция профессионального и языкового контента, ограниченная доступность адаптивных инструментов, системное противоречие между необходимостью индивидуализации и жёсткими рамками академической нагрузки. Обоснована необходимость разработки комплексной методологической модели, интегрирующей личностно ориентированный, компетентностный и деятельностный подходы. Результаты исследования могут быть использованы при проектировании образовательных программ по иностранному языку в технических вузах, а также при разработке методических рекомендаций по внедрению индивидуальных образовательных траекторий.

Ключевые слова: персонализация обучения, индивидуальная образовательная траектория, иностранный язык, технический вуз, профессионально-ориентированное обучение, ESP (English for Specific Purposes), адаптивное обучение, искусственный интеллект, цифровые технологии, дифференцированный подход, методологическая модель

Для цитирования: Масютина Н.М. Персонализированные подходы к обучению иностранным языкам для студентов технических специальностей // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 186 – 191. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-186-191

Поступила в редакцию: 8 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 8 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Personalized approaches to foreign language teaching for engineering students

[1] Masyutina N.M.,
[1] Moscow Aviation Institute (National Research University)

Abstract: the article addresses the problem of personalized foreign language teaching for students of technical specialties. The relevance of the study is determined by the need to train competitive engineering personnel who possess a foreign language as a tool of professional activity, as well as by the insufficient development of methodological support for implementing individual educational trajectories (IETs) under conditions of heavy academic loads and limited classroom hours. The aim of the article is to provide a theoretical substantiation and systematization of personalized approaches to foreign language teaching in a technical university. The paper analyzes key areas of personalization: needs analysis based learning, adaptive learning using digital platforms, project based learning (PBL) with a language component, integration of authentic professional materials, as well as the opportunities and risks of introducing artificial intelligence. Theoretical foundations and practical examples of IET implementation in leading Russian technical universities are examined. The main barriers to introducing personalized approaches are identified: insufficient integration of professional and language content, limited availability of adaptive tools, and the systemic contradiction between the need for individualization and rigid academic workload constraints. The necessity of developing a comprehensive methodological model integrating learner centered, competence based, and activity based approaches is substantiated. The research results can be used in designing foreign language curricula in technical universities and in developing methodological recommendations for implementing individual educational trajectories.

Keywords: personalized learning, individual educational trajectory, foreign language, technical university, professionally oriented teaching, English for Specific Purposes (ESP), adaptive learning, artificial intelligence, digital technologies, differentiated approach, methodological model

For citation: Masyutina N.M. Personalized approaches to foreign language teaching for engineering students. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 186 – 191. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-186-191

The article was submitted: July 8, 2026; Approved after reviewing: August 8, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

Современная система высшего образования, как отмечают исследователи, находится на этапе активной модернизации внутренней структуры, что обусловлено новыми требованиями экономической сферы и социальным заказом государства [1, с. 122]. Внедрение ИОТ становится одним из приоритетных направлений образовательной политики [12]. Эффективность применения индивидуальных образовательных траекторий в полной мере раскрывается при обучении дисциплинам, непосредственно связанным с будущей профессиональной деятельностью студентов. Классической иллюстрацией такого рода служит иностранный язык, поскольку он, с одной стороны, требует учёта исходного уровня подготовки и языковых потребностей каждого учащегося, а с другой - позволяет моделировать реальные коммуникативные ситуации, востребованные в междисциплинарной профессиональной среде [8, с. 60].

В связи с этим проблема исследования заключается в противоречии между объективной потребностью в персонализации обучения иностранному языку студентов технических специальностей и недостаточной разработанностью методического обеспечения реализации индивидуальных образовательных траекторий в условиях жёстких академических нагрузок и ограниченного аудиторного времени.

Материалы и методы исследований

В условиях глобализации научно-технического сотрудничества и стремительного развития международного рынка труда владение иностранными языками становится неотъемлемой частью профессиональной компетентности выпускников технических вузов. Для студентов инженерных и других технических специальностей требуются не только общелингвистические навыки, но и способность эффективно коммуницировать в предметно-ориентированных профессиональных контекстах (чтение технической документации, устные презентации, ведение переговоров, участие в международных проектах). Речь идет о профессиона-

лах, ориентированных на активное, творческое постижение знаний, способных к быстрой адаптации и прогнозированию. Иностранный язык в данном контексте становится не просто объектом изучения, но и средством для достижения этих целей [10]. Специфика иноязычного образования требует дифференцированного подхода к психологическим особенностям студентов, их субъектной активности и осознанности как базовых условий освоения языковых компетенций. Данный предмет, в свою очередь, обладает высоким дидактическим потенциалом для персонализации обучения и создания условий, стимулирующих самовыражение и личностный рост учащихся [6, с. 53]. В ряде исследований подчёркивается фундаментальное противоречие, лежащее в основе необходимости персонализации. Как отмечает О.А. Дмитриева, преподавание иностранного языка в технических вузах сопряжено с проблемами низкого входного уровня студентов и отсутствия деления на подгруппы, что затрудняет достижение качественных результатов [2].

Мотивация современных студентов к получению высшего образования многофакторна и охватывает карьерные амбиции, самореализацию и стремление к непрерывному профессиональному развитию [5, с. 22]. Подтверждением служит широкое распространение практики «работающего студента», при которой значительная доля обучающихся целенаправленно совмещает учебу с трудовой деятельностью по профилю. Данная тенденция к ранней узкопрофильной ориентации подчеркивает актуальность внедрения индивидуальных образовательных траекторий как ответа на персонализированные запросы и целеустановки обучающихся [7, с. 34]. В ряде работ предложена система рекомендаций по выбору индивидуальной траектории обучения, основанная на комбинировании двух алгоритмических решений: оптимизации муравьиной колонии и нечёткой кластеризации методом С-средних. Указанный подход позволяет сегментировать учащихся по уровню базовых знаний и назначать каждому сегменту наиболее релевантный образовательный маршрут. Эмпирическая апробация подтвердила умеренное или выраженное положительное влияние на академическую успеваемость и прирост предметных знаний [11].

В контексте обеспечения качественного и современного высшего профессионального образования, а также учитывая тенденции управления знаниями, персонализированные подходы к обучению иностранным языкам для студентов технических специальностей приобретают особую значимость. Они позволяют оптимизировать процесс усвоения профессионально-ориентированного языкового контента и формировать необходимый набор компетенций.

Выделим некоторые примеры персонализированного подхода к обучению студентов технического ВУЗа иностранному языку:

1. Обучение на основе анализа профессиональных потребностей (Needs Analysis-Based Learning): предполагает глубокий анализ потребностей будущих специалистов в конкретной отрасли (например, IT, аэрокосмическая инженерия, энергетика). На основе полученных данных формируется учебный контент (лексика, грамматика, коммуникативные ситуации), максимально релевантный их профессиональной деятельности.

Пример реализации в аэрокосмической отрасли: изучение стандартов ICAO, технической документации (AMM, SRM), терминологии, связанной с конструкцией и эксплуатацией летательных аппаратов, отработка сценариев аварийных ситуаций и взаимодействия в международном экипаже.

Основная научная ценность такого подхода состоит в том, что это обеспечивает высокую мотивацию, так как студенты видят прямую связь между изучением языка и будущей карьерой.

2. Адаптивное обучение с использованием цифровых платформ (Adaptive Learning with Digital Platforms): использование онлайн-платформ, которые анализируют уровень знаний студента, скорость его прогресса и типы допускаемых ошибок, предлагая персонализированные задания и материалы.

Например, специализированные платформы LMS (Moodle) с адаптивными модулями.

Результаты и обсуждения

Механизм данной системы предлагает дополнительные упражнения по темам, вызывающим затруднения (например, определенные грамматические конструкции или специфическая лексика), и ускоряет прохождение уже освоенного материала. Это позволяет масштабировать процесс персонализации, предоставляя каждому студенту возможность двигаться в собственном темпе и фокусироваться на индивидуальных пробелах.

3. Проектно-ориентированное обучение (Project-Based Learning – PBL) с языковой составляющей: студенты работают над реальными или моделируемыми инженерными проектами. Языковые навыки интегрируются в процесс выполнения проекта.

В качестве примера реализации можно предложить участие студентов в научно-практических конференциях на иностранном языке. Подготовка проекта на английском языке, поиск и анализ англоязычной

технической литературы, проведение презентации проекта, ответы на вопросы аудитории способствуют развитию всех видов речевой деятельности в комплексе, стимулирует сотрудничество и формируют навыки решения реальных профессиональных задач.

4. Использование аутентичных профессиональных материалов (Authentic Professional Materials Integration): привлечение к обучению реальных документов, используемых в инженерной практике, аутентичных текстов, спецификации оборудования. Это способно повысить реалистичность обучения, развивает навыки работы с профессиональной информацией и критическое мышление.

Эти примеры демонстрируют, как персонализация может быть реализована на практике, делая процесс обучения иностранным языкам для инженеров более эффективным, мотивирующим и соответствующим требованиям современного профессионального мира.

Таким образом, на сегодняшний день концепция ИОТ соединяет образовательные, технологические и организационные компоненты: анализ обучающихся (предшествующая языковая компетенция, профессиональные цели, стиль обучения), гибкое проектирование содержания (модули ESP, терминология, жанры профессиональной коммуникации), модульную и проектную форму работы, а также инструменты мониторинга и адаптации (тесты, портфолио, цифровые треки). Однако в прикладной практике и научных исследованиях сохраняются проблемы: недостаточная интеграция профессионального и языкового контента, отсутствие методик учета когнитивно-профессиональных особенностей технических студентов, ограниченная доступность адаптивных инструментов в реальном учебном процессе и дефицит эмпирических исследований, оценивающих эффективность ИОТ именно в технических вузах. Так же можно отметить, что существует системное противоречие между необходимостью индивидуализации языкового образования и жесткими рамками академической нагрузки преподавателя остается главным препятствием для развития образовательных траекторий. В отсутствие целевых часов на индивидуальное наставничество, такая деятельность осуществляется преимущественно за счет перераспределения времени, предусмотренного на контроль автономной работы студентов [3, с. 78].

Выводы

Проведённый теоретический анализ подтверждает, что персонализированные подходы к обучению иностранному языку студентов технических специальностей являются закономерным этапом эволюции образовательной парадигмы, отражающим переход от унифицированных моделей к гибким практикам, учитывающим индивидуальные потребности, уровень подготовки и профессиональные цели обучающихся. Ключевыми принципами персонализации выступают учёт зоны ближайшего развития, вариативность содержания, адаптивная образовательная среда и субъектная позиция студента.

Наиболее перспективными технологиями персонализации признаны индивидуальные образовательные траектории, дифференцированное обучение с использованием электронных модулей, адаптивные платформы на основе ИИ, проектно-ориентированное обучение и интеграция аутентичных профессиональных материалов. Эмпирические данные, представленные в исследованных работах, свидетельствуют о высокой эффективности данных подходов, подтверждённой положительной динамикой академической успеваемости, ростом внутренней мотивации и развитием учебной автономии обучающихся.

Вместе с тем сохраняются существенные барьеры: недостаточная интеграция профессионального и языкового контента, дефицит адаптивных инструментов, отсутствие эмпирических исследований в технических вузах, а также системное противоречие между необходимостью индивидуализации и жёсткими академическими нагрузками. Внедрение ИИ открывает новые возможности, но требует разработки этических норм и повышения цифровой грамотности преподавателей.

Дальнейшие исследования должны быть направлены на экспериментальную апробацию методологических моделей, оценку долгосрочного влияния ИОТ на профессиональную успешность выпускников и создание инструментов мониторинга эффективности персонализированного обучения в технических вузах.

Список источников

1. Глузман Н.А., Безносюк Е.В. Научно-теоретический базис проектирования индивидуальной образовательной траектории будущих специалистов в контексте развития высшего образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 08 (август). С. 119 – 131.

2. Дмитриева О.А. Индивидуально-дифференцированный подход в обучении будущих инженеров иностранным языкам в техническом вузе: концептуальный замысел // Концепт. 2026. № 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/individualno-differentsirovannyy-podhod-v-obuchenii-buduschih-inzhenerov-inostrannym-yazykam-v-tehnicheskom-vuze-kontseptualnyy (дата обращения: 20.07.2026).

3. Доморовская О.Г. Реализация индивидуальной образовательной траектории как способ повышения качества подготовки по иностранному языку в вузе: в 3-х т. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. Т. 2. № 3 (45). С. 76 – 79.

4. Зубков А.Д. Применение индивидуальных образовательных траекторий с использованием цифровых технологий в обучении иностранному языку студентов вуза // Вестник педагогических наук. 2025. № 9. С. 58 – 63.

5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы: учебное пособие для вузов. СПб.: Питер, 2011. 512 с.

6. Кемерова Н. С. Проектирование индивидуальной траектории обучения иностранному языку в техническом вузе // Вестник ТГПУ. 2010. № 2. С. 53 – 57. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-individualnoy-traektorii-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-tehnicheskom-vuze (дата обращения: 20.07.2026).

7. Климинская С. Л. Индивидуальная образовательная траектория как способ повышения эффективности обучения иностранным языкам // Интернет-журнал Науковедение. 2014. № 4 (23). 34 с.

8. Левичева С. В. Особенности применения технологии индивидуальных траекторий при обучении иностранному языку студентов технических специальностей // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. № 6. С. 58 – 61. DOI: 10.37882/2223-2982.2023.6.15.

9. Полюдова Е.Н., Быкова Е.А. Искусственный интеллект как инструмент адаптации аутентичных материалов в преподавании английского языка в техническом университете // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2025.

10. Чалова О.А., Журбенко Н.Л., Шейпак О.А., Балык Е.В. Разработка технологии индивидуальной траектории обучения иностранному языку в неязыковом вузе с учетом самооценки студента // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 3. URL: https://mir-nauki.com/PDF/11PDMN322.pdf. DOI: 10.15862/11PDMN322.

11. Zhang F., Li X. Dynamic Recommendation System for Higher Vocational English Learning Paths Based on Real-Time Knowledge Graph Update // Engineering Reports. 2025. Vol. 7. No. 12. e70492. DOI: 10.1002/eng2.70492.

12. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года».URL: http: //www.kremlin.ru/acts/bank/50542 (датаобращения: 20.07.2026).

References

1. Gluzman N.A., Beznosyuk E.V. Scientific and theoretical basis for designing the individual educational trajectory of future specialists in the context of higher education development. Scientific and Methodological Electronic Journal "Koncept". 2023. No. 08 (August). P. 119 – 131.

2. Dmitrieva O.A. Individual-differentiated approach to teaching foreign languages to future engineers at a technical university: conceptual framework. Concept. 2026. No. 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/individualno-differentsirovannyy-podhod-v-obuchenii-buduschih-inzhenerov-inostrannym-yazykam-v-tehnicheskom-vuze-kontseptualnyy (accessed: 20.07.2026).

3. Domorovskaya O.G. Implementation of an individual educational trajectory as a method to improve the quality of foreign language training at a university: in 3 vols. Philological Sciences. Issues of Theory and Practice. Tambov: Gramota, 2015. Vol. 2. No. 3 (45). P. 76 – 79.

4. Zubkov A.D. Application of individual educational trajectories using digital technologies in teaching foreign languages to university students. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2025. No. 9. P. 58 – 63.

5. Ilyin E.P. Motivation and Motives: A Textbook for Higher Education Institutions. St. Petersburg: Piter, 2011. 512 p.

6. Kemerova N.S. Designing an individual trajectory for foreign language learning at a technical university. Bulletin of TSPU. 2010. No. 2. P. 53 – 57. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-individualnoy-traektorii-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-tehnicheskom-vuze (accessed: 20.07.2026).

7. Kliminskaya S.L. Individual educational trajectory as a method for enhancing the effectiveness of foreign language teaching. Naukovedenie Online Journal. 2014. No. 4 (23). 34 p.

8. Levicheva S.V. Specifics of applying individual trajectory technology in teaching foreign languages to technical students. Modern Science: Current Issues of Theory and Practice. Series: Humanities. 2023. No. 6. P. 58 – 61. DOI: 10.37882/2223-2982.2023.6.15.

9. Polyudova E.N., Bykova E.A. Artificial intelligence as a tool for adapting authentic materials in English language teaching at a technical university. Concept Scientific and Methodological Electronic Journal. 2025.

10. Chalova O.A., Zhurbenko N.L., Sheypak O.A., Balyk E.V. Development of a technology for individual foreign language learning trajectories in a non-linguistic university, taking into account student self-assessment. World of Science. Pedagogy and Psychology. 2022. Vol. 10. No. 3. URL: https://mir-nauki.com/PDF/11PDMN322.pdf. DOI: 10.15862/11PDMN322.

11. Zhang F., Li X. Dynamic Recommendation System for Higher Vocational English Learning Paths Based on Real-Time Knowledge Graph Update. Engineering Reports. 2025. Vol. 7. No. 12. e70492. DOI: 10.1002/eng2.70492.

12. Decree of the President of the Russian Federation No. 309 dated May 7, 2024, "On National Development Goals of the Russian Federation for the Period up to 2030 and the Perspective up to 2036." URL: http: //www.kremlin.ru/acts/bank/50542 (accessed: 20.07.2026).

Информация об авторах

Масютина Н.М., старший преподаватель, кафедра И-11 «Иностранный язык для аэрокосмических специальностей» Московский Авиационный Институт (национальный исследовательский университет), Россия, г. Москва, masyutina-nataly@mail.ru

© Масютина Н.М., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 https://po-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
УДК 378.4
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-192-196

Игровые мобильные приложения как инструмент обучения физике в школе

[1] Милинский А.Ю.,
[1] Благовещенский государственный педагогический университет

Аннотация: в этой статье мы рассуждаем о том, что прочное знание формул и физических величин – это не просто формальная часть урока, а фундамент, на котором строится все обучение физике и глубокое понимание предмета. Мы постарались разобраться, как именно интерактивные игровые форматы помогают ученикам развивать научное мышление, и честно взглянули на трудности, с которыми сталкивается современная школа. Главные проблемы сегодня – это быстрая утомляемость школьников от механического зазубривания и тот факт, что традиционное повторение материала всё чаще уступает место формализму. В связи с этим мы подробно остановились на возможностях цифровых технологий. Современные инструменты позволяют не просто «подлатать» старую методическую базу, но и полностью перезагрузить учебный процесс, делая запоминание знаково-символического аппарата физики по-настоящему доступным, точным и увлекательным для сегодняшних школьников.

Представлена значимость понимания знаково-символической системы физики как фундаментальной основы предмета и обоснована ведущая роль качественного повторения формул в усвоении природных закономерностей. Рассматриваются функции мобильного обучения в образовательном процессе, а также проблемы формального зазубривания и быстрой потери знаний школьниками в традиционной практике.

Исследование выполнено в формате педагогического эксперимента на базе МАОУ «Школа № 28 г. Благовещенска» и МАОУ «Чигиринская СОШ». Использовано специально разработанное мобильное приложение «Формулоид» на базе игровых механик. Применены методы тестирования (входной и итоговый срезы в Google Forms), качественного анализа, сопоставления и математико-статистической обработки результатов в контрольной и экспериментальной группах.

Установлено, что систематическое использование игрового мобильного тренажера способствует более глубокому усвоению физических формул, развитию навыков оперативного мышления и формированию прочных ассоциативных связей. Выявлено, что интеграция приложения «Формулоид» обеспечивает стабильный прирост качества знаний учащихся 9-х классов по всем разделам механики (от +9,8% до +25,4%). Вместе с тем отмечены проблемы стагнации результатов (до – 0,9% в блоке кинематики) при использовании исключительно традиционных методик повторения.

Показано, что мобильное игровое приложение является высокоэффективным вспомогательным элементом обучения физике, обеспечивающим прочность усвоения теоретического фундамента дисциплины. Обоснована необходимость модернизации методического инструментария и внедрения технологий геймификации в образовательный процес с. Сделан вывод о целесообразности активного использования мобильных обучающих программ для повышения эффективности самостоятельной работы и мотивации учащихся.

Ключевые слова: физика, обучение физике, геймификация образования, мобильное обучение, мобильное приложение, «Формулоид», механика, качество знаний, педагогический эксперимент

Для цитирования: Милинский А.Ю. Игровые мобильные приложения как инструмент обучения физике в школе // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 192 – 196. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-192-196

Поступила в редакцию: 8 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 8 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Mobile gaming apps as a tool for teaching physics in schools

[1] Milinskiy A.Yu.,
[1] Blagoveshchensk State Pedagogical University

Abstract: in this article, we discuss how a solid knowledge of formulas and physical quantities is not just a formal part of a lesson, but the foundation upon which all physics education and a deep understanding of the subject are built. We sought to understand how interactive game formats help students develop scientific thinking and took an honest look at the challenges facing modern schools. The main problems today are students quickly becoming fatigued by rote memorization and the fact that traditional repetition is increasingly giving way to formalism. In this regard, we focused in detail on the possibilities of digital technology. Modern tools allow us not only to "patch up" the outdated methodological framework but also to completely reboot the educational process, making memorization of the sign-symbolic apparatus of physics truly accessible, accurate, and engaging for today's students.

The importance of understanding the sign-symbolic system of physics as a fundamental foundation of the subject is presented, and the leading role of high-quality repetition of formulas in the assimilation of natural laws is substantiated. The functions of mobile learning in the educational process are considered, as well as the problems of formal memorization and the rapid loss of knowledge by schoolchildren in traditional practice.

The study was conducted as a pedagogical experiment at Blagoveshchensk School No. 28 and Chigirinskaya Secondary School. A specially developed mobile app, "Formuloid," based on game mechanics, was used. Testing methods (input and output samples in Google Forms), qualitative analysis, comparison, and mathematical and statistical processing of results were applied to the control and experimental groups.

It has been established that systematic use of a mobile game simulator promotes deeper understanding of physics formulas, develops operational thinking skills, and forms strong associative connections. Integration of the Formulaid app has been shown to provide consistent gains in ninth-grade students' knowledge across all sections of mechanics (from +9.8% to +25.4%). However, stagnation in performance (down to -0.9% in the kinematics section) has been noted when using exclusively traditional review methods.

It is demonstrated that a mobile gaming application is a highly effective aid in physics learning, ensuring a strong grasp of the theoretical foundation of the subject. The need to modernize teaching tools and integrate gamification technologies into the educational process is substantiated. A conclusion is drawn regarding the feasibility of actively using mobile learning programs to improve the effectiveness of independent work and student motivation.

Keywords: physics, physics education, gamification of education, mobile learning, mobile app, Formula, mechanics, knowledge quality, pedagogical experiment

For citation: Milinskiy A.Yu. Mobile gaming apps as a tool for teaching physics in schools. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 192 – 196. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-192-196

The article was submitted: July 8, 2026; Approved after reviewing: August 8, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

Современный этап трансформации отечественной системы общего образования неразрывно связан с процессами тотальной цифровизации и интеграции мобильных технологических решений в повседневный учебный процесс [5]. Мобильные устройства (смартфоны, планшеты) превратились из фактора отвлечения внимания в обязательный элемент современной информационно-образовательной среды [1-4, 7]. Согласно актуальным исследованиям, цифровизация на текущий момент выступает в качестве доминирующего вектора модернизации российского образования [6].

Особенно остро проблема поиска эффективных цифровых инструментов стоит перед методикой преподавания естественнонаучных дисциплин, среди которых физика занимает одно из центральных мест по уровню сложности. Традиционная модель обучения, ориентированная преимущественно на трансляцию готового знания от учителя к ученику, часто приводит к формализму. Школьники механически зазубривают терминологический аппарат, буквенные обозначения и формульные зависимости, однако оказываются неспособными применить теорию при решении физических задач или интерпретации явлений. Этот разрыв

диктует необходимость разработки и внедрения принципиально новых методических решений, индивидуализирующих процесс обучения и снижающих нагрузку на этапе закрепления теории.

Одним из наиболее перспективных направлений в данной области является геймификация образования – целенаправленное внедрение игровых механик и алгоритмов в неигровой учебный контекст [8]. Игровые мобильные приложения, сочетающие в себе интерактивность, алгоритмы мгновенной обратной связи и возможность многократного вариативного повторения материала, позволяют сделать процесс обучения физике гибким, увлекательным и доступным для учащихся с различным стартовым уровнем подготовки.

Теоретико-методологическую основу исследования составили фундаментальные труды в области методики преподавания физики (А.В. Перышкин, В.Г. Разумовский), исследования специфики электронного и геймифицированного обучения (Н.Л. Караваев, Е.В. Соболева), а также концептуальные положения теории игровизации К. Каппа (K.M. Kapp). Вместе с тем, несмотря на обилие теоретических работ, посвященных мобильному обучению в целом, педагогические эксперименты, направленные на оценку эффективности узкоспециализированных игровых приложений для усвоения знаково-символической системы физики, остаются дефицитными. На базе Благовещенского государственного педагогического университета было разработано мобильное приложение «Формулоид», призванное решить данную задачу.

Цель статьи – представить теоретическое обоснование и результаты педагогического эксперимента по оценке дидактического потенциала мобильного приложения «Формулоид» в процессе формирования системы знаний о физических величинах, формулах и размерностях у учащихся 9-х классов.

Материалы и методы исследований

В современной педагогической науке существует достаточно разветвленная классификация мобильных образовательных приложений по физике. В рамках исследования нами выделены три ключевые группы:

- инструменты измерения физических величин – приложения, использующие встроенные (акселерометр, магнитометр, датчик освещенности) или внешние подключаемые датчики смартфона для проведения натурных экспериментов и лабораторных исследований (например, «Phyphox»);
- виртуальные лаборатории и интерактивные симуляторы – цифровые среды, позволяющие моделировать физические процессы, недоступные в условиях школьного кабинета из-за отсутствия дорогостоящего оборудования (ядерные реакции, невесомость) (например, «3DPhyS», «Physics-Lab»);
- игровые обучающие приложения – геймифицированные платформы, направленные на закрепление теоретических понятий, формул и законов через достижение игровых целей.

Мобильное приложение «Формулоид» относится к третьей группе и базируется на механике классического «Тетриса». С верхней границы экрана падают символы физических величин или формулы, которые игрок должен направить в лунки с соответствующими им правильными единицами измерения (размерностями). В приложении реализованы два уровня сложности: простой – соотнесение названия физической величины и ее размерности в системе СИ и сложный – соотнесение математической формулы для расчета величины с ее итоговой размерностью.

Педагогический эксперимент по оценке эффективности приложения был организован в течение трех недель на базе двух средних общеобразовательных учреждений Амурской области: МАОУ «Школа № 28 г. Благовещенска» и МАОУ «Чигиринская средняя школа». В исследовании приняли участие 45 учащихся девятых классов (возраст 14 – 15 лет), изучающих физику по сопоставимым рабочим программам в соответствии с ФГО С. Были сформированы две группы. Контрольная группа (КГ) – 23 учащихся 9 класса Школы № 28 г. Благовещенска. Повторение и закрепление материала по разделу «Механика» осуществлялось стандартными методами в рамках традиционного урока. Экспериментальная группа (ЭГ) – 22 учащихся 9 класса Чигиринской средней школы. Учащиеся получили доступ к приложению «Формулоид» и использовали его самостоятельно в качестве домашнего тренажера 2 – 3 раза в неделю (сессиями по 10 – 15 минут).

Для проведения входящего (первичного) и итогового (вторичного) контроля был разработан авторский диагностический тест из 30 закрытых вопросов со входом через специализированный QR-код. Структура теста полностью коррелировала с содержательным наполнением раздела «Механика» в приложении «Формулоид». Все задания теста были разделены на три содержательных блока для дифференцированного анализа:

- блок «Кинематика» (7 вопросов: № 5, 8, 13, 14, 23, 26, 30) – оценивал знание параметров движения (скорость, ускорение, путь) и характеристик механических волн;
- блок «Динамика» (11 вопросов: № 2, 4, 6, 9, 11, 12, 17, 20, 24, 28, 29) – проверял усвоение понятий силы, массы, веса, импульса, плотности, жесткости и давления;
- блок «Энергия, работа, мощность» (12 вопросов: № 1, 3, 7, 10, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 25, 27) – охватывал законы сохранения, механическую работу, мощность и коэффициент полезного действия (КПД).

Результаты и обсуждения

Результаты первичного тестирования показали, что средний уровень правильных ответов в КГ составляет 60,8%, а в ЭГ – 62,3%. Это указывает на одинаковый уровень начальной подготовки школьников.

Детальный анализ результатов входного тестирования выявил, что обучаюдщиеся демонстрируют навыки распознавания физических символов, но массово ошибаются при необходимости работы с формулами физических величин. Например, на простые вопросы № 13 (Что обозначает буква а в механике?) и № 8 (Что обозначает буква S?) верные ответы дали более 72 – 89% обучающихся. Однако с вопросом № 5 (По какой формуле можно найти ускорение?) успешно справились лишь 27,3% обучающихся КГ и 13,2% учащихся ЭГ. Вопрос № 10 на знание формулы кинетической энергии вызвал затруднения у 54,5% обучающихся КГ и 73,7% обучающихся ЭГ. Это подтверждает то, что при заучивании определений и терминов зачастую отсутствует понимание сути физической явлений и математической связи между величинами.

Спустя три недели после начала эксперимента было проведено вторичное тестирование, структура которого полностью дублировала первичное. Сравнительный анализ по итогам двух этапов представлен ниже.

При анализе результатов выполнения первого блока («Кинематика») стартовый уровень правильных ответов составлял 59,1% в контрольной группе и 62,4% в экспериментальной. Итоговый срез показал, что в контрольной группе показатель правильных ответов снизился до 58,2%, (–0,9%).

В то же время в экспериментальной группе, систематически использовавшей мобильное приложение, итоговый показатель в данном блоке достиг 72,2%, обеспечив увеличение правильных ответов на +9,8%. Так, в вопросе № 5 (формула ускорения) учащиеся ЭГ совершили качественный скачок с 13,2% до 31,6% правильных ответов (+18,4%), а в вопросе № 14 (выражение для ускорения) показатели выросли с 36,8% до 49,7% (+12,9%).

Во втором блоке («Динамика») первоначальные замеры были 60,5% в контрольной группе и 67,5% в экспериментальной группе. Итоговое тестирование зафиксировало слабую динамику в контрольной группе – показатель правильных ответов поднялся до 62,7% (+2,2%). По вопросу № 20 (формула импульса тела) в КГ даже произошло уменьшение от 50% до 43,8%. Противоположная картина зафиксирована в экспериментальной группе, где итоговый уровень по блоку «Динамика» составил 77,6% (+10,1%). У школьников из ЭГ не только закрепились знания в вопросах, где изначально был высокий балл (обозначение и размерность сил, импульса), но и улучшилось понимание размерностей физических величин. Например, в вопросе № 11 (размерность силы через основные единицы СИ) результативность выросла с 31,6% до 54,7% (+23,1%).

Наиболее статистически значимые изменения были выявлены при исследовании третьего содержательного блока («Энергия, работа, мощность»). На начальном этапе учащиеся экспериментальной группы демонстрировали по этому разделу самые низкие результаты – всего 54,6% правильных ответов (в контрольной группе этот показатель составлял 60,0%). При повторном тесте результат увеличился до 61,5%, показав скромный прирост в +1,5%. В то же время внедрение мобильного тренажера «Формулоид» позволило учащимся экспериментальной группы увеличить количество правильных ответов до 80,0% (+25,4%). Такой выраженный эффект связан с дидактическими свойствами «сложного режима» приложения. Необходимость мгновенно соотносить падающие математические выражения работы, мощности или потенциальной энергии с их размерностями в условиях лимита времени позволила учащимся ЭГ полностью ликвидировать путаницу с терминологией и формулами.

Таким образом, использование мобильного приложение «Формулоид» позволило учащимся экспериментальной группы осуществить качественный переход на более высокий уровень усвоения материала – их итоговые показатели закрепились в стабильном диапазоне от 72% до 80%.

Выводы

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование позволяет сформулировать следующие ключевые выводы:

1. Мобильные игровые приложения выступают в качестве высокоэффективного интенсифицирующего инструмента в обучении физике в основной школе, переводя процесс повторения знаково-символического аппарата из пассивного зазубривания в формат активной интерактивной деятельности;

2. Проведенный педагогический эксперимент доказал дидактическое превосходство интеграции приложения «Формулоид» над традиционными методами повторения: экспериментальная группа показала стабильный положительный прирост по всем разделам механики (максимальный – в блоке «Энергия, работа, мощность» – +25,4%), в то время как в контрольной группе динамика оказалась стагнационной или отрицательной;

3. Перспективы развития данного направления лежат в плоскости доработки функционала игровых приложений (внедрение адаптивных режимов времени, справочных модулей) и их интеграции в структуру домашних или внеурочных заданий по физике для снижения когнитивной нагрузки и повышения мотивации школьников.

Список источников

1. Милинский А.Ю. Опыт разработки и использования игрового мобильного приложения «Формулоид» // Физика в школе. 2025. № 3. С. 35 – 41.
2. Милинский А.Ю. обзор эффективности использования мобильных приложений при обучении физике // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-3. С. 221 – 223.
3. Милинский А.Ю., Шароян Р. С. Опыт разработки и применения в лабораторном практикуме курса общей физики приложения для мобильных устройств "Количество теплоты" // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-4. С. 209 – 212.
4. Рыжова Н.И., Самохвалова Е.А., Федотенко М.А. Мобильное обучение как составляющая цифровой трансформации образования: педагогический опыт, модель, плюсы и минусы // Преподаватель XXI век. 2025. № 4-1. С. 62 – 78.
5. Сафронов А.И. Процесс цифровой трансформации в сфере отечественного образования // Региональная и отраслевая экономика. 2026. № 2. С. 117 – 121.
6. Строков А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Мининского университета. 2020. № 2. С. 1 – 14.
7. Фейзулдаева С. А., Ниязшина А.Ж. Мобильное обучение как новая технология в образовании // Преподавание физической культуры, безопасности жизнедеятельности и биологии в образовательных организациях с учетом реализации моделей смешанного обучения: материалы международного форума. Екатеринбург, 14 декабря 2021 года. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2021. С. 285 – 296.
8. ChristopoulosA., MystakidisS. GamificationinEducation. Encyclopedia. 2023. Vol. 3. P. 1223 – 1243.

References

1. Milinsky A.Yu. Experience in developing and using the "Formuloid" mobile game app. Physics at School. 2025. No. 3. P. 35 – 41.
2. Milinsky A.Yu. Review of the effectiveness of using mobile apps in physics education. Problems of Modern Pedagogical Education. 2024. No. 85-3. P. 221 – 223.
3. Milinsky A.Yu., Sharoyan R.S. Experience in developing and applying the "Quantity of Heat" mobile app in the general physics laboratory course. Problems of Modern Pedagogical Education. 2022. No. 76-4. P. 209 – 212.
4. Ryzhova N.I., Samokhvalova E.A., Fedotenko M.A. Mobile learning as a component of the digital transformation of education: pedagogical experience, model, pros and cons. Educator of the 21st Century. 2025. No. 4-1. P. 62 – 78.
5. Safronov A.I. The process of digital transformation in the domestic education sector. Regional and Sectoral Economics. 2026. No. 2. P. 117 – 121.
6. Strokov A.A. Digitalization of education: problems and prospects. Bulletin of Minin University. 2020. No. 2. P. 1 – 14.
7. Feyzuldaeva S.A., Niyazshina A.Zh. Mobile learning as a new technology in education. Teaching Physical Education, Life Safety, and Biology in Educational Organizations Considering the Implementation of Blended Learning Models: Proceedings of the International Forum, Yekaterinburg, December 14, 2021. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2021. P. 285 – 296.
8. Christopoulos A., Mystakidis S. Gamification in Education. Encyclopedia. 2023. Vol. 3. P. 1223 – 1243.

Информация об авторах

Милинский А.Ю., доктор физико-математических наук, доцент, профессор кафедры физического и математического образования, Благовещенский государственный педагогический университет, г. Благовещенск, ул. Ленина 104, a.milinskiy@mail.ru

© Милинский А.Ю., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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 796.015
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-197-203

Анализ развития вида спорта «восточное боевое единоборство» в Российской Федерации в 2022 – 2025 годах

[1] Носов С.А.,
[2] Лиман И.В.,
[3] Ахмедов Р.С.,
[4] Деркачев М.В.,
[5] Шапочанский Е.В.,
[1] Сибирский юридический институт МВД России
[2] Федерация восточного боевого единоборства России
[3] Краснодарский университет МВД России
[4] Воронежский институт МВД России
[5] Восточно-Сибирский институт МВД России

Аннотация: в научной статье представлены анализ результатов развития вида спорта «восточное боевое единоборство» в Российской Федерации в 2022 – 2025 годах. Научное исследование проводилось на основании федерального статистического наблюдения формы 5-ФК «Сведения о физической культуре и спорте», предоставленных Общероссийской спортивной общественной организацией «Федерация восточного боевого единоборства России». В ходе исследования было установлено, что наблюдается динамика снижения численности спортсменов, обучающихся восточным боевым единоборством (по всем спортивным дисциплинам), что может негативно повлиять на количество присвоенных спортивных разрядов и званий, качественный отбор в состав сборной команды России для участия в официальных международных соревнованиях, а также на достижение высоких спортивных результатов. В то же время зафиксирована положительная динамика в присвоении спортивных и почётных званий Министерством спорта Российской Федерации, что характеризует данный вид спорта как конкурентоспособное боевое единоборство. Сделан вывод о том, что внешние факторы негативно сказались на развитии вида спорта: пандемия новой коронавирусной инфекции COVID-19 и начало специальной военной операции привели к оттоку обучающихся, изменению системы подготовки и закрытию ряда спортивных организаций. Предложены меры по популяризации восточного боевого единоборства на всей территории Российской Федерации.

Ключевые слова: спорт, восточное боевое единоборство, подготовка, спортсмен, спортивные звания, динамика численности

Для цитирования: Носов С.А., Лиман И.В., Ахмедов Р.С., Деркачев М.В., Шапочанский Е.В. Анализ развития вида спорта «восточное боевое единоборство» в Российской Федерации в 2022 – 2025 годах // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 197 – 203. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-197-203

Поступила в редакцию: 8 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 9 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Analysis of the development of the sport "oriental martial arts" in the Russian Federation in 2022-2025

[1] Nosov S.A.,
[2] Liman I.V.,
[3] Akhmedov R.S.,
[4] Derkachev M.V.,
[5] Shapochansky E.V.,
[1] Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia
[2] Oriental Combat Fighting Federation of Russia
[3] Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia
[4] Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia
[5] East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Abstract: the scientific article presents an analysis of the results of the development of the sport "Oriental Martial Arts" in the Russian Federation in 2022-2025. The scientific research was conducted on the basis of statistical data from the form 5-FC "Information on physical culture and sports" provided by the All-Russian public organization "Federation of Oriental Martial Arts of Russia". During the study, it was found that there is a decrease in the number of athletes engaged in oriental martial arts (in all sports disciplines), which can negatively affect the awarding of sports ranks and titles, high-quality selection to the Russian national team to participate in official international competitions, as well as the achievement of high athletic results. At the same time, positive progress has been recorded in awarding sports and honorary titles by the Ministry of Sports of the Russian Federation, which characterizes this sport as a competitive martial art. It is concluded that external factors had a negative impact on the development of the sport: the pandemic of the new coronavirus infection COVID-19 and the start of a special military operation led to an outflow of participants, a change in the training system and the closure of a number of sports organizations. Measures are proposed to popularize oriental martial arts throughout the Russian Federation.

Keywords: sport, oriental martial arts, training, athlete, sports titles, population dynamics

For citation: Nosov S.A., Liman I.V., Akhmedov R.S., Derkachev M.V., Shapochansky E.V. Analysis of the development of the sport "oriental martial arts" in the Russian Federation in 2022-2025. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 197 – 203. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-197-203

The article was submitted: July 8, 2026; Approved after reviewing: August 9, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

В настоящее время повышение интереса к занятиям спортом в Российской Федерации является одной из приоритетных задач, поставленных президентом В.В. Путиным в рамках оздоровления населения. Согласно заявлению Министра спорта России М. Дегтярёва, в проекте федерального бюджета на 2026 год запланированы расходы на развитие спорта в размере

77,4 млрд рублей [1]. Указанные средства предусматривают строительство новых спортивных комплексов и городков, финансирование организаций, осуществляющих подготовку спортивного резерва, а также проведение физкультурно-спортивных мероприятий и соревнований. Данный подход государства свидетельствует о принятии комплекса мер, направленных на привлечение граждан к систематическим занятиям спортом и повышение их мотивации.

Боевые единоборства остаются одним из наиболее привлекательных видов спорта для населения. Их популяризации в значительной степени способствовало творчество Брюса Ли, который в своих фильмах демонстрировал уникальную технику, скорость и целеустремлённость. Так, в фильме «Путь дракона» было показано противостояние стилей кунг-фу и карате, что послужило мощным толчком для развития восточных единоборств в мировом масштабе. Массовый интерес населения к единоборствам стал активно проявляться с конца 1980-х годов, когда кинофильмы в жанрах боевика и спортивной драмы не только знакомили зрителей с различными стилями и их противостоянием, но и транслировали важную идею о том, что занятия спортом делают человека сильнее [8].

По состоянию на начало XXI века в мире насчитывается свыше

500 видов боевых искусств, подразделяемых на ударные, борцовские и смешанные дисциплины. Согласно данным Всероссийского реестра видов спорта, размещённого на официальном сайте Министерства спорта Российской Федерации, аккредитацию имеют 36 общественных организаций, осуществляющих подготовку по спортивным единоборствам. Указанные виды спорта наделены полномочиями по подготовке спортивного резерва, а также правом открытия отделений в спортивных школах, получения бюджетного финансирования, командирования сборных команд на официальные соревнования и представления документов для присвоения спортсменам спортивных званий и разрядов в соответствии с Федеральным законом «О физической культуре и спорте» [2].

История развития вида спорта «восточное боевое единоборство» на территории Российской Федерации берёт начало с 2005 года. 18 сентября 2005 года приказом Федерального агентства по физической культуре и спорту «восточное боевое единоборство» был официально признан как новый вид спорта в России. В 2006 году Российский союз боевых искусств был аккредитован в качестве общероссийской спортивной федерации по данному виду спорта. Позднее была образована Федерация восточного боевого единоборства России, которая является аккредитованной общероссийской федерацией по сей день.

В период до 2017 года в состав спортивных дисциплин, относимых к виду спорта «восточное боевое единоборство», входили группы вьет во дао, кобудо, сётокан, сито-рю и кудо. Однако 9 июня 2017 года группа дисциплин кудо была исключена и выделена в самостоятельный вид спорта.

4 апреля 2014 года была учреждена Международная ассоциация восточного боевого единоборства, штаб-квартира которой расположена в городе Риге (Латвийская Республика) [3]. 11 июня 2026 года приказом Минспорта России в перечень спортивных дисциплин восточного боевого единоборства была включена группа дисциплин косики.

Виду спорта «восточное боевое единоборство» исполнилось 20 лет

с момента его официального признания. В настоящее время дисциплины, входящие в состав данного вида спорта, культивируются в 56 субъектах Российской Федерации. Если смотреть на динамику развития этого вида спорта за последние годы, то становится заметно, что результаты не стоят на месте, растет и общее число регулярно тренирующихся, и количество спортсменов, которым присвоены разряды и звания. Чтобы зафиксировать этот прогресс и понять его глубину, имеет смысл обратиться к официальной статистике, которую спортивная федерация направляет в Минспорт России, и посмотреть, как именно менялись данные в промежутке с 2022 по 2025 год.

Материалы и методы исследований

Цель исследования – провести анализ развития вида спорта «восточное боевое единоборство» на территории Российской Федерации в период с 2022 по 2025 год.

Объектом исследования являлась динамика развития на территории Российской Федерации признанного вида спорта «восточное боевое единоборство».

Предметом исследования уровень подготовленности и количественный состав спортсменов, обучающихся восточным боевым единоборством.

Методы исследования научного исследования выступали: анализ научной литературы, статей и исторических справок по истории развития вида спорта, метод математической статистики и обобщение полученных результатов.

Задачи научного исследования:

1. Провести математико-статистический анализ количественных показателей численности спортсменов, обучающихся восточным боевым единоборством в период 2022-2025 годов.

2. Осуществить анализ динамики присвоения спортивных званий спортсменам, занимающимся восточным боевым единоборством, за период 2022 – 2025 годов.

Результаты и обсуждения

Научное исследование проводилось на базе главного штаба Общероссийской общественной организации Федерация восточного боевого единоборства России, расположенной в г. Москве. Выбранный период (2022 – 2025 гг.) обусловлен значимыми событиями. В 2020 году началась пандемия новой коронавирусной инфекции (COVID-19), что привело к повсеместным ограничениям и приостановке спортивной деятельности [10]. Полная отмена ограничений произошла 5 мая 2023 года о чём объявил глава Всемирной организации здравоохранения доктор Тедрос Аданом Гебрейесус [5]. Кроме того, с 24 февраля 2022 года проводится специальная военная операция, что также создаёт определенные сложности для развития спорта в стране. Данные факторы определяют актуальность анализа динамики показателей за указанный период.

Перечисленные обстоятельства оказали значительное влияние на развитие спорта как в глобальном масштабе, так и в Российской Федерации. В числе последствий от вышеуказанных ситуаций можно отнести: сокращение числа спортивных мероприятий, прекращение деятельности спортивных клубов, отток лиц призывного возраста в Вооружённые Силы России, а также снижение спортивной активности граждан, связанное с последствиями COVID-19, и уклонение части населения от призыва [8].

На основании двух сложнейших обстоятельств (новая коронавирусная инфекция COVID-19 и специальная военная операция), в которых осуществляется спортивная деятельность в Российской Федерации, Общероссийская общественная организация «Федерация восточного боевого единоборства России» предоставила данные федерального статистического наблюдения по форме 5-ФК «Сведения о физической культуре и спорте», ежегодно формируемого Минспортом России.

В ходе изучения статистических данных по форме 5-ФК нами были проанализированы количественный состав обучающихся восточным боевым единоборством в России и уровень их спортивной классификации.

В рамках ответа на первый вопрос исследования на рисунке 1 представлена диаграмма, отражающая количественные показатели спортсменов, обучающихся по дополнительным образовательным программам спортивной подготовки восточному боевому единоборству в период 2022-2025 гг.

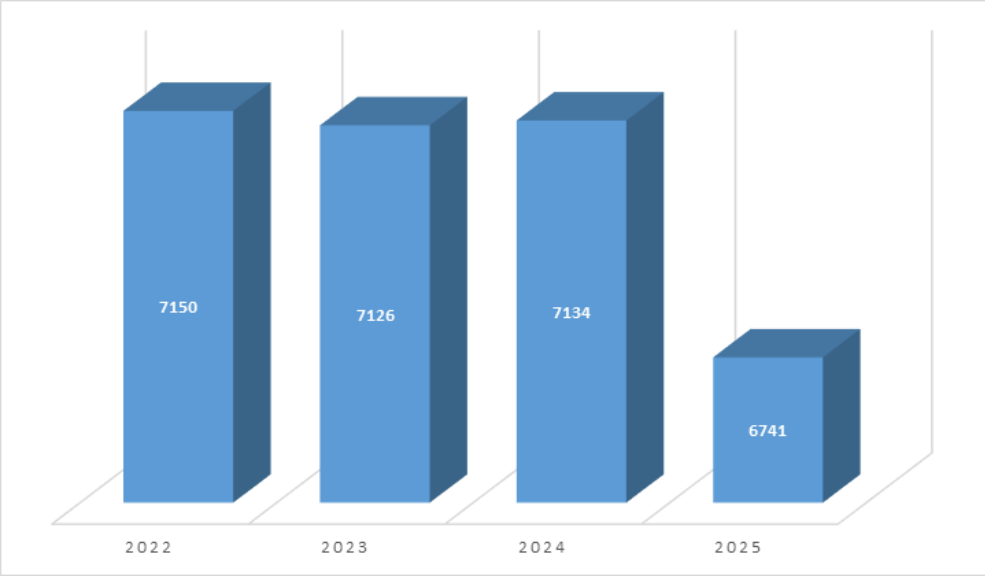


Рис. 1. Динамика численности спортсменов, обучающиеся обучающихся по дополнительным образовательным программам спортивной подготовки восточному боевому единоборству, за период 2022 – 2025 гг.
Fig. 1. Trends in the number of athletes enrolled in supplementary educational programs for sports training in Eastern martial arts, 2022 – 2025.

Анализ данных показывает, что в 2022 – 2024 годах существенного снижения численности обучающихся не зафиксировано. Однако в 2025 году количество спортсменов уменьшилось на 409 человек, что является тревожным сигналом, свидетельствующим о резком спаде интереса к виду спорта или с определенными сложностями в стране.

Для определения среднегодовой динамики изменения, численного показателях спортсменов, обучающихся виду спорта «восточное боевое единоборство» за период времени 2022-2025 гг. была использована математическая формула среднегодового темпа прироста:

$$CARG = \left(\frac{x_{2025}}{x_{2022}}\right)^{\frac{1}{3}} - 1$$

На основании полученного математического результата среднегодовой темп роста составил – 1,94%, что свидетельствует о наличии отрицательной динамики количественного показателя обучающихся избранному виду спорта.

Таким образом отвечая на первую поставленную нами задачу исследования демонстрирует, что за период 2022-2025 гг. произошло снижение численности спортсменов 1,94%. Вероятно, такой процент снижение количества обучающихся, обусловлен двумя основными факторами: призывом граждан призывного возраста на военную службу, а также недостаточной активностью региональных представителей федерации по вовлечению населения в занятия восточным боевым единоборством.

Отвечая на поставленную вторую задачу исследования, мы проанализировали динамику присвоения спортивных званий по восточному боевому единоборству в 2022 – 2025 годах и произвели математическую статистику по формуле среднегодового темпа прироста. Результаты анализа отражены в таблице 1.

Таблица 1

Анализ присвоений спортивных и почётных спортивных званий по виду спорта восточное боевое единоборство за период 2022-2025 гг.

Table 1

Analysis of the awarding of sports titles and honorary sports titles in the sport of Oriental Martial Arts for the period 2022 – 2025.

Спортивные звания	2022	2023	2024	2025	Абсолютныйприрост	Среднегодовойтемп прироста
МС	67	100	78	114	+47 чел.	+19,4%
МСМК	2	-	8	4	+2 чел.	+26,0%
ЗМС	2	-	-	1	-1 чел.	-20,6%
ИТОГ	71	100	86	119	+48 чел.	+18,8%

Анализируя данные формы 5-ФК о присвоении спортивных званий Министерством спорта России по виду спорта «восточное боевое единоборство», можно сделать следующие выводы:

- произошёл прирост присвоения спортивного звания «мастер спорта России» на 19,4% (число спортсменов увеличилось более чем в 1,3 раза за четыре года);
- зафиксировано положительная динамика в присвоении спортивного звания «мастер спорта России международного класса» на 26%, что может свидетельствовать о высоком уровне спортивной подготовленности спортсменов, выступающих на международной арене;
- имеется значительное снижение в присвоении почётного спортивного звания «заслуженный мастер спорта России» на 20,6% (на 1 человека), так как данное звание является высшей наградой в спортивной деятельности и присваивается только за высокие достижения на международной арене.

Таким образом, зафиксирована положительная динамика количества присвоений спортивных званий по виду спорта «восточное боевое единоборство»: с 71 до 119 за рассматриваемый период 2022-2025 гг., что соответствует среднегодовому темпу прироста 18,8% и указывает на рост числа высококвалифицированных спортсменов. Такое количество присвоений спортивных званий указывает на то, что имеющие трудности не сказываются на качестве подготовке спортсменов в достижение высоких результатов. Однако, нестабильность роста присвоения званий по годам может свидетельствовать:

1.о высоком уровне конкуренции на всероссийской и международной арене;

2.о недостаточном уровне подготовленности спортивного резерва, который впервые выходит на серьезные соревнования, чем обусловлена «волнообразная» динамика показателей.

Выводы

Проведённое исследование было направлено на анализ развития вида спорта «восточное боевое единоборство» на территории Российской Федерации в период 2022 – 2025 годов. В научном исследовании были использованы сведения статистической формы 5-ФК «Сведения о физической культуре и спорте», предоставленные Общероссийской спортивной общественной организацией Федерация восточного боевого единоборства России.

В ходе анализа формы 5-ФК и применения методов математической статистики было установлено снижение количества спортсменов, обучающихся указанным видом спорта. Если рассматривать период 2022 – 2024 годов, существенного снижения численности обучающихся не наблюдается, показатели оставались относительно стабильными. Однако в 2025 году произошёл существенный отток спортсменов: численность обучающихся восточным боевым единоборством сократилась на 409 человек по сравнению с предыдущими годами. Математический расчёт среднегодового темпа прироста за указанный период дал отрицательное значение – 1,94%, что свидетельствует о наличии устойчивой тенденции к снижению количественного состава обучающихся по данному виду спорта.

С чем связано такое снижение? Мы можем предположить, что на это повлияли три основных фактора. Во-первых, в связи с началом специальной военной операции осуществляется активный призыв граждан на военную службу, проводится мобилизация с целью обновления личного состава и усиления защиты государственных границ, что способствовало оттоку спортсменов возрастных групп: юниоров и мужчин. Во-вторых, имеет место недостаточная активность региональных спортивных федераций по привлечению населения к занятиям данным видом спорта. В-третьих, общероссийская спортивная федерация не прово-

дит маркетинговых и рекламных кампаний по вовлечению новых регионов в развитие вида спорта «восточное боевое единоборство» по всей территории России, а также отсутствует поддержка талантливых и результативных спортсменов. Перечисленные факторы в определённой степени сдерживают развитие вида спорта на территории России. Чтобы избежать столь сильного оттока желающих заниматься данным видом спорта, необходимо разработать и реализовать комплекс мер, направленных на его всестороннее развитие и популяризацию, а также организовать систему поддержки спортсменов, показывающих высокие результаты [6].

В то же время зафиксирована положительная динамика присвоения спортивных званий, присеваемых ежегодно: общее количество увеличилось с 71 до 119, что соответствует среднегодовому темпу прироста 18,8%. Данный показатель свидетельствует о высоком уровне подготовленности сборных команд и соблюдении требований к численности спортсменов, участвующих во всероссийских соревнованиях. По отдельным званиям наблюдается значительный рост по категории «мастер спорта России» – на 19,4% (с 67 до 114 человек), что подтверждает эффективность тренировочного процесса. Зафиксировано прогресс количества присвоений звания «мастер спорта России международного класса» – на 26%, что демонстрирует наличие высококвалифицированных спортсменов, которые могут достигнуть призового места на международных соревнованиях. В аналогичный период количество присвоений почётного звания «заслуженный мастер спорта России» увеличилось на, 20,6% (с 2 до 1). Вероятно, это обусловлено как повышением уровня конкуренции на международной арене, так и сокращением числа спортсменов, способных достигать высоких результатов.

Таким образом, полученные результаты исследования могут представлять практическую значимость для руководства Общероссийской спортивной Федерации восточного боевого единоборства России. Они позволяют разработать меры по предотвращению оттока спортсменов, привлечению новых субъектов и молодёжи к занятиям спортом, включению дополнительных всероссийских соревнований в календарный план, а также созданию эффективной системы информационной поддержки и популяризации вида спорта на всей территории страны.

Список источников

1. https://matchtv.ru/sobytija/matchtvnews_NI2253403_Raskhody_na_sport_iz_federalnogo_budzheta_v_2026_godu_sostavat_745_mlrd_rublej_soobshhil_Degtarev (дата обращения: 20.07.2026).

2. Федеральный закон от 04.12.2007 №329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации».

3. Лата В.Е., Давыдов Ю.Е., Агошков В.В. Особенности Развития восточных боевых единоборств в России // Аллея науки. 2024. Т. 1. № 5(92). С. 506 – 514.

4. Носов С. А., АлдошинаЕ.А., ФилипповаА.А., СмирновВ.Н., Моськин С. А. Анализ чемпионата России по спортивному миксфайту 2022 года, как развивающийся вид спортивного единоборства // Обзор педагогических исследований. 2023.Т. 5. № 4. С. 115 – 119.

5. https://rg.ru/2023/05/09/virus-ne-ushel.html (дата обращения: 20.07.2026).

6 Алхасов Д. С. Восточные единоборства в федеральных стандартах спортивной подготовки (ФССП) // Подготовка единоборцев: теория, методика и практика: материалы IX Международной научно-практической конференции, Чайковский, 01 – 02 апреля 2022 года / Под общей редакцией В.В. Зебзеева. Чайковский: Чайковский государственный институт физической культуры, 2022. С. 6 – 11.

7. Носов С. А., АлдошинА.В., БороненковА.И., РодителеваЯ.Н., Слободчикова Т.А. Критерии оценки уровня технико-тактической подготовленности спортсменов, занимающихся единоборствами на этапе начальной специализации // Обзор педагогических исследований. 2026. Т. 8. № 3. С. 98 – 104.

8. Носов С. А., Хайменова В.В., Ляпин А.И., Кузнецов С. В., Сапов А.В. Физическая подготовка как фактор повышения морально-психологической устойчивости // Вестник педагогических наук. 2025. № 3. С. 315 – 320.

9. Носов С. А., ЕфремоваТ.Г., МаилянА.В., КовальченкоА.А., Губанов Э.В. Анализ чемпионатов МВД России по рукопашному бою среди территориальных органов 2019-2024 годов (проблемы и перспективы) // Обзор педагогических исследований. 2024. Т. 6. № 6. С. 58 – 64.

10. Носов С. А. Проблемы и перспективы проведения спортивных соревнований при помощи дистанционных технологий // Физическая культура и спорт в XXI веке: актуальные проблемы и пути решения: сборник материалов II-й Международной научно-практической конференции, Волгоград, 19 – 20 октября 2022 года / под общей ред. Горбачевой В.В., Борисенко Е.Г. Волгоград: Волгоградская государственная академия физической культуры, 2022. Т. 1. С. 148 – 152.

References

1. https://matchtv.ru/sobytija/matchtvnews_NI2253403_Raskhody_na_sport_iz_federalnogo_budzheta_v_2026_godu_sostavat_745_mlrd_rublej_soobshhil_Degtarev (accessed: 20.07.2026).
2. Federal Law No. 329-FZ dated December 4, 2007, "On Physical Culture and Sports in the Russian Federation."
3. Lata V.E., Davydov Yu.E., Agoshkov V.V. Specifics of the Development of Eastern Martial Arts in Russia. Alley of Science. 2024. Vol. 1. No. 5 (92). P. 506 – 514.
4. Nosov S.A., Aldoshina E.A., Filippova A.A., Smirnov V.N., Moskin S.A. Analysis of the 2022 Russian Championship in Competitive Mixed-Style Combat (Mix-Fight) as an Evolving Martial Art Discipline. Review of Pedagogical Research. 2023. Vol. 5. No. 4. P. 115 – 119.
5. https://rg.ru/2023/05/09/virus-ne-ushel.html (accessed: 20.07.2026).
6. Alkhasov D.S. Eastern Martial Arts in Federal Standards for Sports Training (FSST). Training of Martial Artists: Theory, Methodology, and Practice: Proceedings of the IX International Scientific and Practical Conference, Chaykovsky, April 1 – 2, 2022. Edited by V.V. Zebzeev. Tchaikovsky: Tchaikovsky State Institute of Physical Culture, 2022. P. 6 – 11.
7. Nosov S.A., Aldoshin A.V., Boronenkov A.I., Roditeleva Ya.N., Slobodchikova T.A. Criteria for assessing the level of technical-tactical preparedness of combat sports athletes at the initial specialization stage. Review of Pedagogical Research. 2026. Vol. 8. No. 3. P. 98 – 104.
8. Nosov S.A., Khaimenova V.V., Lyapin A.I., Kuznetsov S.V., Sapov A.V. Physical training as a factor in enhancing moral-psychological resilience. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2025. No. 3. P. 315 – 320.
9. Nosov S.A., Efremova T.G., Mailyan A.V., Kovalchenko A.A., Gubanov E.V. Analysis of Russian Interior Ministry hand-to-hand combat championships among territorial bodies, 2019 – 2024 (problems and prospects). Review of Pedagogical Research. 2024. Vol. 6. No. 6. P. 58 – 64.
10. Nosov S.A. Problems and prospects of conducting sports competitions using remote technologies. Physical Culture and Sport in the 21st Century: Current Problems and Solutions: Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference, Volgograd, October 19 – 20, 2022. Ed. by V.V. Gorbacheva, E.G. Borisenko. Volgograd: Volgograd State Academy of Physical Culture, 2022. Vol. 1. P. 148 – 152.

Информацияобавторах

Носов С.А., кандидат педагогических наук, доцент, Сибирский юридический институт МВД России

Лиман И.В., помощник президента ОСОО «Федерация восточного боевого единоборства России»

Ахмедов Р.С., кандидат педагогических наук, начальник кафедры, Краснодарский университет МВД России

Деркачев М.В., старший преподаватель, Воронежский институт МВД России

Шапочанский Е.В., преподаватель, Восточно-Сибирский институт МВД России

© Носов С.А., Лиман И.В., Ахмедов Р.С., Деркачев М.В., Шапочанский Е.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 https://po-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
УДК 377.5: 376: 614.8
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-204-212

Формирование у будущих специалистов по защите в чрезвычайных ситуациях умений доступной коммуникации с лицами с инвалидностью

[1] Рвянин Д.М.,
[2] Родионов М.А.,
[1] Пензенский колледж транспортных технологий
[2] Пензенский государственный университет

Аннотация: в статье обоснован практико-ориентированный подход к формированию у будущих специалистов по защите в чрезвычайных ситуациях умений доступной коммуникации с лицами с инвалидностью. Цель исследования состоит в определении содержания данных умений и разработке комплекса учебных практик, обеспечивающих переход от усвоения общих рекомендаций к выполнению наблюдаемых профессиональных действий. Применены тематический анализ, функциональная декомпозиция коммуникативного эпизода, педагогическое проектирование и сценарное моделирование. Предложен 24-часовой распределенный практический модуль, включающий анализ экстренного сообщения, его преобразование в ясную и многоканальную форму, организацию доступного ответа, проверку понимания, восстановление нарушенного взаимодействия, командную передачу сведений и пользовательскую апробацию материалов. Уточнено содержание умения, объединяющего выбор доступного канала, сохранение операционного смысла сообщения, организацию обратной связи, коррекцию коммуникативного сбоя и передачу значимой информации участникам реагирования в условиях дефицита времени и риска. Основной дидактической единицей выступает краткая профессионально-коммуникативная проба. Практическая значимость исследования определяется возможностью интеграции разработанного комплекса в дисциплины профессионального цикла, учебную практику и итоговую аттестацию без дублирования содержания общей подготовки к инклюзивному сопровождению.

Ключевые слова: доступная коммуникация, профессиональная подготовка, чрезвычайная ситуация, лица с инвалидностью, ясный язык, коммуникативная проба, сценарное моделирование, профессиональное образование

Для цитирования: Рвянин Д.М., Родионов М.А. Формирование у будущих специалистов по защите в чрезвычайных ситуациях умений доступной коммуникации с лицами с инвалидностью // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 204 – 212. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-204-212

Поступила в редакцию: 8 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 9 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Developing accessible communication skills with persons with disabilities among future emergency protection specialists

[1] Rvyanin D.M.,
[2] Rodionov M.A.,
[1] Penza College of Transport Technologies
[2] Penza State University

Abstract: the article substantiates a practice-oriented approach to developing accessible communication skills with persons with disabilities among future emergency protection specialists. The study aims to define these skills and design educational practices supporting the transition from general recommendations to observable professional actions. The methods included thematic analysis, functional decomposition of a communication episode, instructional design, and scenario-based modelling. A distributed 24-hour practical module is proposed, comprising analysis of emergency messages, their transformation into clear multimodal formats, accessible feedback, verification of understanding, restoration of disrupted interaction, transfer of information within the response team, and user testing of materials. The skill includes selecting an accessible channel, preserving the operational meaning of a message, organizing feedback, correcting communication breakdowns, and transmitting essential information under time pressure and risk. A brief professional communication trial serves as the instructional unit. The developed set can be integrated into professional disciplines, practical training, and final assessment without duplicating general training for inclusive support.

Keywords: accessible communication, professional training, emergency situation, persons with disabilities, plain language, professional communication trial, scenario-based modelling, vocational education

For citation: Rvyanin D.M., Rodionov M.A. Developing accessible communication skills with persons with disabilities among future emergency protection specialists. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 204 – 212. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-204-212

The article was submitted: July 2, 2026; Approved after reviewing: August 1, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

В чрезвычайной ситуации от качества коммуникации зависит, сможет ли человек своевременно получить информацию об угрозе, понять порядок действий, выбрать безопасный маршрут и сообщить о необходимости помощи. Даже исправная система оповещения не обеспечивает безопасность, если сообщение недоступно или человек не может задать вопрос, выразить согласие либо отказаться от предложенной помощи. Поэтому умение организовать доступное двустороннее взаимодействие является важной частью профессиональной подготовки специалиста и непосредственно влияет на результат реагирования.

Нормативную основу исследования составляют Конвенция о правах инвалидов, закрепляющая необходимость защиты лиц с инвалидностью в ситуациях риска [4, ст. 11], Сендайская рамочная программа, подчеркивающая их участие в снижении риска бедствий [8, с. 23], а также рекомендации Межучрежденческого постоянного комитета и Всемирной организации здравоохранения [14]. Международные руководства связывают инклюзивность реагирования с доступностью информации, многоканальностью, двусторонним взаимодействием и участием лиц с инвалидностью в разработке коммуникационных решений [12, 13].

ФГОС СПО по специальности 20.02.02 «Защита в чрезвычайных ситуациях» ориентирует подготовку на решение задач по защите населения, взаимодействию в составе подразделений и оценке образовательных результатов [7]. ГОСТ Р 22.3.23-2023 предусматривает учет потребностей уязвимых групп и поддержание связи в чрезвычайных ситуациях [2]. Однако общие нормативные требования нуждаются в преобразовании в конкретные, наблюдаемые и диагностируемые действия обучающегося.

Исследования подтверждают значение понятности и конкретности сообщений, использования визуальной поддержки, согласованности различных форматов, пользовательской проверки и обратной связи [1, 6, 15, 16]. Специализированная подготовка сотрудников экстренных служб, непосредственно участвующих в реагировании на чрезвычайные ситуации, способствует лучшему пониманию коммуникационных потребностей людей с инвалидностью. В профессиональной педагогике практико-ориентированная подготовка связыва-

ется с выполнением учебно-профессиональных действий, моделированием реальных задач и критериальным оцениванием результатов [3, 5, 9-11].

Таким образом, выявляется противоречие между необходимостью обеспечить завершенное двустороннее взаимодействие в условиях дефицита времени и преимущественно рекомендательным характером подготовки, при котором знания о доступности не всегда преобразуются в профессиональные действия. Цель исследования – уточнить структуру комплекса умений доступной коммуникации будущих специалистов по защите в чрезвычайных ситуациях и разработать практики его формирования и оценивания. Научная новизна состоит в представлении данного комплекса как последовательности наблюдаемых действий, разработке профессионально-коммуникативной пробы, классификации коммуникативных сбоев, проектировании 24-часового модуля и критериальной рубрики.

Материалы и методы исследований

Исследование выполнено в логике теоретико-методической, проектировочной и организационно-методической работы. Его предметом является формирование у будущих специалистов комплекса умений доступной коммуникации как наблюдаемого и диагностируемого результата профессиональной подготовки. Работа включала анализ нормативных и научных оснований, функциональную декомпозицию профессионально-коммуникативного эпизода, разработку ситуационных заданий, проектирование учебного модуля и критериев оценивания, а также апробацию материалов на уровне методической цикловой комиссии.

Источниковую базу составили международные нормативно-стратегические документы и руководства, российские стандарты, исследования кризисной коммуникации и коммуникативной доступности, а также публикации по практико-ориентированному профессиональному образованию и оцениванию. Поиск проводился на ресурсах Организации Объединенных Наций, Управления ООН по снижению риска бедствий, Всемирной организации здравоохранения, Межучрежденческого постоянного комитета, официальном интернет-портале правовой информации и научных платформах. Поиск проводился по запросам «доступная коммуникация», «кризисная коммуникация», «лица с инвалидностью», «подготовка сотрудников экстренных служб», «практико-ориентированная профессиональная подготовка», «критериальное оценивание» и их англоязычным эквивалентам. Приоритет отдавался публикациям 2020 – 2026 гг.; более ранние материалы включались при наличии нормативной или методологической значимости. В итоговый список вошли 18 наиболее релевантных источников.

Применялись направленный тематический и сравнительный анализ. Единицами анализа выступали: коммуникативный барьер; доступный канал передачи информации; способ выражения ответа; сохранение смыслового ядра сообщения; проверка понимания; восстановление взаимодействия; передача значимых сведений следующему участнику реагирования; педагогическое средство формирования соответствующего действия. Выделенные единицы объединялись в тематические категории и использовались при построении структуры комплекса умений.

Функциональная декомпозиция позволила представить профессионально-коммуникативный эпизод как последовательность действий, доступных наблюдению и критериальному оцениванию. Педагогическое проектирование применялось для распределения содержания по учебным практикам, а сценарное моделирование – для конструирования ситуаций с изменяемым барьером, каналом, способом ответа и условиями внешней среды. Основной единицей формирования и оценивания была определена краткая профессионально-коммуникативная проба.

Организационно-методическая апробация проведена на базе ГАПОУ ПО «Пензенский колледж транспортных технологий». Проект модуля, сценарии проб, карта операционного ядра сообщения и критерии оценивания были рассмотрены методической цикловой комиссией, обеспечивающей подготовку обучающихся по специальности 20.02.02 «Защита в чрезвычайных ситуациях». Экспертное обсуждение проводилось по параметрам профессиональной релевантности, реализуемости в действующей образовательной программе, диагностичности результатов, безопасности и этической корректности. По итогам обсуждения уточнены формулировки сценариев, исключены задания, основанные на имитации инвалидности, усилены командная передача сведений и работа при отказе технических средств. Доработанный комплекс введен в работу методической цикловой комиссии и включен в методическое обеспечение практических занятий.

Проектирование основывалось на двух принципах. Во-первых, упрощение сообщения не должно исключать сведения об угрозе, требуемом действии, последовательности, времени, направлении или запрете. Во-вторых, наличие нескольких форматов не гарантирует доступности без согласованного способа ответа и проверки понимания: доступная коммуникация является двусторонним процессом [12, с. 3].

Результаты и обсуждения

Под комплексом умений доступной коммуникации будущего специалиста по защите в чрезвычайных ситуациях понимается совокупность способов двустороннего профессионального взаимодействия, при котором смысл экстренного сообщения сохраняется и передается в доступной конкретному человеку форме. Ответ должен быть выражен и распознан, понимание подтверждено, а коммуникативный сбой своевременно устранен. Способ общения определяется не диагнозом, а актуальными возможностями человека и может включать устную речь, текст, русский жестовый язык, визуальные карточки, средства альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) либо их сочетание.

Каждый эпизод включает семь действий: обращение к человеку и обозначение роли специалиста; выбор доступного канала и способа ответа; выделение операционного ядра сообщения; его краткую передачу; получение наблюдаемого подтверждения; изменение формы, темпа или канала при необходимости; передачу команде сведений о способе связи и нерешенной потребности. Таким образом, доступность становится характеристикой совместного действия.

Операционное ядро включает сведения о произошедшем, месте опасности или безопасном направлении, необходимом действии, запрете и способе подтверждения понимания. Например: «Пожар. Выход справа. Идите к двери сейча с. Лифт не используйте». Вместо вопроса «Понятно?» специалист предлагает показать направление или повторить первое действие. Такая конкретизация допустима только при соответствии реальной обстановке.

Понятное изложение не означает примитивизации. Обучающийся должен ранжировать информацию, заменять абстрактные формулировки конкретными действиями, исключать метафоры и двусмысленность, располагать шаги в порядке выполнения и сохранять возможность выбора [1, 6]. Языковое и графическое упрощение сопровождается проверкой фактического понимания.

Для формирования комплекса умений разработан практический модуль объемом 24 академических часа, распределенный между дисциплинами профессионального цикла и учебной практикой. Четыре часа отводятся на диагностику и аудит сообщений, восемь – на ясный язык и равнозначные форматы, шесть – на работу с различными способами восприятия и ответа, четыре – на коммуникацию в осложненных условиях, два – на итоговую пробу и дебрифинг. Такое распределение соответствует логике практико-ориентированной подготовки, при которой усвоение знаний завершается выполнением и оценкой профессионального действия [5, 10].

Основной единицей обучения является профессионально-коммуникативная проба продолжительностью три – пять минут. Она включает одну цель безопасности, одно коммуникативное затруднение и заранее определенный наблюдаемый результат. После первой попытки обучающийся получает обратную связь, анализирует допущенную ошибку и повторяет эпизод с измененным условием. Такой формат позволяет многократно отрабатывать конкретное профессиональное действие без перегрузки сложной тактической задачей и соответствует принципам практической подготовки сотрудников экстренных служб и коммуникативных партнеров.

Практический модуль строится вокруг восьми взаимосвязанных практик. Каждая завершается материальным продуктом или наблюдаемым действием, которое может быть включено в портфолио обучающегося.

Таблица 1

Комплекс практик формирования умений доступной коммуникации.

Table 1

A set of practices for developing accessible communication skills.

Практика	Пример учебного действия	Продукт и критерий результата
Аудит сообщения	Выделить угрозу, действие, маршрут, временное условие и запрет; удалить сведения, не влияющие на немедленное решение.	Карта операционного ядра; ни один элемент безопасности не утрачен.
Ясная формулировка	Переписать профессиональный текст короткими предложениями, конкретными глаголами и одним действием на шаг.	Исходная и ясная версии с обоснованием каждой замены.
Равнозначные форматы	Создать устную, крупнопечатную, визуальную и цифровую версии одного сообщения.	Все версии ведут к одному безопасному действию и не противоречат друг другу.

Продолжение таблицы 1
Continuation of Table 1

Доступный ответ	Предусмотреть выбор «да/нет», указание на символ, написание, жест, выполнение первого действия либо использование индивидуального средства коммуникации.	Ответ можно надежно распознать; молчание не трактуется как согласие.
Коммуникация лицом к лицу	Провести короткий эпизод при заданной потребности: нарушение слуха или зрения, использование АДК, повышенная сенсорная нагрузка.	Специалист обращается к человеку, согласует способ связи и выдерживает время ответа.
Восстановление сбоя	После отказа канала или ошибочного действия изменить только один параметр: форму, темп, объем, положение, освещение или способ ответа.	Вторая попытка устраняет причину сбоя, а не повторяет прежнее сообщение громче.
Командная передача	Передать следующему участнику предпочтительный канал, подтвержденное понимание, выполненное действие и нерешенную потребность.	Команда продолжает контакт без повторного исключения человека из коммуникации.
Пользовательская проверка	Испытать прототип с консультантом с инвалидностью или стандартизированным участником, зафиксировать замечания и доработать материал.	В портфолио представлены отзыв, исправленная версия и объяснение изменений.

Апробация подтвердила методическую применимость комплекса в системе подготовки колледжа. В рабочий комплект преподавателей включены карта операционально-смыслового ядра, восемь типов учебных действий, сценарии проб, лист наблюдения и критериальная рубрика. Материалы одобрены цикловой комиссией и приняты для проведения практических занятий.

При взаимодействии с глухим или слабослышащим человеком обучающийся устанавливает визуальный контакт и выбирает письменный, визуальный или жестовый канал. Повышение громкости не обеспечивает доступность, а средства защиты, закрывающие артикуляцию, требуют письменного или визуального дублирования [12, 13, 15].

При взаимодействии с незрячим или слабовидящим человеком специалист представляется и использует точные ориентиры: «дверь справа», «три шага вперед», «ступень вниз». Физический контакт, перемещение трости и способ сопровождения предварительно согласуются [12, 14, 16].

При использовании АДК обращение адресуется непосредственно человеку. Обучающийся уточняет способ ответа, сохраняет доступ к коммуникативному устройству и предоставляет время для реакции. Используются карточки «да/нет/повторите», символы и ключевые слова. Эффективность АДК зависит также от способности партнера ожидать и распознавать ответ [1].

При интеллектуальных нарушениях, расстройствах аутистического спектра и сенсорной перегрузке сообщение разделяется на последовательные действия. Исключаются метафоры, сложные отрицательные конструкции и несколько инструкций одновременно. При необходимости снижаются темп речи, уровень шума и число участников [1, 6].

При выраженной тревоге коммуникация ограничивается ближайшим безопасным действием. Специалист представляется, обозначает место и дает по одной инструкции. При выходе ситуации за пределы его компетенции организуется привлечение профильного специалиста [2, 13].

Подготовка также предусматривает отказ технических средств. Минимальный офлайн-комплект включает карточки с крупным текстом и стрелками, письменные принадлежности, таблицу выбора, фонарь и смартфон с шаблонами. Комплект проверяется при шуме, недостаточном освещении, отсутствии связи и использовании защитных перчаток.

Метод обратного воспроизведения, или teach-back, применяется для проверки понимания: человеку предлагают назвать, показать или выполнить первое действие. Ошибка рассматривается как признак неясности сообщения, неподходящего канала или информационной перегрузки и требует изменения способа передачи информации. Эффективность teach-back в проверке понимания подтверждается систематическим обзором [18].

Для проектирования учебных ситуаций предложена классификация коммуникативных сбоев, связывающая ошибку со способом ее коррекции:

1. Смысловой сбой проявляется в искажении инструкции или выборе опасного действия. Обучающийся повторно выделяет операционное ядро, исключает второстепенные сведения и четко обозначает требуемое действие. Пример: вместо фразы «Выход находится там, за коридором» сообщается: «Поверните направо, пройдите до зеленой двери и остановитесь». Затем человек показывает направление или выполняет первый шаг.
2. Канальный сбой возникает, когда сообщение не воспринимается из-за шума, задымления, плохого освещения, средств защиты, неисправности устройства или неподходящей формы. Коррекция предполагает переход к письменному, визуальному, жестовому, тактильному или комбинированному каналу. Пример: если человек с нарушением слуха не воспринимает речь специалиста в маске, устанавливается зрительный контакт, предъявляется карточка «Эвакуация», письменно указывается выход и проверяется выбранный маршрут.
3. Ответный сбой означает невозможность определить согласие, отказ, вопрос или непонимание. Специалист согласовывает доступный и наблюдаемый способ обратной связи. Пример: человеку с нарушением речи предлагают указать выход, выбрать карточку или использовать условные сигналы: один жест – «да», два – «нет».
4. Ролевой сбой проявляется в противоречивых командах, одновременном обращении нескольких специалистов или взаимодействии только с сопровождающим. Для коррекции назначается один коммуникатор, который обращается непосредственно к человеку, а остальные контролируют безопасность и выполняют распределенные функции.

Использование классификации придает работе с ошибками системный характер: обучающийся выявляет нарушение, определяет его причину, выбирает способ коррекции и повторно проверяет результат. После перехода к письменному или визуальному каналу недостаточно предъявить карточку – необходимо предложить человеку указать направление, выбрать символ или выполнить первое действие.

Командная преемственность обеспечивается передачей сведений по структуре: предпочтительный канал – подтвержденное действие – выполненный этап – сохраняющаяся потребность. Например: «Коммуникация письменно; направление выхода понял и показал; к двери сопровожден; необходимо сохранить доступ к слуховому аппарату». Это предотвращает повторный опрос, утрату выбранного канала и обезличивание человека [15, 16].

Субъектно ориентированная подготовка предусматривает участие лиц с инвалидностью и представляющих их организаций в разработке заданий, определении критериев доступности, апробации сообщений и анализе ошибок [8, 13, 17]. Используются экспертные сессии, консультирование, проверка материалов и совместный дебрифинг, что соответствует включению обучающихся и профессионального сообщества в проектирование образовательных результатов [3].

Имитация инвалидности с помощью повязок, берушей или ограничения движений не применяется как основной метод. Моделируется конкретный барьер: отсутствие звукового оповещения, неразличимый символ, невозможность устного ответа, отказ устройства или изменение маршрута. Задача обучающегося – выявить барьер и выбрать доступное решение [14, 17].

Профессионально-коммуникативная проба оценивается по семи критериям: сохранение операционально-смыслового ядра, выбор канала, организация ответа, проверка понимания, коррекция сбоя, командная передача и этическая корректность. Каждый критерий оценивается от 0 до 2 баллов. Результат 11-14 баллов соответствует устойчивому выполнению, 7-10 – частично сформированному комплексу умений, 0-6 – необходимости повторной отработки.

К критическим ошибкам относятся искажение информации об угрозе или маршруте, отсутствие доступного ответа, использование неэффективного канала, обращение только к сопровождающему и утрата значимых сведений при передаче сопровождения. Наличие критической ошибки означает незачет независимо от суммы баллов.

Для проверки переноса итоговая проба включает новое сообщение и ранее не отрабатывавшийся сценарий. Оцениваются сохранность смысла, доступность ответа, переход к альтернативному каналу, количество смысловых ошибок и согласованность экспертных оценок. Критериальная рубрика делает результат наблюдаемым и позволяет корректировать дальнейшее обучение [9, 11].

Предлагаемая модель дополняет рекомендации по доступной кризисной коммуникации действиями по организации ответа, проверке понимания, восстановлению взаимодействия и командной передаче сведений [12-14, 17]. Профессионально-коммуникативная проба отличается от ролевой игры краткостью, ограничен-

ной целью и заранее определенным результатом, что позволяет многократно отрабатывать конкретное действие [5, 10].

Рассмотрение материалов цикловой комиссией и их включение в методическое обеспечение колледжа подтверждают практическую применимость комплекса, но не позволяют сделать статистически обоснованный вывод об эффективности.

Выводы

Доступная коммуникация в чрезвычайной ситуации должна быть двусторонней, многоканальной, ориентированной на потребности конкретного человека и оцениваться по результату действия. Упрощение сообщения без сохранения операционально-смыслового ядра, отсутствие доступного способа ответа и исключение лиц с инвалидностью из разработки решений не обеспечивают его доступности.

Комплекс умений представлен как цикл: «сообщение – доступный канал – ответ – подтверждение – восстановление – передача». Его формирование осуществляется в рамках 24-часового практического модуля, распределенного между дисциплинами профессионального цикла и учебной практикой. Основными средствами выступают аудит сообщений, понятные формулировки, равнозначные форматы, доступные способы ответа, профессионально-коммуникативные пробы, пользовательская проверка и командная передача сведений.

Практическая направленность обеспечивается моделированием коммуникативных барьеров, повторным выполнением заданий после обратной связи и сочетанием портфолио с критериально оцениваемой пробой. Разработанная оценочная шкала делает результат наблюдаемым, позволяет выявлять критические ошибки и проверять перенос умений в новый сценарий.

Комплекс прошел организационно-методическую апробацию в ГАПОУ ПО «Пензенский колледж транспортных технологий», рассмотрен цикловой комиссией, доработан и включен в методическое обеспечение практических занятий по специальности 20.02.02 «Защита в чрезвычайных ситуациях». Дальнейшее исследование предполагает проведение педагогического эксперимента и количественную оценку динамики сформированности умений.

Список источников

1. Владимирова О.Н., Чистякова Н.П., Мирошниченко О.А. Вопросы информационной доступности для людей с инвалидностью, имеющих ментальные нарушения, включая расстройства аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2023. Т. 21. № 1. С. 49 – 58. DOI: 10.17759/autdd.2023210106.
2. ГОСТ Р 22.3.23-2023 (ИСО 22395: 2018). Безопасность в чрезвычайных ситуациях. Поддержка уязвимых групп населения в чрезвычайных ситуациях. Общие положения. Москва: Российский институт стандартизации, 2023. 16 с.
3. Зеер Э.Ф. Проблемы модернизации профессионального и профессионально-педагогического образования: панорамный подход // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 2. С. 13 – 21. DOI: 10.52944/PORT.2022.49.2.002.
4. Конвенция о правах инвалидов: принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 г. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 24.07.2026).
5. Львов Л.В., Дегтеренко Л.Н. Практико-ориентированная подготовка: возможности, риски, решения // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2020. Т. 12. № 4 (50). С. 92 – 99. DOI: 10.7442/2071-9620-2020-12-4-92-99.
6. Мирошниченко О.А., Вечканова И.Г. Доступность информационной среды для людей с нарушением психических функций // Аутизм и нарушения развития. 2025. Т. 23. № 1. С. 40 – 47. DOI: 10.17759/autdd.2025230105.
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 20.02.02 «Защита в чрезвычайных ситуациях»: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 декабря 2024 г. № 1060: зарегистрирован в Министерстве юстиции Российской Федерации 4 февраля 2025 г. № 81137. URL: http: //publication.pravo.gov.ru/document/0001202502050010 (дата обращения: 24.07.2026).
8. Сендайская рамочная программа по снижению риска бедствий на 2015-2030 годы. Женева: Управление ООН по снижению риска бедствий, 2015. 32 с. URL: https://www.undrr.org/publication/sendai-framework-disaster-risk-reduction-2015-2030 (дата обращения: 24.07.2026).

9. Табатадзе Л.М., Кривобородова Е.Ю. Критериальные методы оценивания в системе среднего профессионального образования // Вестник МГПУ. Серия: Современный колледж. 2024. № 4 (12). С. 6 – 25. DOI: 10.24412/2782-6597-2024-412-6-25.

10. Фиалко А.И., Тиунов С. В., Сенан А.М. Практико-ориентированная модель профессиональной подготовки студентов – будущих преподавателей технических дисциплин // Перспективы науки и образования. 2023. № 2 (62). С. 749 – 765. DOI: 10.32744/pse.2023.2.44.

11. Шарко М.И. Формирующее оценивание: цель, признаки, результаты (опыт применения на примере дисциплины «Риторика для юриста») // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронныйнаучныйжурнал. 2024. № 4 (52). С. 332 – 345. DOI: 10.32516/2303-9922.2024.52.20.

12. Accessible Communication during COVID-19 and Other Emergencies: A Guideline for Organizations. Gatineau: Accessibility Standards Canada, 2021. 26 p. URL: https://accessible.canada.ca/resources/emergency-communication-guidelines-federal-organizations (датаобращения: 24.07.2026).

13. Disability-Inclusive Communications Guidelines. New York: United Nations, 2022. 49 p. URL: https://digitallibrary.un.org/record/4042358 (датаобращения: 24.07.2026).

14. Guidance Note on Disability and Emergency Risk Management for Health. Geneva: World Health Organization, 2013. 58 p. URL: https://www.who.int/publications/i/item/guidance-note-on-disability-and-emergency-risk-management-for-health (датаобращения: 24.07.2026).

15. Gummesson K., Forsell K., Johansson S., Gustavsson C. How Did People with Impairments Perceive Public Information During the COVID-19 Pandemic and What Are Their Suggestions for Accessible Crisis Information? // Scandinavian Journal of Disability Research. 2024. Vol. 26. No. 1. P. 601 – 619. DOI: 10.16993/sjdr.1129.

16. Hannes K., Thyssen P., Bengough T. Inclusive Crisis Communication in a Pandemic Context: A Rapid Review // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2024. Vol. 21. No. 9. Article 1216. P. 1 – 30. DOI: 10.3390/ijerph21091216.

17. IASC Guidelines on the Inclusion of Persons with Disabilities in Humanitarian Action. Geneva: Inter-Agency Standing Committee, 2019. URL: https://interagencystandingcommittee.org/iasc-guidelines-on-inclusion-of-persons-with-disabilities-in-humanitarian-action-2019 (датаобращения: 24.07.2026).

18. Talevski J., Wong Shee A., Rasmussen B. Teach-back: A Systematic Review of Implementation and Impacts // PLoS ONE. 2020. Vol. 15. No. 4. Article e0231350. DOI: 10.1371/journal.pone.0231350.

References

1. Vladimirova O.N., Chistyakova N.P., Miroshnichenko O.A. Issues of information accessibility for people with disabilities involving mental impairments, including autism spectrum disorders. Autism and Developmental Disorders. 2023. Vol. 21. No. 1. P. 49 – 58. DOI: 10.17759/autdd.2023210106.

2. GOST R 22.3.23-2023 (ISO 22395: 2018). Safety in emergency situations. Support for vulnerable population groups in emergency situations. General provisions. Moscow: Russian Institute of Standardization, 2023. 16 p.

3. Zeer E.F. Problems of modernizing vocational and vocational-pedagogical education: a panoramic approach. Vocational Education and the Labor Market. 2022. No. 2. P. 13 – 21. DOI: 10.52944/PORT.2022.49.2.002.

4. Convention on the Rights of Persons with Disabilities: adopted by UN General Assembly Resolution 61/106 of December 13, 2006. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (accessed: 24.07.2026).

5. Lvov L.V., Degterenko L.N. Practice-oriented training: opportunities, risks, and solutions. Modern Higher Education: Innovative Aspect. 2020. Vol. 12. No. 4 (50). P. 92 – 99. DOI: 10.7442/2071-9620-2020-12-4-92-99.

6. Miroshnichenko O.A., Vechkanova I.G. Accessibility of the information environment for people with mental function impairments. Autism and Developmental Disorders. 2025. Vol. 23. No. 1. P. 40 – 47. DOI: 10.17759/autdd.2025230105.

7. On the Approval of the Federal State Educational Standard for Secondary Vocational Education in Specialty 20.02.02 "Protection in Emergency Situations": Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 1060 dated December 25, 2024; registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation on February 4, 2025, No. 81137. URL: http: //publication.pravo.gov.ru/document/0001202502050010 (accessed: 24.07.2026).

8. Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015 – 2030. Geneva: United Nations Office for Disaster Risk Reduction, 2015. 32 p. URL: https://www.undrr.org/publication/sendai-framework-disaster-risk-reduction-2015-2030 (accessed: 24.07.2026).

9. Tabatadze L.M., Krivoborodova E.Yu. Criterion-based assessment methods in the secondary vocational education system. Bulletin of Moscow City University (MGPU). Series: Modern College. 2024. No. 4 (12). P. 6 – 25. DOI: 10.24412/2782-6597-2024-412-6-25.

10. Fialko A.I., Tiunov S.V., Senan A.M. Practice-oriented model of professional training for students – future teachers of technical disciplines. Prospects of Science and Education. 2023. No. 2 (62). P. 749 – 765. DOI: 10.32744/pse.2023.2.44.

11. Sharko M.I. Formative assessment: purpose, characteristics, results (application experience using the "Rhetoric for Lawyers" course as an example). Bulletin of the Orenburg State Pedagogical University. Electronic Scientific Journal. 2024. No. 4 (52). P. 332 – 345. DOI: 10.32516/2303-9922.2024.52.20.

12. Accessible Communication during COVID-19 and Other Emergencies: A Guideline for Organizations. Gatineau: Accessibility Standards Canada, 2021. 26 p. URL: https://accessible.canada.ca/resources/emergency-communication-guidelines-federal-organizations (accessed: 24.07.2026).

13. Disability-Inclusive Communications Guidelines. New York: United Nations, 2022. 49 p. URL: https://digitallibrary.un.org/record/4042358 (accessed: 24.07.2026).

14. Guidance Note on Disability and Emergency Risk Management for Health. Geneva: World Health Organization, 2013. 58 p. URL: https://www.who.int/publications/i/item/guidance-note-on-disability-and-emergency-risk-management-for-health (accessed: 24.07.2026).

15. Gummesson K., Forsell K., Johansson S., Gustavsson C. How Did People with Impairments Perceive Public Information During the COVID-19 Pandemic and What Are Their Suggestions for Accessible Crisis Information? Scandinavian Journal of Disability Research. 2024. Vol. 26.No. 1. P. 601 – 619. DOI: 10.16993/sjdr.1129.

16. Hannes K., Thyssen P., Bengough T. Inclusive Crisis Communication in a Pandemic Context: A Rapid Review. International Journal of Environmental Research and Public Health. 2024. Vol. 21.No. 9. Article 1216. P. 1 – 30. DOI: 10.3390/ijerph21091216.

17. IASC Guidelines on the Inclusion of Persons with Disabilities in Humanitarian Action. Geneva: Inter-Agency Standing Committee, 2019. URL: https://interagencystandingcommittee.org/iasc-guidelines-on-inclusion-of-persons-with-disabilities-in-humanitarian-action-2019 (accessed: 24.07.2026).

18. Talevski J., Wong Shee A., Rasmussen B. Teach-back: A Systematic Review of Implementation and Impacts. PLoS ONE. 2020. Vol. 15. No. 4. Articlee0231350. DOI: 10.1371/journal.pone.0231350.

Информация об авторах

Рвянин Д.М., соискатель ученой степени кандидата наук, преподаватель ГАПОУ ПО «Пензенский колледж транспортных технологий», г. Пенза, Россия, rvyanin@inbox.ru

Родионов М.А., доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Информатика и методика обучения информатике и математике», Педагогический институт им. В.Г. Белинского, Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия, do7tor@mail.ru

© Рвянин Д.М., Родионов М.А., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 https://po-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
УДК 377.5: 376: 614.8
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-213-220

Подготовка будущих специалистов по защите в чрезвычайных ситуациях к инклюзивному сопровождению

[1] Рвянин Д.М.,
[2] Родионов М.А.,
[1] Пензенский колледж транспортных технологий
[2] Пензенский государственный университет

Аннотация: в статье представлено теоретико-методическое обоснование практико-ориентированной педагогической технологии подготовки будущих специалистов по защите в чрезвычайных ситуациях к инклюзивному сопровождению. Цель исследования состоит в определении структуры такой готовности и описании содержания, этапов, алгоритмов и оценочных средств, обеспечивающих переход от знания принципов инклюзии к профессиональному действию в условиях дефицита времени, риска, шума, тревоги и ограниченной видимости. Исследование выполнено как теоретико-методическое и проектировочное; применены анализ и тематический синтез научных и нормативно-методических источников, педагогическое моделирование, классификация барьеров, проектирование ситуационных заданий и конструктивное согласование целей, деятельности и оценки. Уточнено понятие инклюзивного сопровождения, выделены мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты готовности. Представлены пятиэтапная технология курса, авторские мнемонические алгоритмы S.A.F.E. и C.A.L.M., правило «коротко – конкретно – проверить понимание», матрица профессиональных действий и критериальная шкала практического экзамена. Разработанные материалы прошли организационно-методическую апробацию на базе колледжа и были включены в методическое обеспечение практических занятий. Практическая значимость состоит в возможности их применения в среднем и дополнительном профессиональном образовании при подготовке специалистов соответствующего профиля в различных колледжах.

Ключевые слова: профессиональное образование, МЧС, инклюзивное сопровождение, чрезвычайные ситуации, лица с инвалидностью, доступная коммуникация, педагогическая технология, ситуационное моделирование

Для цитирования: Рвянин Д.М., Родионов М.А. Подготовка будущих специалистов по защите в чрезвычайных ситуациях к инклюзивному сопровождению// Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 213 – 220. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-213-220

Поступила в редакцию: 9 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 9 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Training future emergency response specialists for inclusive support in emergencies

[1] Rvyanin D.M.,
[2] Rodionov M.A.,
[1] Penza College of Transport Technologies
[2] Penza State University

Abstract: the article presents a theoretical and methodological rationale for a practice-oriented educational technology designed to prepare future emergency response specialists for inclusive support. The aim of the study is

to determine the structure of such readiness and to describe the content, stages, algorithms, and assessment tools that facilitate the transition from knowledge of inclusion principles to professional action under conditions of time pressure, risk, noise, anxiety, and limited visibility. The study was conducted as a theoretical, methodological, and design-based investigation. The methods included analysis and thematic synthesis of scientific, regulatory, and methodological sources, pedagogical modelling, classification of barriers, design of situational tasks, and constructive alignment of learning objectives, activities, and assessment. The concept of inclusive support was clarified, and motivational-value, cognitive, operational-activity, and reflective-assessment components of readiness were identified. The article presents a five-stage course technology, the authors' mnemonic S.A.F.E. and C.A.L.M. algorithms, the "brief, specific, and check understanding" rule, a matrix of professional actions, and a criterion-based practical examination scale. The developed materials underwent organizational and methodological testing at a college and were incorporated into the methodological support for practical classes. Their practical significance lies in their applicability in secondary vocational and continuing professional education.

Keywords: vocational education, emergency response specialists, inclusive support, emergency situations, persons with disabilities, accessible communication, educational technology, simulation-based learning

For citation: Rvyanin D.M., Rodionov M.A. Training future emergency response specialists for inclusive support in emergencies. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 213 – 220. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-213-220

The article was submitted: July 9, 2026; Approved after reviewing: August 9, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

Обеспечение безопасности населения в условиях чрезвычайных ситуаций требует учета не только характера и масштаба угрозы, но и индивидуальных особенностей людей, включая уровень мобильности, способность воспринимать информацию и поддерживать коммуникацию, а также возможность самостоятельно выполнять инструкции. Лица с ограниченными возможностями здоровья могут испытывать дополнительные трудности, связанные с недоступностью путей эвакуации, отсутствием адаптированных средств оповещения, утратой технических средств реабилитации, сложностью инструкций или несогласованностью действий сопровождающих лиц. В связи с этим эффективность и безопасность оказываемой помощи определяются комплексом факторов: профессиональной и технической подготовкой специалистов, использованием доступных способов коммуникации, соблюдением этических принципов при согласовании помощи и надлежащей организацией перемещения человека.

В настоящем исследовании инклюзивное сопровождение рассматривается как профессионально организованный комплекс действий, включающий доступное информирование, согласование необходимой помощи и безопасное перемещение человека с учетом его актуальных функциональных потребностей. При этом обязательными принципами выступают сохранение человеческого достоинства, уважение автономии личности и обеспечение права на самостоятельный выбор. Данный подход исключает сведение индивидуальных потребностей человека исключительно к его диагнозу. Основанием для принятия решений служит оценка конкретных ограничений, связанных с коммуникацией, пространственной ориентацией, мобильностью, саморегуляцией и использованием средств поддержки в определенных условиях среды.

В педагогике профессионального образования технологичность подготовки специалиста связывается с четким и диагностируемым определением планируемых результатов обучения, ориентацией образовательного процесса на содержание будущей профессиональной деятельности и развитием профессиональной рефлексии [1, с. 6-25, 2, с. 31-57]. Современные исследования свидетельствуют о том, что готовность специалиста к инклюзивному сопровождению имеет комплексный характер и включает ценностное принятие принципов инклюзии, знания о возможных средовых и коммуникативных барьерах, владение практическими способами оказания помощи, а также способность анализировать ситуацию и своевременно корректировать собственные действия [3, с. 69-84, 4, с. 82-92, 5, с. 192-214]. В исследованиях, посвященных инклюзивному снижению риска бедствий, подчеркивается необходимость индивидуальной оценки функциональных возможностей человека, выявления барьеров окружающей среды и определения адекватных способов поддержки с учетом конкретной чрезвычайной ситуации [8, 9].

Вместе с тем в образовательной практике вопросы эвакуации, первой помощи, психологии стресса, командного взаимодействия и доступной среды нередко изучаются раздельно. Возникает противоречие между необходимостью безопасного сопровождения различных категорий населения и недостаточной техноло-

гической оформленностью целей, содержания, практических заданий и критериев подготовки будущих специалистов. Цель исследования – теоретически обосновать и методически описать практико-ориентированную технологию формирования готовности будущих специалистов по защите в чрезвычайных ситуациях к инклюзивному сопровождению. Для достижения цели решались задачи: уточнить содержание указанной готовности; определить ее компоненты, критерии и показатели; разработать этапы технологии и практические алгоритмы; представить ситуационные задания и критериальную шкалу итогового практического экзамена.

Научная новизна состоит в конкретизации структуры готовности будущих специалистов по защите в чрезвычайных ситуациях к инклюзивному сопровождению и разработке практико-ориентированной технологии, объединяющей доступную коммуникацию, безопасное перемещение, командную координацию и профессиональную рефлексию.

Материалы и методы исследований

Исследование выполнено в логике теоретико-методического и проектировочного педагогического подхода. Его предметом является технология формирования готовности к профессионально корректным действиям. Нормативную рамку составили Федеральные законы от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», приказ Минпросвещения России от 25.12.2024 № 1060 об утверждении ФГОС СПО по специальности 20.02.02 «Защита в чрезвычайных ситуациях», СП 59.13330.2020 «Доступность зданий и сооружений для маломобильных групп населения», СП 1.13130.2020 «Системы противопожарной защиты. Эвакуационные пути и выходы», а также Методические рекомендации МЧС России по эвакуации маломобильных граждан от 13.11.2024 № 43-7266-11.

Материалами исследования послужили труды по педагогической технологии, профессиональному и инклюзивному образованию, психологической безопасности, симуляционному обучению, инклюзивному снижению риска бедствий и доступной коммуникации [1-10]. Компетентностный подход определяет результат подготовки; деятельностный и контекстный – освоение действий в моделируемых ситуациях; личностно ориентированный и инклюзивный – этические основания взаимодействия; функциональный – выбор помощи с учетом возможностей человека и барьеров среды.

Публикации отбирались по русским и английским ключевым словам, связанным с инклюзивным сопровождением, профессиональной готовностью, доступной коммуникацией, эвакуацией лиц с инвалидностью и disability-inclusive disaster risk reduction. Включались научные и нормативно-методические материалы, содержащие применимые педагогические, организационные или коммуникативные решения. Приоритет отдавался исследованиям 2021-2025 гг., более ранние источники использовались как методологическая основа. Применялись тематический синтез, педагогическое моделирование, классификация барьеров и проектирование ситуационных задач, алгоритмов и критериев оценки.

Проект дополнительного факультативного курса рассчитан на 108 академических часов: 38 часов теоретической подготовки, 68 часов практических занятий и симуляций, 2 часа итоговой аттестации. Курс планируется проводить на базе ГАПОУ ПО «Пензенский колледж транспортных технологий» для обучающихся второго-третьего курсов как дополнительный компонент профессиональной подготовки, не заменяющий обязательные дисциплины.

Организационно-методическая апробация разработанной технологии проведена на базе ГАПОУ ПО «Пензенский колледж транспортных технологий». Материалы курса рассмотрены методической цикловой комиссией, по результатам обсуждения уточнены содержание этапов подготовки, формулировки алгоритмов S.A.F.E. и C.A.L.M., сценарии ситуационных заданий, чек-листы и критерии практического экзамена. Полный 108-часовой факультативный курс подготовлен к последующей реализации. Отдельные элементы технологии – ситуационные задания, алгоритмы, чек-листы и оценочные материалы – прошли организационно-методическую апробацию и включены в методическое обеспечение практических занятий.

Результаты и обсуждения

Под готовностью будущего специалиста по защите в чрезвычайных ситуациях к инклюзивному сопровождению понимается интегративное профессионально-личностное образование, выражающееся в признании достоинства и автономии человека, знании барьеров и способов доступного взаимодействия, владении безопасным сопровождением и способности анализировать последствия своих решений. В структуре готовности выделены четыре взаимосвязанных компонента (табл. 1).

Таблица 1

Компоненты готовности будущих специалистов к инклюзивному сопровождению.

Table 1

Components of future specialists' readiness for inclusive support.

Компонент	**Критерии и показатели сформированности**	**Диагностика и практический результат**
Мотивационно-ценностный	Признание значимости инклюзивной безопасности; уважение достоинства и автономии; готовность согласовывать помощь.	Анкета, этический кейс, наблюдение. Обучающийся предлагает помощь без давления и обосновывает выбранную тактику.
Когнитивный	Знание средовых, информационных и коммуникативных барьеров; способов доступного информирования; нормативно-этических оснований.	Тест, анализ ситуации, устный разбор. Обучающийся определяет барьер и выбирает доступный канал коммуникации.
Операционально-деятельностный	Умение адаптировать инструкцию, выбирать маршрут, сопровождать, применять алгоритмы и распределять роли.	Симуляция, ролевая игра, чек-лист. Обучающийся выполняет безопасное сопровождение в моделируемой ситуации.
Рефлексивно-оценочный	Анализ рисков и ошибок; оценка реакции человека; корректировка речи и действий после обратной связи.	Рефлексивный лист, экспертная оценка, самооценка. Обучающийся формулирует улучшенную тактику действия.

Предложенная структура переводит оценивание из формата «знает – не знает» в формат готовности к действию. Когнитивный компонент проверяется тестовыми заданиями, операциональный в моделируемой ситуации, ценностный и рефлексивный через наблюдение, обоснование решения и повторное выполнение после дебрифинга [3-6].

Педагогическая технология включает целевой, методологический, содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-результативный и рефлексивно-коррекционный блоки. Ее реализация организована в пять этапов, каждый из которых завершается материально фиксируемым продуктом деятельности (табл. 2).

Таблица 2

Этапыреализациитехнологииипрактическиепродуктыобучения.

Table 2

Stages of technology implementation and practical learning outcomes.

Этап	**Учебные действия**	**Практический продукт**
Мотивационно-ориентировочный	Разбор проблемных ситуаций и этических дилемм; выявление последствий формального или принудительного сопровождения.	Карта профессиональных рисков и перечень недопустимых действий.
Содержательно-познавательный	Изучение барьеров среды, функциональных потребностей, способов доступной коммуникации и сопровождения.	Матрица «барьер – потребность – профессиональное действие».
Алгоритмический	Освоение S.A.F.E., C.A.L.M. и правила ККП; разработка речевых формул и контрольных точек.	Карточка алгоритма и шаблоны кратких инструкций.
Практико-моделирующий	Ролевые упражнения, командные практикумы, сценарные тренинги и моделирование эвакуации.	Решение кейса, маршрут сопровождения и чек-лист командной роли.
Рефлексивно-оценочный	Дебрифинг, самооценка, экспертная обратная связь и повторное выполнение скорректированного действия.	Рефлексивный лист и индивидуальный план улучшения.

Практическое ядро технологии образуют сформулированные в рамках исследования авторские мнемонические алгоритмы S.A.F.E. и C.A.L.M., а также правило ККП. Алгоритм S.A.F.E. задает общий порядок сопровождения: S – situation scan – оценить угрозы, барьеры и доступный маршрут; A – ask and agree – представиться, выяснить потребность и согласовать помощь; F – facilitate accessible communication – обеспечить понятный человеку канал коммуникации; E – escort and evaluate – организовать сопровождение,

контролировать изменение обстановки и передать информацию команде. Алгоритм объединяет безопасность, этику согласования помощи, доступную коммуникацию и контроль сопровождения.

Алгоритм C.A.L.M. предназначен для краткой первичной поддержки при выраженной тревоге и дезорганизации: C – contact – установить контакт; A – acknowledge – спокойно признать эмоциональное состояние без обесценивания; L – link to the present – вернуть внимание к текущему месту, маршруту и ближайшему безопасному действию; M – microstep – предложить один конкретный выполнимый микрошаг. Он не является психотерапией: будущие специалисты осваивают установление контакта, упорядочивание инструкции и своевременную передачу человека профильному специалисту [7, с. 87-98].

Правило ККП – «коротко – конкретно – проверить понимание» – применяется к устной, письменной и визуальной инструкции. Вместо вопроса «Вы поняли?» используются наблюдаемые способы проверки: «Повторите первый шаг», «Покажите направление движения», «Выполните первое действие». Такая процедура соответствует логике teach-back [10].

Алгоритмы адаптируются к функциональной потребности. При нарушении слуха специалист входит в поле зрения, использует визуальный или письменный канал и проверяет понимание. При нарушении зрения он представляется, предлагает человеку держаться за руку сопровождающего чуть выше локтя, сам движется примерно на полшага вперед и заранее сообщает о поворотах, ступенях, дверях и препятствиях. При ограниченной мобильности приоритет имеет доступный маршрут; перемещение кресла-коляски без согласования недопустимо, а ручное перемещение по лестнице возможно только подготовленной командой при отсутствии более безопасной альтернативы и с применением предусмотренных средств. При сенсорной перегрузке или панической реакции по возможности уменьшается количество одновременных стимулов, исключаются резкие прикосновения и передается одна команда за один раз.

Таблица 3

Матрица выбора действий в моделируемой чрезвычайной ситуации.

Table 3

Action-selection matrix for a simulated emergency situation.

Ситуационный признак	**Приоритет специалиста**	**Пример действия или речевой формулы**
Человек не реагирует на звуковое оповещение	Определить доступный канал информации и установить визуальный контакт.	Подойти в поле зрения, показать карточку «Эвакуация», письменно или жестом обозначить направление и проверить первый шаг.
Человек с нарушением зрения дезориентирован	Представиться, согласовать сопровождение и описывать маршрут заранее.	«Я специалист службы спасения. Держитесь за мою руку чуть выше локтя. Впереди три ступени вниз».
Человек на кресле-коляске находится у лестницы	Проверить доступный маршрут; согласовать помощь; при необходимости привлечь подготовленную команду.	«Сначала проверю безопасный путь. Кресло без вашего согласия перемещать не буду».
Выраженная тревога или сенсорная перегрузка	Установить контакт, уменьшить поток стимулов и предложить один микрошаг.	«Смотрите на меня. Мы у двери. Сейчас сделайте два шага вправо».
Группа людей с различными потребностями	Распределить роли и обеспечить единое управление коммуникацией и маршрутом.	Один участник передает доступную инструкцию, второй контролирует маршрут, третий сопровождает и докладывает координатору.

Матрица применяется на трех уровнях сложности. На первом обучающийся выбирает действие по готовому кейсу; на втором корректирует решение при изменении условий; на третьем самостоятельно проектирует сценарий, выявляет барьеры, определяет маршрут, распределяет роли и анализирует результат. Матрица может варьироваться и дополняться с учетом целей занятия, особенностей ситуации и функциональных потребностей сопровождаемых лиц. Тем самым оценивается не запоминание отдельных фраз, а целостная последовательность профессиональных действий: оценка угрозы, установление контакта, согласование помощи, адаптация коммуникации, организация сопровождения и анализ результата.

Логическим завершением подготовки курса становится практический экзамен по комплексному кейсу. В течение двух академических часов учебная подгруппа работает командами по 3-5 человек; каждый участник получает отдельную роль и индивидуальную оценку. На выполнение сценария отводится 15-20 минут, на дебрифинг до 10 минут. Два преподавателя профессионального цикла оценивают действия по единому чек-листу; итоговый балл определяется как среднее их оценок, а расхождения обсуждаются. Проверяются оценка угроз и маршрута, доступность инструкции, согласование помощи, техника сопровождения, командная координация и рефлексия (табл. 4).

Таблица 4

Шкалаоценкиитоговогопрактическогозадания.

Table 4

Assessment scale for the final practical task.

Критерий	Максимум, баллы	Признаки высокого уровня
Мотивационно-ценностный	20	Соблюдает уважительный тон, согласует помощь, не применяет давление, сохраняет автономию человека.
Когнитивный	25	Точно определяет барьеры, выбирает доступный канал информации, объясняет риски и нормативно-этические основания.
Операционально-деятельностный	35	Применяет алгоритмы, выбирает безопасный маршрут, корректно сопровождает, адаптирует инструкцию и распределяет роли.
Рефлексивно-оценочный	20	Выявляет собственные ошибки, учитывает реакцию человека и предлагает обоснованную корректировку действия.

Шкала имеет проектный характер. Повышенный вес операционально-деятельностного компонента (35 баллов) обусловлен практической направленностью готовности; когнитивный компонент оценивается в 25 баллов, мотивационно-ценностный и рефлексивно-оценочный – по 20 баллов. Пороговые значения имеют предварительный характер и подлежат уточнению по результатам педагогического эксперимента и анализа согласованности экспертных оценок. 85-100 баллов – готов к действию; 60-84 – частично готов; менее 60 – не готов. Критическая ошибка (опасный маршрут, перемещение без согласования, неконтролируемое движение кресла-коляски или недоступная инструкция) исключает положительный результат.

Предложенная технология отличается от фрагментарного включения тем об инвалидности целостной траекторией «ценность – знание – алгоритм – действие – рефлексия». В отличие от работ об инклюзивной компетентности педагогов [3-6], ее содержанием являются решения в условиях чрезвычайной ситуации. Функциональная рамка [8, 9] связывает барьер с конкретной потребностью в коммуникации, мобильности и сопровождении.

Использование симуляций позволяет воспроизводить дефицит времени, изменение маршрута, шум, неполноту информации и командную координацию без реального риска. Их педагогическая ценность обеспечивается четкими целями, наблюдаемыми критериями, обратной связью, повторным выполнением и дебрифингом [1, 2]. Поэтому оценивание направлено на действие, а не только на воспроизведение терминов.

Выводы

Проведенное исследование позволило теоретически обосновать и методически описать практико-ориентированную технологию подготовки будущих специалистов по защите в чрезвычайных ситуациях к инклюзивному сопровождению. Инклюзивное сопровождение определено как доступное информирование, согласованная помощь и безопасное перемещение, организованные с учетом актуальных функциональных потребностей, достоинства и автономии человека.

В структуре готовности выделены мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты. Их формирование обеспечивается последовательностью мотивационно-ориентировочного, содержательно-познавательного, алгоритмического, практико-моделирующего и рефлексивно-оценочного этапов. Практическими средствами выступают алгоритмы S.A.F.E. и C.A.L.M., правило ККП, матрица «барьер – потребность – профессиональное действие», ролевые упражнения, сценарные тренинги, чек-листы и критериальная шкала практического экзамена.

Разработанная технология прошла организационно-методическую апробацию на базе ГАПОУ ПО «Пензенский колледж транспортных технологий». Материалы были рассмотрены методической цикловой комиссией, уточнены по результатам обсуждения и включены в методическое обеспечение практических за-

нятий по специальности 20.02.02 «Защита в чрезвычайных ситуациях». Проведенная апробация подтвердила применимость технологии в системе среднего профессионального образования и возможность ее использования при подготовке специалистов в области защиты в чрезвычайных ситуациях, пожарной безопасности, гражданской обороны и аварийно-спасательной деятельности.

Список источников

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.
3. Алехина С.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 5. С. 69 – 84. DOI: 10.17759/pse.2022270506.
4. Денисова О.А., Леханова О.Л., Гудина Т.В. Инклюзивная культура как показатель готовности специалистов вузов к сопровождению инклюзивного высшего образования // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28. № 6. С. 82 – 92. DOI: 10.17759/pse.2023280608.
5. Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Мануйлова В.В. Актуальное состояние инклюзивной образовательной среды в профессиональных образовательных организациях среднего профессионального образования: пилотное исследование // Клиническая и специальная психология. 2023. Т. 12. № 2. С. 192 – 214. DOI: 10.17759/cpse.2023120209.
6. Федотенко И.Л. Формирование психолого-педагогической готовности будущих учителей к профессиональной деятельности в инклюзивном пространстве // Вестник практической психологии образования. 2024. Т. 21. № 3. С. 30 – 37. DOI: 10.17759/bppe.2024210304.
7. Вихристюк О.В., Ульянина О.А., Гаязова Л.А., Ермолаева А.В., Файзуллина К.А., Логинова Е.А. Модель оказания экстренной психологической помощи пострадавшим в чрезвычайных происшествиях и кризисных ситуациях: зарубежный и отечественный опыт // Вестник практической психологии образования. 2022. Т. 19. № 1. С. 87 – 98. DOI: 10.17759/bppe.2022190108.
8. Villeneuve M., Abson L., Pertiwi P., Moss M. Applying a person-centred capability framework to inform targeted action on disability inclusive disaster risk reduction // International Journal of Disaster Risk Reduction. 2021. Vol. 52. Article 101979. DOI: 10.1016/j.ijdrr.2020.101979.
9. Chang K.-Y.J., Villeneuve M., Crawford T., Yen I., Dominey-Howes D., Llewellyn G. Disaster preparedness, capabilities, and support needs: the lived experience perspectives of people with disability // Disabilities. 2023. Vol. 3. No. 4. P. 648 – 665. DOI: 10.3390/disabilities3040042.
10. Talevski J., Wong Shee A., Rasmussen B., Kemp G., Beauchamp A. Teach-back: a systematic review of implementation and impacts // PLoS ONE. 2020. Vol. 15. No. 4. Article e0231350. DOI: 10.1371/journal.pone.0231350.

References

1. Bespalko V.P. Components of Pedagogical Technology. Moscow: Pedagogika, 1989. 192 p.
2. Verbitsky A.A. Active Learning in Higher Education: A Contextual Approach. Moscow: Vysshaya Shkola, 1991. 207 p.
3. Alekhina S.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. An Approach to Modeling the Inclusive Environment of an Educational Organization. Psychological Science and Education. 2022. Vol. 27. No. 5. P. 69 – 84. DOI: 10.17759/pse.2022270506.
4. Denisova O.A., Lekhanova O.L., Gudina T.V. Inclusive Culture as an Indicator of University Specialists' Readiness to Support Inclusive Higher Education. Psychological Science and Education. 2023. Vol. 28. No. 6. P. 82 – 92. DOI: 10.17759/pse.2023280608.
5. Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Manuylova V.V. Current State of the Inclusive Educational Environment in Secondary Vocational Education Organizations: A Pilot Study. Clinical and Special Psychology. 2023. Vol. 12. No. 2. P. 192 – 214. DOI: 10.17759/cpse.2023120209.
6. Fedotenko I.L. Formation of Future Teachers' Psychological and Pedagogical Readiness for Professional Activity in an Inclusive Environment. Bulletin of Practical Psychology of Education. 2024. Vol. 21. No. 3. P. 30 – 37. DOI: 10.17759/bppe.2024210304.

7. Vikhristyuk O.V., Ulyanina O.A., Gayazova L.A., Ermolaeva A.V., Fayzullina K.A., Loginova E.A. Model for providing emergency psychological assistance to victims of emergencies and crisis situations: foreign and domestic experience. Bulletin of Practical Psychology of Education. 2022. Vol. 19. No. 1. P. 87 – 98. DOI: 10.17759/bppe.2022190108.

8. Villeneuve M., Abson L., Pertiwi P., Moss M. Applying a person-centred capability framework to inform targeted action on disability inclusive disaster risk reduction. International Journal of Disaster Risk Reduction. 2021. Vol. 52. Article 101979. DOI: 10.1016/j.ijdrr.2020.101979.

9. Chang K.-Y.J., Villeneuve M., Crawford T., Yen I., Dominey-Howes D., Llewellyn G. Disaster preparedness, capabilities, and support needs: the lived experience perspectives of people with disability. Disabilities. 2023. Vol. 3. No. 4. P. 648 – 665. DOI: 10.3390/disabilities3040042.

10. Talevski J., Wong Shee A., Rasmussen B., Kemp G., Beauchamp A. Teach-back: a systematic review of implementation and impacts. PLoS ONE. 2020. Vol. 15. No. 4. Articlee0231350. DOI: 10.1371/journal.pone.0231350.

Информация об авторах

Рвянин Д.М., преподаватель ГАПОУ ПО «Пензенский колледж транспортных технологий», г. Пенза, Россия, rvyanin@inbox.ru

Родионов М.А., доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Информатика и методика обучения информатике и математике», Педагогический институт им. В.Г. Белинского, Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия, do7tor@mail.ru

© Рвянин Д.М., Родионов М.А., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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 372.881.111.1
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-221-228

Интеграция социально-эмоционального обучения в профессионально-ориентированную языковую подготовку студентов инженерного направления подготовки: результаты опробации модели

[1] Роговая Н.А.,
[1] Сологубик С.П.,
[1] Дальневосточный федеральный университет

Аннотация: современная высшая школа сталкивается с разрывом между профессиональной подготовкой студентов и уровнем развития навыков саморегуляции, сотрудничества, эмоциональной устойчивости и ответственного поведения. Наиболее остро данная проблема проявляется при подготовке специалистов, работающих в условиях командного взаимодействия, неопределенности и высокой профессиональной ответственности. Цель исследования состоит в обосновании модели интеграции социально-эмоционального обучения в образовательный процесс современной высшей школы на примере дисциплины «Профессиональный иностранный язык». Материалами послужили научные публикации по педагогике, психологии высшего образования, эмоциональному интеллекту и практике внедрения социально-эмоционального обучения; использованы теоретический анализ, сравнение подходов, обобщение педагогического опыта и моделирование профессиональных ситуаций. В ходе исследования определены ключевые основания социально-эмоционального обучения, раскрыта его связь с развитием эмоционального интеллекта, профессиональной коммуникации, в том числе на иностранном языке, рефлексии и ответственного принятия решений. Получена модель интеграции социально-эмоционального обучения, включающая диагностический, содержательный, методический, практико-профессиональный и рефлексивно-оценочный компоненты. Обоснована необходимость связи социально-эмоционального обучения с содержанием учебных дисциплин, проектной деятельностью, командной работой и профессиональными ситуациями. Значимость исследования заключается в разработке прикладного подхода, позволяющего рассматривать социально-эмоциональное обучение как часть иноязычной профессиональной подготовки студентов, а не как отдельное воспитательное направление.

Ключевые слова: социально-эмоциональное обучение, высшая школа, эмоциональный интеллект, иноязычная профессиональная подготовка, образовательный процесс, командное взаимодействие, рефлексия

Для цитирования: Роговая Н.А., Сологубик С.П. Интеграция социально-эмоционального обучения в профессионально-ориентированную языковую подготовку студентов инженерного направления подготовки: результаты опробации модели // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 221 – 228. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-221-228

Поступила в редакцию: 9 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 9 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Integration of social-emotional learning into professionaly oriented language education for enginering students: implementation outcomes

[1] Rogovaya N.A.,
[1] Sologubik S.P.,
[1] Far Eastern Federal University

Abstract: modern higher education faces a gap between students' professional training and the development of self-regulation, cooperation, emotional resilience, and responsible behavior skills. The problem becomes especially significant in training specialists who work under conditions of teamwork, uncertainty, and high professional responsibility. The aim of the study is to substantiate a model for integrating social-emotional learning into the educational process of modern higher education. The materials included scholarly publications on pedagogy, higher education psychology, emotional intelligence, and the practice of implementing social-emotional learning; the methods included theoretical analysis, comparison of approaches, generalization of pedagogical experience, and modeling. The study identified the key foundations of social-emotional learning and revealed its connection with the development of emotional intelligence, professional communication, reflection, and responsible decision-making. A model for integrating social-emotional learning was developed, including diagnostic, content-related, methodological, practice-oriented professional, and reflective-evaluative components. The need to connect social-emotional learning with the content of academic disciplines, project activity, teamwork, and professional situations was substantiated. The significance of the study lies in the development of an applied approach that makes it possible to consider social-emotional learning as part of students' professional training rather than as a separate area of educational work.

Keywords: social-emotional learning, higher education, emotional intelligence, foreign language professional training, educational process, teamwork, reflection

For citation: Rogovaya N.A., Sologubik S.P. Integration of social-emotional learning into professionaly oriented language education for enginering students: implementation outcomes. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 221 – 228. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-221-228

The article was submitted: July 9, 2026; Approved after reviewing: August 9, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

Современная высшая школа готовит специалиста для среды, где профессиональная ошибка часто возникает не из-за нехватки теории или практики, а из-за слабой саморегуляции, резкой коммуникации, страха перед ответственным решением и неумения работать в группе. Студенты направления «Техносферная безопасность» доложены обладать навыками рассчитать риск, объяснить рабочей бригаде причину остановки оборудования, удержать спокойный тон при споре, принять решение при аварийном сигнале и т.д. Под социально-эмоциональное обучение в данном исследовании понимается - педагогически организованное развитие самосознания, саморегуляции, эмпатии, коммуникации и ответственного выбора. Для высшей школы оно связано с профессиональной устойчивостью, культурой общения, готовностью к проектной работе и снижением конфликтности в учебной группе. Связь эмоционального интеллекта с интеллектуальным развитием студентов разных направлений подготовки подтверждает необходимость включения эмоционально-коммуникативного блока в вузовскую подготовку [2, с. 4]. В педагогической теории и практики последних лет, социально-эмоциональное обучение рассматривается как ресурс формирования жизненных навыков, необходимых школьнику и студенту за пределами аудитории [3, с. 52].

Цель исследования

Цель исследования – обосновать модель интеграции социально-эмоционального обучения в образовательный процесс современной высшей школы при иноязычной подготовке.

Гипотеза исследования состоит в том, что результативность такой модели повышается при связи с учебными дисциплинами, проектной деятельностью, профессиональными кейсами и рефлексивной оценкой.

Для студента 18 – 23 лет важен не общий разговор о «мягких навыках», а регулярная тренировка поведения в ситуации защиты проекта, группового расчета, производственного конфликта, публичного доклада. Осознанное обучение в вузе раскрывает роль внимания, внутренней включенности, самоконтроля и учеб-

ной ответственности [4, с. 16]. Социально-эмоциональное обучение в современной педагогике связывает эмоциональную сферу, поведение и познавательную активность обучающегося [5, с. 59].

В ходе анализа теоретического материала по проблеме [2-5] нами были определены основные компоненты модели социально-эмоционального обучения через действия студента в учебной и профессиональной ситуации. Такой подход позволяет перевести эмоциональные навыки из абстрактной характеристики личности в наблюдаемые учебные действия (таблица 1).

Таблица 1

Компоненты социально-эмоционального обучения в вузовской подготовке.

Table 1

Components of social-emotional learning in university-level training.

Компонент	Содержание	Практическое проявление
Самосознание	понимание эмоций, сильных сторон, учебных дефицитов	студент объясняет причину ошибки после защиты проекта
Саморегуляция	контроль реакции, работа со стрессом	студент сохраняет рабочий тон при критике расчета
Эмпатия	понимание позиции другого участника группы	студент учитывает роль инженера, мастера, рабочего
Коммуникация	слушание, аргументация, обратная связь	группа распределяет роли при анализе аварийного случая
Ответственный выбор	оценка последствий решения	студент выбирает безопасный вариант при дефиците времени

Содержание таблицы показывает рабочую логику социально-эмоционального обучения: навык формируется через действие. Студент осваивает саморегуляцию в споре, ответственность – в выборе решения, эмпатию – в анализе позиции другого участника учебной группы.

Материалы и методы исследований

Материалом исследования стали научные публикации 2021 – 2026 гг., посвященные социально-эмоциональному обучению, эмоциональному интеллекту, педагогике высшей школы, языковой подготовке, техническому образованию и инклюзивной практике. Использованы теоретический анализ, сопоставление подходов, обобщение педагогического опыта и моделирование. В лингвистическом образовании социально-эмоциональное обучение связывается с работой над текстом, диалогом, межкультурной ситуацией и развитием эмоционального интеллекта [6, с. 242]. Биографический метод при изучении иностранного языка в вузе усиливает способность понимать личный опыт другого человека и переводить его в речевое взаимодействие [7, с. 3]. В техническом вузе развитие эмоционального интеллекта магистров поддерживает профессиональную коммуникацию, групповую работу и готовность к обсуждению инженерных решений [8, с. 131]. Академическая среда использует тренинг, кейс-анализ, групповое обсуждение и рефлексию как методы развития эмоционального интеллекта [9, с. 13].

Для подтверждения гипотезы исследования была выбрана дисциплин «Профессиональный иностранный язык» реализуемая на 2-ом курсу у студентов направления подготовки «Техносферная безопасность» Дальневосточного федерального университета в количестве 52 студента (26 – в контрольной группе и 26- в экспериментальной), длительностью 1 семестр (16 недель), где в контрольной группе занятия проводились по традиционной методике (работа по учебнику [1], аналитическое чтение текстов по специальности, грамматико-переводной метод), в экспериментальной группе - обучение производилось по такому же принципу, но с применением интегративной модели социально-эмоционального обучения.

Весь процесс обучения прошел в 5 этапов:

1) Диагностический – здесь был проведен входной контроль в обеих группах, в который вошли: а) оценка уровня языковой тревожности FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) Э.Хорвица [14]; б) тест на ситуативное реагирование, в котором студентам предлагалось на английском языке описать свои действия при срабатывании системы пожаротушения на производстве, при этом ответ все время прерывался посторонними (имитация стресса), в ответе фиксировались длина пауз и количество профессиональных терминов при ответе; в) саморефлексия – «Как я справлялся с ошибками в иноязычной речи?», где большинство ответили, что либо краснеют, либо замолкают.

Стартовые показатели групп имели не значительное статистическое отличие ($p>0,05$).

2) Надстройка (для экспериментальной группы) – в учебную программу были интегрированы темы социально- эмоционального обучения через языковой материал, см. таблица 2.

Таблица 2

Компоненты социально-эмоционального обучения в учебном процессе.

Table 2

Components of social-emotional learning in the educational process.

Тема занятия	Социально-эмоциональный компонент	Практическое применение
Emergency situation communication	саморегуляция	Устойчивыефразывстрессовыхситуациях: «Let me double-check»; «I need a moment»; «Confirming the reading»; « Let me consult the guide» etc.
Incident Report Analysis	эмпатия	Работа с реальной отчетностью по ЧП в странах изучаемого языка. Описывают эмоции пострадавших, инженера, руководителя, надзорных органов. В задачи входит не просто перевод, а выявление мотивов каждого участника.
Negotiating Safety Measures	ответственное принятие решения + коммуникация	Моделирование ситуации: убедить британского технолога остановить линию производства, не в форме приказа, а в форме рекомендации («I would suggest», «From my perspective» etc.
Professional Mistake	рефлексия + самосознание	Написание мини эссе (100-200 слов) о своей учебной ошибке на английском (например: речевой или в расчетах) и о возможностях исправления.

3) Методическая реализация – кроме стандартных активных методов обучения профессиональному иностранному языку в экспериментальной группе применялись: «Биографический метод» [7], где студенты изучали реальные биографии иностранных специалистов по охране труда, составляли их профессиональный портрет на основе прочитанного материала, отмечали какие черты характера могли бы способствовать предотвращению катастроф, развивая эмпатию и транскультурность; Кейс-метод с эмоциональным подтекстом – например: Рабочий отказывается надевать каску, так как она неудобная. Он кричит на вас в присутствии всей бригады. Успокойте его, и объясните на английском языке возможные риски, предложите альтернативное решение. У вас есть 2 минуты. Получившийся монолог или диалог записывается для саморефлексии, где студенты оценивали не только грамматическую составляющую, но и интонацию, темп и паузы в речи; Техника «Свободный микрофон» - где студент в течении 2 минут отвечает на вопросы аудитории о технике безопасности на английском языке. Вопросы задаются быстро и сбивчиво, тренируя профессиональную стрессоустойчивость и беглость речи; Рефлексивные записки – после каждого занятия по профессиональному иностранному языку студенты записывали 3 предложения на английском языке, что им удалось в течении урока сказать без страха, и отмечали, то, что вызывало наибольшее волнение.

4) Практико-профессиональная апробация – в место стандартного письменного перевода фрагмента инструкции по технике безопасности и ответа на вопросы (без стресс фактора), для экспериментальной группы был организован модульный экзамен «Emergency Call» - с не стандартным сценарием на английском языке, например: вы инженер по технике безопасности, сообщите диспетчеру о нештатной ситуации, уровне опасности, эвакуационных мерах и запросите подкрепление. На подготовку ответа дается 45 секунд, ответ записывается на видео, оценивалась беглость, лексическое разнообразие, применение профессиональных терминов, эмоциональная стабильность и коммуникативная этика.

5) Рефлексивно-оценочный – в конце семестра была проведена повторная диагностика а) по шкале измерения уровня тревожности FLCAS; б) сравнительный анализ видео-ответов до и после курса; в) самоотчет – «Как изменилось ваше отношение к говорению на английском языке на профессиональные темы»; в) экспертная оценка преподаватель лингвист и приглашенный преподаватель профильной кафедры на предмет профессиональности и убедительности.

Результаты и обсуждения

Результатом исследования стала модель интеграции социально-эмоционального обучения в вузе, разработанная на основе теоретического материала [6-9]. Модель включает диагностику, содержательное встра-

ивание, методическую реализацию, профессиональную апробацию и рефлексивную оценку. Сначала преподаватель фиксирует стартовый уровень коммуникативных и рефлексивных навыков, затем вводит социально-эмоциональное содержание в дисциплину, после чего студент отрабатывает поведение в кейсе, проекте, деловой игре, лабораторной ситуации (таблица 3).

Таблица 3

Модель интеграции социально-эмоционального обучения в образовательный процесс вуза.

Table 3

Model for integrating social-emotional learning into the university educational process.

Этап	Действие преподавателя	Результат для студента
Диагностика	анкета, наблюдение, самооценка	понимание коммуникативных дефицитов
Содержание	включение тем риска, эмоций, ответственности	связь личностного навыка с профессией
Методика	кейсы, проекты, ролевые ситуации	тренировка поведения в учебной среде
Практика	разбор аварии, конфликта, ошибки	опыт решения под давлением
Оценка	самоотчет, обратная связь, комментарий эксперта	фиксация роста и дальнейших задач

Практическая апробация модели по внедрению социально эмоционального обучения на занятиях по дисциплине «Профессиональный иностранный язык» для студентов направления подготовки «Техносферная безопасность» показала следующие результаты: в экспериментальной группе средний балл по шкале тревожности (FLCAS) снизился на 23% (с 112 до 86 баллов), в то время как в контрольной группе тревожность снизилась лишь на 7% (со 110 до 102), что свидетельствует о значительном психологическом эффекте внедрения социально эмоционального обучения. Качественный анализ показателей устных ответов студентов экспериментальной группы определил сокращение количества пауз сократилось на 37%; использование тематической профессиональной лексики возросло в 2,2 раза; значительно увеличился показатель эмпатии (в эссе студенты стали чаще упоминать точки зрения зарубежных коллег), что подтверждает рост межкультурной чуткости.

Студенты контрольной группы, напротив, при выполнении аналогичных переводческих заданий, демонстрировали высокую грамматическую точность, но терялись в устной спонтанной речи по теме, чаще возвращались к общеупотребительным клишированным фразам, не связанным с профессиональным контекстом, что в значительной мере подтверждает гипотезу о том, что социально эмоциональный компонент в обучении является критически важным для переноса коммуникативных навыков в реальную профессиональную среду. Профессиональный иностранный язык для студентов экспериментальной группы перестал быть просто дисциплиной учебного плана, где через социально эмоциональные технологии обучения (библиографический метод, аналитическое чтение, ролевые и профессиональные кейсы) стал инструментом управления «кривизной коммуникацией». Студенты приобрели навыки эффективной профессиональной коммуникации в условиях стресса. Наибольший прогресс был отмечен в коммуникативных умениях преодолевать барьеры, связанные с саморегуляцией и ответственностью.

Результаты нашего исследования коррелируют с результатами других авторов, отмечающих, что активные методы обучения повышают включенность студентов и создают условия для тренировки эмоционального интеллекта на лекциях и практических занятиях [11, с. 91]. Однако, универсальный перенос готовой модели социально-эмоционального обучения несет риск формальности, поскольку вузу нужна адаптация под возраст, профиль подготовки и профессиональные задачи [12, с. 3005]. Для языковых дисциплин эмоциональный интеллект проявляется через интонацию, речевую реакцию, интерпретацию текста и позицию собеседника [15, с. 488]. Для инклюзивной подготовки важны эмпатия, корректная поддержка обучающегося и отказ от стигматизирующей коммуникации [16, с. 139]. Подготовка преподавателей становится ключевым условием внедрения модели, поскольку именно педагог управляет групповой динамикой, конфликтом, обратной связью и рефлексией [17, с. 80]. В качестве социально эмоционального компонента дисциплины «Профессиональный иностранный язык» для студентов направления «Техносферная безопасность» рекомендуется внедрение отдельного модуля с обязательной видео-фиксацией ответов и последующей рефлексией (индивидуальной или групповой). А также обязательной фасилитацией со стороны преподавателей, эмоционально напряженных обсуждений.

Выводы

Социально-эмоциональное обучение в высшей школе должно входить в профессиональную подготовку студента через дисциплины, проекты, лабораторные задания, кейсы и деловые игры, в том числе и на иностранном языке. Разработанная модель связывает диагностику, содержание, методику, практику и оценку результата. Ее значимость состоит в подготовке студента, который понимает собственные реакции, слышит коллегу, выдерживает давление, объясняет риск, принимает решение и отвечает за последствия. Для техносферной безопасности и охраны труда такая подготовка имеет прямой профессиональный смысл: ошибка в коммуникации способна усилить производственный риск не меньше, чем ошибка в расчете. Дальнейшая разработка темы требует апробации модели в конкретных образовательных программах, на разных дисциплинах учебного плана, а также подготовки преподавателей и оценки динамики социально-эмоциональных навыков студентов в течение обучения.

Список источников

1. Минакова П.С., Роговая Н.А., Тараненко О.И., Федько Л.А.Английский язык. Политехнический вектор: учебное пособие для студентов, обучающихся по направлениям подготовки бакалавриата и специалитета в области образования по инженерному делу, технологиям и техническим наукам. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2023. 179 с.
2. Баляев С.И., Кожаева К.А., Никишов С. Н. Изучение взаимосвязи эмоционального интеллекта и уровня интеллектуального развития студентов различных направлений подготовки // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 3. URL: https://mir-nauki.com/PDF/18PSMN321.pdf (дата обращения: 25.04.2026).
3. Бахтишаева А.Я., Богаченко Н.Р., Валишова А.Р. Актуальность социально-эмоционального обучения в школе // Исследования молодых ученых: материалы XCV Международной научной конференции, Казань, январь 2025 г. Казань: Молодой ученый, 2025. С. 52 – 55. URL: https://moluch.ru/conf/stud/archive/529/18843 (дата обращения: 25.04.2026).
4. Бордунос А.К., Милетич М.П., Волкова Н.В. Осознанное обучение: принципы и возможности применения в высшем образовании // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29. № 4. С. 16 – 30. DOI: 10.17759/pse.2024290402. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2024_n4/Bordunos_Miletich_Volkova (дата обращения: 25.04.2026).
5. Брель А.К., Танкабекян Н.А., Блинцова Н.В. и др. Социально-эмоциональное обучение как новое направление в обучении // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 2. 59 с. DOI: 10.17513/spno.33341. URL: https://science-education.ru/article/view?id=33341 (дата обращения: 25.04.2026).
6. Воронцова Е.В., Гришина А.С., Зулькарнаева В.Т. Социально-эмоциональное обучение в лингвистическом образовании: интегративная модель развития языковых компетенций и эмоционального интеллекта // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2025. № 2. С. 242 – 255. DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11030. URL: https://e-koncept.ru/2025/251030.htm (дата обращения: 25.04.2026).
7. Герцен С. М., Глазунова И.А., Парахина И. С. Социально-эмоциональное обучение при изучении иностранного языка в вузах: биографический метод // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 3. URL: https://mir-nauki.com/PDF/46PDMN324.pdf (дата обращения: 25.04.2026).
8. Дмитриева Е.Н., Поскребышева Т.А. Развитие эмоционального интеллекта магистров в рамках целостной иноязычной подготовки в техническом вузе // Язык и культура. 2021. № 2 (54). С. 131 – 151. DOI: 10.17223/19996195/54/8. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalnogo-intellekta-magistrov-v-ramkah-tselostnoy-inoyazychnoy-podgotovki-v-tehnicheskom-vuze (дата обращения: 25.04.2026).
9. Ергулович И.Н. Методы развития эмоционального интеллекта в современной академической среде // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2025. Т. 51. С. 13 – 31. DOI: 10.26516/2304-1226.2025.51.13. URL: https://izvestiapsy.isu.ru/ru/article/file?id=841 (дата обращения: 25.04.2026).
10. Исаева О.М., Савинова С.Ю. Развитие эмоционального интеллекта: обзор исследований // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10. № 2. С. 105 – 116. DOI: 10.17759/jmfp.2021100211. URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2021_n2/Isaeva_Savinova (дата обращения: 25.04.2026).
11. Исхакова М.П., Хромова М.А., Гнедых Д. С. Развитие эмоционального интеллекта у студентов в результате применения активных методов обучения на лекциях по психологии // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2025. № 2 (72). С. 91 – 109. URL: https://vestnik.kspu.ru/index.php/vestnik/article/view/618 (дата обращения: 25.04.2026).

12. Кузнецов А.А. Краткий обзор модели социально-эмоционального обучения и ее недостатков // Научный аспект. 2024. Т. 24. № 1. С. 3005 – 3009. URL: https://na-journal.ru/1-2024-pedagogika/8502-kratkii-obzor-modeli-socialno-emocionalnogo-obucheniya-i-eyo-nedostatkov (дата обращения: 25.04.2026).

13. Пилюгина А.В. Социально-эмоциональное обучение и развитие математических компетенций в программах высшего образования // Кадровый потенциал инновационного развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 1 марта 2023 г. / науч. ред. Д.Г. Ляхович, И.Н. Омельченко. Москва: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2023. С. 54 – 58. URL: https://library.bmstu.ru/Authors/Details/17df2db4-9142-4be6-b4a6-71ecdb60c690 (дата обращения: 25.04.2026).

14. Сизова Е.В., Сафроненко О.И. Эмоциональный интеллект студенчества как объект исследования языковых дисциплин: аналитический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. № 5. С. 488 – 495. URL: https://www.gramota.net/article/ped20230018/fulltext (дата обращения: 25.04.2026).

15. Хорвиц Э., Хорвиц М. Шкала измерения языковой тревожности при изучении иностранного языка. 1986. №70 (2).

16. Четверикова Т.Ю., Кузьмина О.С. Подготовка студентов к инклюзивному образованию посредством технологии социально-эмоционального обучения // Российский журнал социальных и гуманитарных наук. 2023. Т. 17. № 4. С. 139 – 148. URL: https://journal.omga.su/том-17-•-№4-•-2023/ (дата обращения: 25.04.2026).

17. Юрчик Е.Н., Петракова А.В. Представления участников образовательного процесса о развитии социально-эмоциональных навыков учителей // Казанский педагогический журнал. 2025. Т. 31. № 1. С. 80 – 96. DOI: 10.11621/KPJ-25-05. URL: https://kpedj.ru/upload/iblock/1c5/7zdppelfav20934gyf53p9y9az03k1te/05_Iurchik_-Petrakova_kpj_1_2025_80_96.pdf (дата обращения: 25.04.2026).

References

1. Minakova P.S., Rogovaya N.A., Taranenko O.I., Fedko L.A. English Language: Polytechnic Vector: a study guide for students pursuing Bachelor’s and Specialist degrees in engineering, technology, and technical sciences. Vladivostok: Far Eastern Federal University, 2023. 179 p.

2. Balyaev S.I., Kozhaeva K.A., Nikishov S.N. Study of the relationship between emotional intelligence and the level of intellectual development among students of various fields of study. World of Science. Pedagogy and Psychology. 2021. Vol. 9. No. 3. URL: https://mir-nauki.com/PDF/18PSMN321.pdf (accessed: 25.04.2026).

3. Bakhtishaeva A.Ya., Bogachenko N.R., Valishova A.R. The relevance of social-emotional learning in schools. Research by Young Scientists: Proceedings of the 95th International Scientific Conference, Kazan, January 2025. Kazan: Molodoy Ucheny, 2025. P. 52 – 55. URL: https://moluch.ru/conf/stud/archive/529/18843 (accessed: 25.04.2026).

4. Bordunos A.K., Miletich M.P., Volkova N.V. Mindful learning: principles and application possibilities in higher education. Psychological Science and Education. 2024. Vol. 29. No. 4. P. 16 – 30. DOI: 10.17759/pse.2024290402. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2024_n4/Bordunos_Miletich_Volkova (accessed: 25.04.2026).

5. Brel A.K., Tankabekyan N.A., Blintsova N.V. Social-emotional learning as a new direction in education. Modern Problems of Science and Education. 2024. No. 2. 59 p. DOI: 10.17513/spno.33341. URL: https://science-education.ru/article/view?id=33341 (accessed: 25.04.2026).

6. Vorontsova E.V., Grishina A.S., Zulkarnaeva V.T. Social-emotional learning in linguistic education: an integrative model for developing language competencies and emotional intelligence. Scientific and Methodological Electronic Journal "Koncept". 2025. No. 2. P. 242 – 255. DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11030. URL: https://e-koncept.ru/2025/251030.htm (accessed: 25.04.2026).

7. Gertsen S.M., Glazunova I.A., Parakhina I.S. Social-emotional learning in foreign language study at higher education institutions: the biographical method. World of Science. Pedagogy and Psychology. 2024. Vol. 12. No. 3. URL: https://mir-nauki.com/PDF/46PDMN324.pdf (accessed: 25.04.2026).

8. Dmitrieva E.N., Poskrebysheva T.A. Development of Emotional Intelligence in Master’s Students within the Framework of Holistic Foreign Language Training at a Technical University. Language and Culture. 2021. No. 2 (54). P. 131 – 151. DOI: 10.17223/19996195/54/8. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalnogo-intellekta-magistrov-v-ramkah-tselostnoy-inoyazychnoy-podgotovki-v-tehnicheskom-vuze (accessed: 25.04.2026).

9. Ergulovich I.N. Methods for Developing Emotional Intelligence in the Modern Academic Environment. The Bulletin of Irkutsk State University. Series: Psychology. 2025. Vol. 51. P. 13 – 31. DOI: 10.26516/2304-1226.2025.51.13. URL: https://izvestiapsy.isu.ru/ru/article/file?id=841 (accessed: 25.04.2026).

10. Isaeva O.M., Savinova S.Yu. Development of Emotional Intelligence: A Review of Research. Journal of Modern Foreign Psychology. 2021. Vol. 10. No. 2. P. 105 – 116. DOI: 10.17759/jmfp.2021100211. URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2021_n2/Isaeva_Savinova (accessed: 25.04.2026).

11. Iskhakova M.P., Khromova M.A., Gnedykh D.S. Development of students' emotional intelligence through the use of active learning methods in psychology lectures. Bulletin of the V.P. Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University. 2025. No. 2 (72). P. 91 – 109. URL: https://vestnik.kspu.ru/index.php/vestnik/article/view/618 (accessed: 25.04.2026).

12. Kuznetsov A.A. A brief overview of the social-emotional learning model and its shortcomings. Scientific Aspect. 2024. Vol. 24. No. 1. P. 3005 – 3009. URL: https://na-journal.ru/1-2024-pedagogika/8502-kratkii-obzor-modeli-socialno-emocionalnogo-obucheniya-i-eyo-nedostatkov (accessed: 25.04.2026).

13. Pilyugina A.V. Social-emotional learning and the development of mathematical competencies in higher education programs. Human Resource Potential for Innovative Development: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Moscow, March 1, 2023. Scientific Eds. D.G. Lyakhovich, I.N. Omelchenko. Moscow: Bauman Moscow State Technical University, 2023. P. 54 – 58. URL: https://library.bmstu.ru/Authors/Details/17df2db4-9142-4be6-b4a6-71ecdb60c690 (accessed: 25.04.2026).

14. Sizova E.V., Safronenko O.I. Emotional Intelligence of University Students as a Subject of Study in Language Disciplines: An Analytical Review. Pedagogy. Issues of Theory and Practice. 2023. Vol. 8. No. 5. P. 488 – 495. URL: https://www.gramota.net/article/ped20230018/fulltext (accessed: 25.04.2026).

15. Horwitz E., Horwitz M. Foreign Language Classroom Anxiety Scale. 1986. No. 70 (2).

16. Chetverikova T.Yu., Kuzmina O.S. Preparing Students for Inclusive Education through Social-Emotional Learning Technology. Russian Journal of Social and Humanities. 2023. Vol. 17. No. 4. P. 139 – 148. URL: https://journal.omga.su/том-17-•-№4-•-2023/ (accessed: 25.04.2026).

17. Yurchik E.N., Petrakova A.V. Perceptions of educational process participants regarding the development of teachers' social-emotional skills. Kazan Pedagogical Journal. 2025. Vol. 31. No. 1. P. 80 – 96. DOI: 10.11621/KPJ-25-05. URL: https://kpedj.ru/upload/iblock/1c5/7zdppelfav20934gyf53p9y9az03k1te/05_Iurchik_-Petrakova_kpj_1_2025_80_96.pdf (accessed: 25.04.2026).

Информация об авторах

Роговая Н.А., кандидат педагогических наук, доцент, Дальневосточный федеральный университет

Сологубик С. П., Дальневосточный федеральный университет

© Роговая Н.А., Сологубик С. П., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 https://po-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
УДК 371.398
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-229-235

Использование оборудования технопарка для подготовки студентов к реализации профориентационной деятельности по химии

[1] Скворцова И.В.,
[1] Герасимова И.В.,
[1] Омский государственный педагогический университет

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы совершенствования подготовки будущих учителей химии на факультете естественнонаучного образования ОмГПУ с использованием ресурсов Технопарка универсальных педагогических компетенций. Показана интеграция современного учебно-лабораторного оборудования в дисциплины предметной подготовки (аналитическая и физическая химия) и в курс методики обучения химии. Особое внимание уделено использованию потенциала Технопарка для подготовки студентов к реализации профориентационной деятельности по химии на примере программы дополнительного образования «Летняя естественнонаучная школа». В исследовании задействованы цифровые лаборатории, аналитическое оборудование и средства визуализации. В качестве примера комплексного использования оборудования Технопарка для профориентации школьников представлен познавательный квест «Эксперты в деле», который направлен на формирование у них исследовательских навыков и интереса к химии, а также знакомство с деятельностью лаборанта. Суть квеста составляет проведение качественных и количественных (с помощью датчиков цифровой лаборатории) опытов по исследованию продуктов питания: молока, муки, сока яблок разных сортов, лимона, морской капусты. Подчёркивается, что разработка и проведение подобных занятий служит эффективным инструментом профессионального роста студентов, будущих учителей химии, позволяя им осваивать новые формы работы и развивать методические компетенции.

Ключевые слова: профориентационная деятельность, учитель химии, Технопарк, датчики цифровой лаборатории, летняя естественнонаучная школа, квест

Для цитирования: Скворцова И.В., Герасимова И.В. Использование оборудования технопарка для подготовки студентов к реализации профориентационной деятельности по химии // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 229 – 235. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-229-235

Поступила в редакцию: 10 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 9 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Use of technopark equipment to prepare students for the implementation of career guidance activities in chemistry

[1] Skvortsova I.V.,
[1] Gerasimova I.V.,
[1] Omsk State Pedagogical University

Abstract: the article deals with the issues of improving the training of future chemistry teachers at the Faculty of Natural Science Education of OmSPU using the resources of the Technopark of Universal Pedagogical Competencies. The integration of modern educational and laboratory equipment in the subject training disciplines (analytical and physical chemistry) and in the course of chemistry teaching methods is shown. Special attention is paid to using the potential of the Technopark to prepare students for the implementation of career guidance activities in

chemistry on the example of the additional education program "Summer Natural Science School". The research involves digital laboratories, analytical equipment and visualization tools. As an example of the integrated use of Technopark equipment for career guidance of schoolchildren, the cognitive quest "Experts in Business" is presented, which is aimed at developing their research skills and interest in chemistry, as well as familiarizing them with the activities of a laboratory assistant. The essence of the quest is to conduct qualitative and quantitative experiments (using digital laboratory sensors) on the study of food products: milk, flour, apple juice of different varieties, lemon, sea cabbage. It is emphasized that the development andconduct of such classes serves as an effective tool for the professional growth of students, future teachers of chemistry, allowing them to master new forms of work and develop methodological competencies.

Keywords: career guidance, chemistry teacher, technology park, digital laboratory sensors, summer science school, quest

For citation: Skvortsova I.V., Gerasimova I.V. Use of technopark equipment to prepare students for the implementation of career guidance activities in chemistry. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 229 – 235. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-229-235

The article was submitted: July 10, 2026; Approved after reviewing: August 9, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

Современные тенденции развития образования диктуют необходимость формирования у обучающихся не только глубоких предметных знаний, но и навыков работы с высокотехнологичным оборудованием, проведения экспериментальных исследований, критического анализа данных. Особую актуальность это требование приобретает в контексте подготовки учителя химии, который должен быть готов организовать познавательную, исследовательскую и проектную деятельность школьников в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) [1].

Кроме того, студенты должны быть подготовлены к удовлетворению профессиональных интересов и потребностей обучающихся в разных формах: в урочной и внеурочной деятельности, при реализации программ дополнительного образования.

Эффективным инструментом решения этой проблемы является создание на базе педагогических вузов учебных Технопарков, оснащённых современным оборудованием. Такие площадки позволяют:

– формировать у студентов навыки работы с цифровыми инструментами сбора и обработки данных;

– моделировать реальные условия школьной лаборатории;

– интегрировать исследовательскую деятельность в учебный процесс;

– организовывать профориентационную работу со школьниками.

Анализ педагогических исследований последних лет показывает возрастающий интерес к использованию возможностей технопарков в подготовке будущих педагогов. Однако проблема комплексного использования оборудования Технопарка одновременно и при обучении студентов, и при реализации ими своих профессиональных умений в работе со школьниками раскрыта недостаточно полно.

Цель исследования – подтвердить значимость и эффективность использования оборудования Технопарка в подготовке учителей химии, а также представить конкретные примеры его применения в реализации студентами профориентационной деятельности по химии на примере летней естественнонаучной школы.

Материалы и методы исследований

Исследование проводилось на базе факультета естественнонаучного образования ОмГПУ в 2024 – 2026 учебном году. В работе применялись следующие методы:

– анализ нормативно-правовых документов (ФГОС ООО, ФГОС ВО) [1, 2];

– изучение учебно-методической документации факультета (рабочих программ дисциплин, фондов оценочных средств);

– анализ лабораторных работ по аналитической и физической химии с использованием оборудования Технопарка;

– анкетирование студентов направления 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Биология и Химия»;

– наблюдение за деятельностью школьников.

На факультете естественнонаучного образования ОмГПУ активно используется оборудование Технопарка универсальных педагогических компетенций [3, 4, 5]. Его оснащение позволяет вывести практическую подготовку студентов и профориентационную работу со школьниками на качественно новый уровень.

Основное оборудование Технопарка, задействованное в исследовании, по дидактическому назначению можно разделить на три группы:

1. Цифровые лаборатории для исследовательской деятельности (модули «Электрохимия» и «Кинетика»), позволяющие в реальном времени отслеживать изменение параметров (pH, электропроводность, оптическую плотность) и автоматизировать обработку данных.

2. Аналитическое оборудование (pH-метры/иономеры, фотоколориметры, наборы для хроматографии), используемое для количественного анализа объектов окружающей среды и пищевых продуктов.

3. Средства визуализации и демонстрации (интерактивные панели, средства мультимедиа), повышающие наглядность эксперимента.

Результаты и обсуждения

Освоение оборудования Технопарка является важной составляющей подготовки студентов факультета естественнонаучного образования ОмГПУ. Обучающиеся по программе бакалавриата 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Биология и Химия» применяют данное оборудование в лабораториях кафедры химии и методики преподавания химии.

Практикумы с использованием ресурсов Технопарка универсальных педагогических компетенций включены в преподавание следующих дисциплин:

Аналитическая химия:

– Количественный анализ веществ с использованием фотоколориметра (например, «Фотометрическое определение Fe (III) с сульфосалициловой кислотой», «Фотометрический анализ смеси перманганата и бихромата калия»).

– Потенциометрические методы (например, «Определение нитрат-ионов в овощах методом прямой потенциометрии», «Потенциометрическое титрование»).

– Изучение основ тонкослойной хроматографии (например, «Анализ смеси красителей», «Определение содержания йода в морской капусте»).

Физическая химия:

– Исследование кинетики химических реакций газометрическим и фотоколориметрическим методами (например, «Разложение пероксида водорода», «Исследование кинетики разложения триоксалат марганца фотоколориметрическим методом»).

– Определение физико-химических параметров с помощью цифровых датчиков: константы диссоциации слабой кислоты, pH водных растворов.

При выполнении данных работ студенты опираются на классические методики, изложенные в учебных пособиях [6, 7].

Методика обучения химии:

– Проведение современного школьного химического эксперимента с применением цифровых лабораторий на уроке [8].

– Разработка методических материалов для использования цифровых лабораторий по химии во внеурочной деятельности и дополнительном образовании (кружки, проекты, малый университет, летняя школа).

Работа с оборудованием Технопарка позволяет студентам не только освоить конкретные приборы, но и сформировать важные профессиональные компетенции. Включение в лабораторные практикумы заданий исследовательского характера повышает мотивацию к изучению дисциплин и демонстрирует связь теории с практикой.

Также будущие учителя учатся адаптировать сложное оборудование для использования в школе в урочной и внеурочной деятельности: сокращать время эксперимента, упрощать обработку данных без потери научной достоверности, разрабатывать инструкции для школьников.

По данным анкетирования, 87 % опрошенных студентов отметили, что работа с цифровыми лабораториями повысила их уверенность в проведении школьного эксперимента.

Кроме того, применить сформированные умения использовать цифровое оборудование студенты имеют возможность в профориентационной деятельности со школьниками при реализации программ дополнительного образования.

Вопросу применения ресурсов Технопарка ОмГПУ для профориентации школьников в рамках проекта «Малый университет естествознания» посвящено исследование [9]. Рассмотрим применение этих ресурсов студентами при проведении летней естественнонаучной школы. Эта программа дополнительного образования школьников реализуется на факультете естественнонаучного образования с 2021 г. в соответствии с планом стратегического развития ОмГПУ «Стратегия развития 20.25» (проект «Стратегическое позиционирование и региональная интеграция») [10].

Возможность принять участие в работе школы имеют студенты 3 курса при прохождении педагогической вожатской практики. Они должны быть подготовлены к реализации главной задачи этого проекта – профессиональной ориентации школьников и развитию их познавательных способностей. В рамках занятий по химии студенты под руководством преподавателей организуют познавательные игры, мастер-классы и практикумы. При этом, как отмечают студенты, основной трудностью для них становится отсутствие готовых методических материалов, которые помогли бы грамотно и увлекательно выстроить занятия с применением цифрового эксперимента. Для организации подобной деятельности оптимально подходят познавательные квесты по химии с использованием цифровой лаборатории [11]. Примером может служить квест «Эксперты в деле», разработанный студентами под руководством преподавателей.

Сценарий квеста

Суть квеста: учащиеся перевоплощаются в начинающих экспертов по исследованию качества продуктов питания. Каждая команда зарабатывает баллы за ответы на вопросы и выполнение эксперимента. Группа, набравшая наибольшее количество баллов, признается лучшей экспертной группой.

Вступительный этап: Перед началом квеста руководитель (преподаватель или студент) проводит инструктаж по технике безопасности при работе с химическими реактивами и нагревательными приборами.

Далее учащиеся слушают аудиосообщение от эксперта с заданиями, для выполнения которых необходимо двигаться от станции к станции по маршрутному листу. Объекты для исследования скрыты в черных ящиках. В ходе проведения проверки данных объектов команды зарабатывают баллы. По итогу проведенной экспертизы, команда, набравшая наибольшее количество баллов считается лучшими экспертами по исследованию качества продуктов питания».

Материалы и оборудование для квеста:

Оборудование и посуда: весы технохимические, цифровые датчики (pH-метр и датчик объема жидкого реагента), фотоколориметр (λ=420 нм), магнитная мешалка, ПК с ПО, химические стаканы, пробирки, коническая колба, мерные колбы (100 мл), мерный цилиндр, бюретка, фарфоровая ступка с пестиком, воронка, пробиркодержатель, спиртовка, тигель, стеклянные палочки, капилляры, пластинки для TCX Sorbfil (пропитанные раствором AgNO_3), бумажные фильтры.

Реактивы и объекты исследования: дистиллированная вода, молоко, мука, сок яблок (разных сортов), лимон, морская капуста, крахмал, растворы Люголя, серной кислоты (1:2), гидроксида натрия (10%), соляной кислоты (2%), азотной кислоты (1:1), аммиака (конц.), сульфосалициловой кислоты (5%), 2,6-дихлорфенолиндофенол (0,001 н).

1 станция «Простоквашино»

Опыт 1. Определение примеси крахмала

В пробирку налить 10 мл молока и нагреть до кипения (для перевода крахмала в клейстер).

Остудить, добавить 2 – 3 капли раствора Люголя. (Вывод: при наличии крахмала появляется синее окрашивание – признак фальсификации).

Опыт 2. Определение pH молока

Открыть программу «Химия. Практикум».

Промыть датчик pH дистиллированной водой, осушить фильтровальной бумагой.

Опустить датчик в стакан с молоком.

Нажать «Старт» и зафиксировать значение. (Норма: pH 6.6 – 6.8; если pH ниже 6.0 – молоко несвежее).

2 станция «Хлеб – всему голова»

Опыт «Определение свежести муки»

Взвесить 2 г муки, поместить в пробирку.

Добавить 5 мл 10% раствора щелочи, перемешать.

Через 2 минуты слегка нагреть смесь на спиртовке.

Добавить 2 – 3 капли разбавленной серной кислоты (1: 2). (Оценка: у свежей муки – запах клейстера; у испорченной – резкий запах тухлых яиц / сероводорода).

3 станция «Витаминная фабрика»

Опыт «Определение витамина С в лимоне»

Растереть 1 г мякоти лимона в ступке.

Добавить 9 мл 2 % HCl, оставить на 5 мин.

Профильтровать смесь.

Взять 3 мл фильтрата в колбу, оттитровать 0,001 н раствором 2,6-дихлорфенолиндофенола (с помощью датчика объема) до появления устойчивого розового окрашивания.

Рассчитать содержание витамина С по формуле:

где 0,088 – масса аскорбиновой кислоты (мг) на 1 мл титранта,

A – объем титранта (мл),

V_0 – общий объем экстракта (мл),

V_1 – аликвота (мл),

b – масса навески (г).

Проанализировать полученные результаты. Сравнить с другими продуктами: шиповник, черная смородина, облепиха, киви.

4 станция «Морская кладовая»

Опыт «Анализ галогенидов в морской капусте»

Прокалить в фарфоровой чашке сухую морскую капусту в пламени спиртовки до обугливания.

Залить 5 мл дистиллированной водой, растереть, отфильтровать.

Капилляром нанести фильтрат на центр пластины Sorbfil, пропитанной $AgNO_3$.

Смыть пятно капилляром с азотной кислотой (круговая хроматография).

Наблюдать зоны осадков: AgCl (белый), AgBr (бледно-желтый), AgI (желтый). Сделать вывод о качественном составе.

5 станция «Железное яблоко»

Опыт «Определение содержания ионов железа (III) в яблоках разных сортов»

Налить 10 мл сока яблок (разных сортов) в мерные колбы на 100 мл.

Добавить 6 мл NH_3 и 5 мл сульфосалициловой кислоты.

Довести до метки дистиллированной водой.

Измерить оптическую плотность при λ=420 с помощью датчика фотоколориметр. По калибровочному графику определить концентрацию ионов железа (III) и сравнить сорта.

Заключительный этап: жюри подсчитывает баллы, объявляет победителей и вручает грамоты «Лучшая экспертная группа». В финале организаторы проводят рефлексию: обсуждают со школьниками, какие методы анализа оказались самыми интересными и где они могут пригодиться в жизни.

Квест «Эксперты в деле» был апробирован в Летней естественнонаучной школе с участием тридцати обучающихся 8 – 10 классов. Наблюдения показали высокую вовлеченность школьников: наибольший интерес вызвали опыты по определению pH молока, витамина С в лимоне. Студенты, выступавшие в роли ведущих станций, получили опыт организации исследовательской деятельности школьников, работы с детскими вопросами и нестандартными ситуациями. Таким образом, квест стал площадкой для профессиональных проб будущих учителей.

Выводы

Интеграция ресурсов Технопарка универсальных педагогических компетенций в образовательный процесс ОмГПУ способствует:

– углублению предметных знаний студентов и формированию навыков работы с современным аналитическим оборудованием;

– ·развитию методических компетенций будущих учителей химии через разработку и проведение занятий с использованием цифровых лабораторий;

– повышению мотивации студентов к исследовательской и педагогической деятельности.

Использование оборудования Технопарка ОмГПУ при реализации программ дополнительного образования (на примере летней естественнонаучной школы) позволяет:

– привлекать школьников к исследовательской работе, формировать у них интерес к естественным наукам;

– создавать условия для ранней профориентации;

– предоставлять студентам возможность апробировать разработанные методические материалы в реальной педагогической практике.

Образовательные квесты (подобные рассмотренному «Эксперты в деле») демонстрируют свою эффективность как инструмента развития критического мышления школьников и профессионального роста студентов-педагогов. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку системы заданий с использованием ресурсов Технопарка для разных разделов школьного курса химии.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Приказ-№-287-от-31.05.2021-ФГОС_ООО.pdf (дата обращения: 21.02.2026).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата). [Приказ Минобрнауки России от 09.02.2016 No 91] URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-91 (дата обращения: 21.02.2026).
3. Алехина Е.А., Скворцова И.В. Использование электрода для измерения концентрации нитрат-ионов для pH-метра/иономера в химических лабораториях технопарка ОмГПУ // Горизонты образования: материалы V Международной научно-практической конференции. Омск: ОмГПУ, 2024. С. 240 – 242.
4. Алехина Е.А., Скворцова И.В. Применение pH-метра/иономера в химических лабораториях технопарка Омского государственного педагогического университета // Познание и деятельность: от прошлого к настоящему: материалы V Всероссийской научной конференции. Омск: ОмГПУ, 2023. С. 222 – 225.
5. Герасимова И.В., Скворцова И.В. Использование цифровой лаборатории в курсе физической и коллоидной химии // Современные наукоемкие технологии. 2024. № 11. С. 163 – 167.
6. Кагиров А.Г. Лабораторный практикум «Кинетика»: методические указания. Томск: Изд-во Том. политехн. ун-та, 2017. 68 с.
7. Кагиров А.Г. Лабораторный практикум «ЭЛЕКТРОХИМИЯ». Методические указания. Томск: издание 2-е исправленное, 2024. 96 с.
8. Жилин Д.М., Поваляев О.А., Хоменко С.В. Цифровая лаборатория по химии. Методическое пособие. М.: Де Либри, 2021. 72 с.
9. Скворцова И.В., Гололобова Е.Г. Профориентация школьников в рамках проекта «Малый университет естествознания» с применением ресурсов Технопарка ОмГПУ // Вестник педагогических наук. 2025. № 9. С. 102 – 106.
10. Макарова Н.А., Скворцова И.В. Летняя естественнонаучная школа как форма дополнительного образования обучающихся // Горизонты образования: материалы VI Международной научно-практической конференции. Омск: ОмГПУ, 2025. С. 297 – 300.
11. Герасимова И.В., Новичкова А.А. Познавательный квест по теме «Вода и её свойства» // Химия в школе. 2023. № 8. С. 55 – 59.

References

1. Federal State Educational Standard for Basic General Education. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Приказ-№-287-от-31.05.2021-ФГОС_ООО.pdf (accessed: 21.02.2026).
2. Federal State Educational Standard of Higher Education for the field of study 44.03.05 Pedagogical Education (with two specializations) (Bachelor’s level). [Order of the Ministry of Education and Science of Russia No. 91 dated 09.02.2016] URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-91 (accessed: 21.02.2026).
3. Alekhina E.A., Skvortsova I.V. Use of a nitrate-ion concentration electrode for a pH/ion meter in the chemical laboratories of the OmSPU Technopark. Horizons of Education: Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference. Omsk: OmSPU, 2024. P. 240 – 242.
4. Alekhina E.A., Skvortsova I.V. Application of a pH/ion meter in the chemical laboratories of the Omsk State Pedagogical University Technopark. Cognition and Activity: From Past to Present: Proceedings of the V All-Russian Scientific Conference. Omsk: OmSPU, 2023. P. 222 – 225.
5. Gerasimova I.V., Skvortsova I.V. Use of a digital laboratory in the physical and colloid chemistry course. Modern High-Tech Technologies. 2024. No. 11. P. 163 – 167.
6. Kagirov A.G. Laboratory Practicum "Kinetics": Methodological Guidelines. Tomsk: Tomsk Polytechnic University Press, 2017. 68 p.
7. Kagirov A.G. Laboratory Practicum "Electrochemistry": Methodological Guidelines. Tomsk: 2nd revised edition, 2024. 96 p.

8. Zhilin D.M., Povalyaev O.A., Khomenko S.V. Digital Chemistry Laboratory: Methodological Manual. Moscow: De Libri, 2021. 72 p.
9. Skvortsova I.V., Gololobova E.G. Career Guidance for Schoolchildren within the "Junior Natural Science University" Project Using OmSPU Technopark Resources. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2025. No. 9. P. 102 – 106.
10. Makarova N.A., Skvortsova I.V. Summer Natural Science School as a Form of Supplementary Education for Students. Horizons of Education: Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference. Omsk: OmSPU, 2025. P. 297 – 300.
11. Gerasimova I.V., Novichkova A.A. Educational Quest on the Topic "Water and Its Properties". Chemistry at School. 2023. No. 8. P. 55 – 59.

Информация об авторах

Скворцова И.В., кандидат химических наук, доцент, Омский государственный педагогический университет, irvir@bk.ru

Герасимова И.В., кандидат педагогических наук, доцент, Омский государственный педагогический университет

© Скворцова И.В., Герасимова И.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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 37.013
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-236-240

Гуманистическая сущность гражданственности в педагогике В.А. Сухомлинского

[1]Скопа В.А.,
[1]Тяпкина А.Г.,
[1]Алтайский государственный педагогический университет

Аннотация: гражданственность представляет собой интегральное качество личности, отражающее её ценностное отношение к государству, обществу и согражданам. В центре этого явления лежит гуманистический принцип – осознание неразрывной связи между личными интересами и благополучием социума. Под гражданским сознанием понимается сформированная система взглядов, убеждений и ценностных ориентиров, побуждающая индивида к активному участию в общественной жизни. Выдающийся педагог посвятил значительную часть своего творчества развитию национального самосознания подрастающего поколения. Его подход базировался на убеждении, что подлинная любовь к отечеству формируется через глубокое понимание истории, культуры и традиций народа. Сухомлинский акцентировал внимание на том, что гражданское мировоззрение не может быть привито лишь теоретическими знаниями. Необходимо пробудить в человеке внутреннее стремление служить обществу, развить его моральные убеждения и социальную ответственность. Педагог подчёркивал роль эмоциональной привязанности к малой родине. Изучение местного ландшафта, флоры, исторических памятников способствует формированию эмоционального основания для более широкого понимания государственной значимости. Полезная деятельность, направленная на благо общества, рассматривалась как главный метод становления сознательного гражданина

Ключевые слова: гражданственность, отечество, патриотизм, В.А. Сухомлинский, педагогика, образование

Для цитирования: Скопа В.А., Тяпкина А.Г. Гуманистическая сущность гражданственности в педагогике В.А. Сухомлинского // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 236 – 240. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-236-240

Поступила в редакцию: 10 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 9 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

The humanistic essence of civic consciousness in the pedagogy of V.A. Sukhomlinsky

[1]Skopa V.A.,
[1] Tyapkina A.G.,
[1] Altai State Pedagogical University

Abstract: civic consciousness is an integral personality trait, reflecting one's value-based attitude toward the state, society, and fellow citizens. At the core of this phenomenon lies the humanistic principle – the awareness of the inextricable link between personal interests and the well-being of society. Civic consciousness is understood as a developed system of views, beliefs, and value orientations that motivates an individual to actively participate in public life. This outstanding educator devoted a significant portion of his work to developing the national identity of the younger generation. His approach was based on the conviction that genuine love for one's homeland is formed through a deep understanding of the history, culture, and traditions of a people. Sukhomlinsky emphasized

that a civic worldview cannot be instilled through theoretical knowledge alone. It is necessary to awaken an inner desire to serve society, develop moral convictions, and foster social responsibility. The teacher emphasized the role of emotional attachment to one's native land. Studying the local landscape, flora, and historical monuments fosters an emotional foundation for a broader understanding of national importance. Useful activity aimed at the benefit of society was seen as the primary method for developing a conscious citizen.

Keywords: civic consciousness, fatherland, patriotism, V.A. Sukhomlinsky, pedagogy, education

For citation: Skopa V.A., Tyapkina A.G. The humanistic essence of civic consciousness in the pedagogy of V.A. Sukhomlinsky. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 236 – 240. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-236-240

The article was submitted: July 10, 2026; Approved after reviewing: August 9, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

Формирование гражданской позиции на сегодняшний день является первоочередной задачей, которая стоит перед всеми уровнями образования. Воспитание граждан, отличающихся нравственной чистотой, высоким уровнем образованности и активной гражданской позицией, исторически признаётся ключевым инструментом для построения крепкого государства и достижения долгосрочного прогресса.

На протяжении столетий российская педагогическая мысль выработала особый подход, органично объединивший любовь к Отечеству с духовными устоями семьи и православной традицией [1]. Петровские преобразования выступили катализатором развития отечественной педагогической мысли. Российские просветители, впитывая уроки западноевропейской науки, разрабатывали концепции, где национальное достояние служило основанием для гражданского сознания (труды Ф. Салтыкова, В.Н. Татищева, Ф. Прокоповича).

Ломоносов М.В. стал одним из пионеров русской педагогики, усмотрев в формировании «русского гражданина» цель воспитания совокупности качеств: любовь к отчизне, моральная чистота, трудолюбие, жажда знаний, альтруистическое служение. Он отождествлял понятия гражданина и патриота, придавая им единое значение. Значимую роль Михаил Васильевич отводил педагогу, видя в нём носителя национального самосознания и образец нравственности.

При осуществлении Екатериной II программы просвещения стержневой задачей стало воспитание качественно новых людей, способных стать образцовыми подданными. Эту миссию возложили на И.И. Бецкого, чьё мировоззрение формировалось под воздействием идеалов французского Просвещения.

Деятели культуры XVIII – начала XIX столетия активно критиковали государственный курс, высмеивали дворянскую верхушку, пленённую западничеством и приглашавшую зарубежных наставников. Новиков Н.И. предложил альтернативную программу: воспитание молодых патриотов посредством гуманистического подхода, полагая, что синтез нравственного развития и интеллектуального совершенствования – необходимые атрибуты ответственного гражданина [12]. Единомышленник Новикова Радищев видел главную цель воспитания в подготовке борцов за благо отечества, убеждённый в том, что подлинная человечность и патриотизм – две стороны одной медали.

Весь XVIII век и начало следующего столетия отечественная педагогическая мысль развивалась путём синтеза самобытных традиций с идеями западноевропейской науки и практики, что привело к рождению собственной модели гражданского воспитания. Со второй половины XIX века этот процесс усложнился, поскольку катализатором выступил расцвет капиталистического предпринимательства, который сосуществовал с быстрым нарастанием общественного протеста и революционных настроений. Идеологи этого направления представляли гражданина новой эпохи как фигуру с глубокими политическими убеждениями, дисциплинированную и отважную, готовую к самопожертвованию ради общего блага. Так, Добролюбов Н.А. разработал авторскую систему культивирования патриотизма через привязанность к семье и авторитетным наставникам, наделяя учителя статусом идейного проводника, обязанного готовить граждан в духе революционных идеалов. Пирогов Н.И. видел источник гражданского самосознания в исторической памяти. Его известный афоризм гласил: прежде чем готовить граждан, необходимо воспитать людей с истинно человеческими качествами.

Фундаментальное значение для развития гражданской педагогики имело творчество К.Д. Ушинского. В своих произведениях педагог настаивал, что личность гражданина формируется национальным сознанием, глубокой привязанностью к Родине [3]. Сухомлинский утверждал, что воспитание гражданственности

неотделимо от воспитания человечности. Забота о благе других людей, милосердие и доброта – это не противоположность гражданственности, а её органическая составляющая [10]. Таким образом, гуманистическая направленность становится стержнем формирования гражданского мировоззрения.

Материалы и методы исследований

При изучении человекоцентричных основ гражданской культуры в педагогических идеях Сухомлинского В.А. использовался комплекс различных методологических подходов и научных стратегий, среди которых следует отметить:

Антропоцентрический подход, сущность которого позволяет утверждать самобытность каждого учащегося, преодоление командного стиля педагогики и установление взаимного признания как основы образовательного процесса.

Аксиологический подход: фокусировка на универсальных моральных идеалах – справедливости, внутреннем голосе совести, личной ответственности и патриотическом чувстве.

Практико-ориентированный подход: становление мировоззрения посредством конкретной производственной деятельности, социальной помощи окружающему миру и интеграции в групповую жизнедеятельность.

Результаты и обсуждения

Педагогическая мысль и образовательная деятельность второй половины XX столетия обнаружили в лице В.А. Сухомлинского наиболее ярчайшего выразителя гражданского пробуждения и стремления социума к образовательной модернизации [2, 7]. Вся совокупность его теоретических разработок и практических инноваций пронизана единой идеей: формирование гражданина как целостной личности, укоренённой в прочном нравственном фундаменте [11].

В педагогической системе Сухомлинского гражданственность функционирует как центральная компонента мировоззренческой структуры, генерируемая интеграцией процессов персонального становления и социально-гражданского формирования. Педагог постулировал органическую необходимость триединства гражданского сознания, эмоциональной сферы и социальной активности, трансформирующего ценностные ориентации в поведенческие практики [6]. Методология воспитания гражданина, по Сухомлинскому, требует конструирования эмоционально-насыщенного коллективного социума, детерминирующего актуализацию индивидуального потенциала в контексте служения общественному благу. Концептуальное значение его вклада определяется переосмыслением гражданского воспитания в соотнесении с гуманистическими парадигмами, национально-культурной идентификацией и онтологическим достоинством субъекта [1, 9].

Феномен становления гражданского самосознания представляет собой многоуровневую систему, где личность одновременно интегрируется в социальные практики как активный субъект и осуществляет автономное самосовершенствование посредством рефлексии собственной деятельности и актуализации творческих ресурсов в коллективной среде [8]. Для экспликации гражданственности в качестве педагогической категории необходимо концентрировать внимание на когнитивно-мыслительных процессах. Посредством осознанного деяния субъект достигает аналитической способности оценивать социальные события, переинтерпретировать общественную реальность и артикулировать собственную позицию в социальной структуре [8].

Архитектоника гражданского мышления детерминирована полиморфной системой социальных норм: политико-идеологическими установками, этико-моральными стандартами, юридико-правовыми предписаниями, социально-экономическими договорённостями и иными инструментами социальной организации. Гражданственность квалифицируется как определённый уровень сформированности данного мышления. Ключевой критерий и оценочный механизм гражданского развития – гражданская активность, выступающая фундаментом достижения социальной зрелости. Следовательно, гражданское мышление функционирует в качестве основания для реализации активной гражданской позиции. Оно характеризуется органической связью с аксиологически-эмотивными импульсами, манифестируясь в осмысленных поступках и целеориентированных действиях, направленных на трансляцию и консолидацию прогрессивных идей и ценностно-мировоззренческих парадигм.

Через трансляцию знаний о правах, свободах, патриотизме и развитие аналитического мышления гражданское образование способствует превращению информации в устойчивые убеждения и нравственные принципы. Основная цель – социализация личности и воспитание конструктивного гражданина, способного корректно взаимодействовать с государственными институтами и ответственно выполнять свои общественные обязанности.

Педагогическое наследие В.А. Сухомлинского продолжили и развили его последователи – Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин и И.П. Волков. Вслед за учителем они придерживаются убеждения, что в основе гражданственности лежит именно гуманизм [12]. Проявления гуманистического мировоззрения видны в сочувствии к беде окружающих, готовности прийти на помощь, неустанном стремлении к совершению достойных поступков и активной борьбе со всякими формами произвола. Гуманистическое миропонимание служит базой для формирования у обучающихся гражданских умений и навыков. Образование молодёжи в гуманистическом русле подразумевает их успешное вхождение в общественную жизнь, развитие способности плодотворно взаимодействовать с людьми и реализовать себя как участники социума. На наш взгляд, анализ гражданского просвещения как способа вовлечения молодого поколения в общество следует вести именно на основе гуманистических идеалов.

В работах Сухомлинского гражданское, трудовое, нравственное и патриотическое начала воспитания неразделимы, они образуют органическое единство. Главная цель гражданского просвещения – воспитать в человеке гражданское самосознание, которое включает честь перед государством и уважение к его институтам, любовь к Отечеству и миролюбие, достоинство и чувство ответственности, национальное самоуважение и уважение к представителям разных народов [5]. Формирование гражданского сознания определяется как объективными факторами (государственный строй, развитость общественных и культурных институтов), так и намеренными усилиями педагогов, семей и общественных организаций.

Нынешняя российская действительность характеризуется дефицитом моральных ориентиров, в особенности среди молодёжи. Школы зачастую ограничиваются трансляцией нравственных норм, забывая о формировании истинных убеждений и ответственных действий. Реальная картина свидетельствует: значительная часть школьников испытывает трудности с развитием душевной чувствительности – способностью ощущать боль других и разделять их переживания.

Традиционные педагогические методы недостаточны для эффективной подготовки молодёжи к гражданской жизни, что требует комплексной переоценки методологических подходов. Решение проблемы лежит в синтезе исторического социально-педагогического опыта с инновационными методами преподавания [4]. Формирование ответственного гражданина – это многоуровневый процесс, предполагающий качественное переустройство образовательной деятельности педагога на новых концептуальных основаниях. Его нельзя сводить исключительно к трансляции нравственных знаний. Эффективное формирование личности требует воздействия на сферу размышления и практической деятельности одновременно, гармонизации установок и действительного поведения, единства рационального и практического компонентов [3].

Вопрос о развитии у молодежи гражданского сознания занимает значительное место в современной научно-педагогической повестке, что подтверждается обширным корпусом публикаций и практических инициатив, посвященных этой тематике (А. С. Гаязов, И.М. Дуранов, А.В. Беляев, И.В. Суколенов, А.П. Камалетдинова, В.Н. Власова, Э.П. Беленцев, Э.П. Стрельников, Н.А. Савотина, Е.Н. Титова, Е.В. Ростовцева, М.А. Шкробова и другие авторы).

Долгое время в научном сообществе преобладала точка зрения, согласно которой гражданское самосознание представляет ключевое духовно-мировоззренческое качество индивида, а национальная гордость трактовалась исключительно как нравственная характеристика (М.И. Кондаков, А. С. Вишняков, А.М. Прохоров, Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, А.М. Ковалев и иные исследователи). В совокупность моральных принципов патриота всегда входили привязанность к стране, верность её интересам, готовность служить благу нации посредством личного деяния. Мы солидаризуемся с позицией Н.А. Савотиной, которая справедливо указывает на ошибочность отождествления гражданского сознания с патриотизмом и наделения его эмоционально-иррациональными характеристиками, присущими именно патриотическому чувству [2].

Выводы

Таким образом, педагогическая концепция В.А. Сухомлинского представляет гражданственность как органический синтез гуманистических ценностей и гражданского сознания, где забота о человеке, милосердие и доброта становятся неотъемлемой составляющей формирования ответственного гражданина. Его подход восходит к богатой российской традиции гражданского воспитания, которая с древних времён связывала национальное самосознание с моральным развитием личности. Современное образование, испытывающее дефицит духовных ориентиров и эмоциональной отзывчивости молодёжи, должно обращаться к комплексному процессу становления гражданина через взаимодействие сознания, нравственных чувств и практической деятельности, а не ограничиваться трансляцией знаний. Идеи В.А. Сухомлинского и его последователей остаются актуальным методологическим ресурсом для разработки инновационных подходов к гражданскому воспитанию в современной России.

Список источников

1. Ан С.А., Скопа В.А. Патриотическое воспитание молодежи в современной действительности: стратегия формирования гражданской позиции // Modern Humanities Success. 2025. № 9. С. 165 – 170.
2. Вырщиков А.Н. Настольная книга по патриотическому воспитанию. 2007. М., Глобу с. 330 с.
3. Гаязов А.С. Формирование гражданина: теория, практика, проблемы: монография. 1995. Челябинск. 238 с.
4. Горбова М.А. Патриотическое воспитание средствами краеведения. 2007. М., Глобу с. 223 с.
5. Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч. / Под ред. А.М. Арсеньева. 1982. М., Педагогика. 239 с.
6. Караковский В.А. Воспитай гражданина (Записки директора школы). М.: Московский рабочий, 1987. 144 с.
7. Кожокарь В.И. Формирование гражданского облика старшеклассника. Кишинев: Штиница, 1985. 112 с.
8.Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977. 304 с.
9. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. М.: Молодая гвардия, 1975. 240 с.
10. Сухомлинский В.А. Но гражданином быть обязан // Неделя (еженедельник). 1974. 4-10 ноября. № 195. 3 с.
11. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. М.: Молодая гвардия, 1971. 336 с.
12. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1980. 304 с.

References

1. An S.A., Skopa V.A. Patriotic Education of Youth in Modern Reality: A Strategy for Forming a Civic Stance. Modern Humanities Success. 2025. No. 9. P. 165 – 170.
2. Vyrshchikov A.N. Handbook on Patriotic Education. 2007. Moscow: Globus. 330 p.
3. Gayazov A.S. Formation of a Citizen: Theory, Practice, Problems: Monograph. 1995. Chelyabinsk. 238 p.
4. Gorbova M.A. Patriotic Education through Local History Studies. 2007. Moscow: Globus. 223 p.
5. Kapterev P.F. Selected Pedagogical Works. Ed. by A.M. Arsenyev. 1982. Moscow: Pedagogika. 239 p.
6. Karakovskiy V.A. Raise a Citizen (Notes of a School Principal). Moscow: Moskovsky Rabochiy, 1987. 144 p.
7. Kozhokar V.I. Formation of the Civic Identity of a High School Student. Chisinau: Shtiintsa, 1985. 112 p.
8. Leontiev A.N. Activity. Consciousness. Personality. Moscow, 1977. 304 p.
9. Sukhomlinsky V.A. The Wise Authority of the Collective. Moscow: Molodaya Gvardiya, 1975. 240 p.
10. Sukhomlinsky V.A. But One Is Obliged to Be a Citizen. Nedelya (Weekly). 1974. November 4-10. No. 195. 3 p.
11. Sukhomlinsky V.A. The Birth of a Citizen. Moscow: Molodaya Gvardiya, 1971. 336 p.
12. Shatsky S.T. Selected pedagogical works. M.: Pedagogika, 1980. 304 p.

Информация об авторах

Скопа В.А., доктор исторических наук, профессор, Алтайский государственный педагогический университет

Тяпкина А.Г., Алтайский государственный педагогический университет

© Скопа В.А., Тяпкина А.Г., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 https://po-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
УДК 37.013
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-241-248

Механизмы формирования у детей основ культуры межнационального общения в условиях детского оздоровительного лагеря

[1] Цирульникова Е.А.,
[1] Таланов С.Л.,
[1] Малеев М.П.,
[1] Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского

Аннотация: в статье рассматривается важная тема формирования у детей навыков межкультурного общения в условиях детских оздоровительных лагерей. Особое внимание уделяется развитию межэтнического взаимодействия. Авторы исследуют теоретические основы и практические подходы, которые способствуют успешному развитию диалога между детьми из разных культур. Исследование проводилось в лагере «Сахареж», где ежегодно в течение четырёх смен отдыхают около 2800 детей разных национальностей из разных регионов России. Благодаря такому полиэтническому составу, лагерь становится уникальной площадкой для изучения и внедрения методов межкультурного воспитания.

Россия, будучи многонациональной страной, всегда отличалась высокой степенью этнической и культурной разнообразности. В настоящее время в Российской Федерации официально зарегистрировано 194 этнические группы, что свидетельствует о её полиэтническом характере. Исторически Россия представляла собой этнокультурный синтез, и одной из главных задач воспитания является формирование у молодого поколения уважительного отношения к традициям всех народов, проживающих в стране. В этом процессе важную роль играют региональные и муниципальные власти, а также общественные организации, способствуя развитию у молодёжи ценностей, основанных на принципах межэтнического взаимодействия и толерантности.

Настоящее исследование было посвящено анализу методов, применяемых в оздоровительном лагере «Сахареж», расположенном в Ярославской области, для поддержки этнокультурного развития и укрепления межнационального единства. Основное внимание было уделено изучению подходов и практик, направленных на формирование у детей базовых навыков межэтнического общения.

В рамках исследования были применены следующие методы:

- Проведена серия глубинных интервью. В данном исследовании они были проведены с сотрудниками ЛОК «Сахареж». Выборочная совокупность, n=12 человек.
- Осуществлен опрос позиционных экспертов, n=10.

Детские оздоровительные лагеря являются важным каналом макросреды и оказывают влияние на формирование этнокультурных ценностей и установок, наравне с такими каналами социализации, как «СМИ», «институт образования», «семья». Авторы приходят к выводу, что многие межнациональные конфликты происходят из-за стереотипов, которые в свою очередь возникают из-за недостатка информации и фрагментарного поверхностного представления о культуре других народов и негативного образа который создают периодически СМИ и фильмы. Для того, чтобы исключить конфликты необходимо систематически и целенаправленно проводить в оздоровительных лагерях мероприятия способствующие этнокультурному развитию и укреплению единства нации. Авторы предлагают мероприятия направленные на совершенствование культуры межнационального общения среди подрастающего поколения.

Исследование показало, что детский оздоровительный центр обладает особыми возможностями для развития у детей навыков межкультурного общения. Это важный элемент системы воспитания, который способствует формированию толерантного общества, состоящего из представителей разных национальностей и культур. Воспитательные программы, направленные на укрепление межкультурного взаимодействия, становятся более эффективными благодаря особенностям организации жизни временного детского коллек-

тива. Сюда входит создание единой воспитательной среды, активное и целенаправленное взаимодействие между детьми, высокая динамика событий и рефлексивный подход к деятельности участников.

Ключевые слова: межнациональное общение, воспитание, взаимодействие, толерантность, интеграция, социализация, патриотизм, дружба, национальные традиции

Для цитирования: Цирульникова Е.А., Таланов С.Л., Малеев М.П. Механизмы формирования у детей основ культуры межнационального общения в условиях детского оздоровительного лагеря // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 241 – 248. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-241-248

Поступила в редакцию: 10 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 10 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Mechanisms for teaching children the basics of interethnic communication in a children's health camp

[1] Tsirulnikova E.A.,
[1] Talanov S.L.,
[1] Maleev M.P.,
[1] K.D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University

Abstract: this article discusses the current problem of developing children's cultural and communicative competencies in the context of interethnic interaction in children's health camps. The authors analyze the theoretical foundations and practical mechanisms that contribute to the effective development of intercultural dialogue among children. The study was conducted at the Saharezh camp, where approximately 2,800 children of various nationalities from different regions of the Russian Federation spend four summers each year. This multi-ethnic composition of participants makes the camp a unique platform for studying and testing methods of intercultural education.

Russia, being a multinational country, has always been distinguished by a high degree of ethnic and cultural diversity. Currently, 194 ethnic groups are officially registered in the Russian Federation, which attests to its multi-ethnic nature. Historically, Russia has represented an ethnocultural synthesis, and one of the main tasks of education is to foster in the younger generation a respectful attitude towards the traditions of all the peoples living in the country. In this process, regional and municipal authorities, as well as public organizations, play an important role, contributing to the development of values among young people based on the principles of interethnic interaction and tolerance.

This study was devoted to analyzing the methods used in the Sakharezh health camp, located in the Yaroslavl region, to support ethnocultural development and strengthen interethnic unity. The main focus was on studying the approaches and practices aimed at developing basic skills of interethnic communication in children.

The following methods were used in the study:

1. In-depth interviews are a qualitative research method that allows for detailed and in-depth responses from respondents. In this case, in-depth interviews were conducted with employees of the Saharezh LOK. A total of 12 people participated in the in-depth interviews.

2. An expert survey is a research method that involves collecting opinions and assessments from experts in a particular field. In this case, an expert survey was conducted with the participation of 10 experts.

Children’s health camps are an important channel of the macroenvironment and influence the formation of ethnocultural values and attitudes, along with such socialization channels as the media, the education system, and the family. The authors conclude that many interethnic conflicts arise due to stereotypes, which in turn stem from a lack of information and a fragmented, superficial understanding of the culture of other peoples, as well as from the negative image periodically created by the media and films. To prevent conflicts, it is necessary to systematically and purposefully carry out activities in health camps that promote ethnocultural development and strengthen national unity. The authors propose activities aimed at improving the culture of interethnic communication among the younger generation.

The study showed that a children’s health center has special opportunities for developing children’s intercultural communication skills. This is an important element of the education system, which contributes to the formation of a tolerant society consisting of representatives of different nationalities and cultures. Educational programs aimed at strengthening intercultural interaction become more effective due to the specific features of organizing the life of a temporary children’s group. This includes creating a unified educational environment, active and purposeful inter-

action among children, a high level of dynamism in events, and a reflective approach to the activities of the participants.

Keywords: interethnic communication, education, interaction, tolerance, integration, socialization, patriotism, friendship, national traditions

For citation: Tsirulnikova E.A., Talanov S.L., Maleev M.P. Mechanisms for teaching children the basics of interethnic communication in a children's health camp. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 241 – 248. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-241-248

The article was submitted: July 10, 2026; Approved after reviewing: August 10, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

Россия, являясь полиэтничным государством, традиционно демонстрирует высокую степень этнической и культурной диверсификации. На сегодняшний день в Российской Федерации зарегистрировано 194 этнические группы, что подчеркивает многонациональный характер страны. Исторически Россия всегда представляла собой этнокультурный конгломерат, и формирование у подрастающего поколения уважительного отношения к культурным традициям всех народов, населяющих страну, является ключевой задачей воспитания. В этом контексте региональные и муниципальные власти, а также институты гражданского общества играют важную роль в процессе социализации молодежи, способствуя формированию у них ценностных ориентиров, соответствующих принципам межэтнического диалога и толерантности.

Актуальность темы механизмов формирования у детей основ культуры межнационального общения в условиях детского оздоровительного лагеря обусловлена тем, что в условиях современного многонационального и поликультурного общества особенно важно воспитывать у детей уважение к другим культурам и народам. Ежегодно в оздоровительных лагерях отдыхают ребята разных национальностей. К сожалению, периодически наблюдаются случай травли, буллинга на межнациональной почве. Не все родители используют правильные стили воспитания, многие к сожалению, в повседневной практике используют стили воспитания, ведущие к девиантному поведению. Кроме того, невсегда есть ресурсы у учителей в школе для того, чтобы сформировать культуру межнационального общения. Поэтому необходимо в рамках летних каникул, проводить мультикультурные мероприятия, тренинги, тематические дни, ролевые игры и т.д.

Авторами была предпринята попытка анализа механизмов, методов обучения и воспитания, применяемых в лагере Ярославской области «Сахареж» для поддержки этнокультурного развития и укрепления национального единства.

Материалы и методы исследований

В рамках исследования были использованы следующие методы:

1. Глубинные интервью – это качественный метод исследования, который позволяет получить детальные и глубокие ответы от респондентов. В данном случае глубинные интервью были проведены с работниками ЛОК «Сахареж». Общее количество участников глубинных интервью составило 12 человек.

Цель глубинных интервью:

- Получение информации о восприятии работниками различных аспектов деятельности ЛОК «Сахареж».
- Выявление проблем и трудностей, с которыми сталкиваются работники в своей деятельности.
- Получение рекомендаций и предложений по улучшению работы ЛОК «Сахареж».

Проведение глубинных интервью:

- Выбор респондентов: работники ЛОК «Сахареж», представляющие различные подразделения и уровни иерархии.
- Разработка гайда для интервью: список вопросов и тем для обсуждения, которые были разработаны с учётом целей исследования.
- Проведение интервью: индивидуальные беседы с каждым респондентом, в ходе которых задавались вопросы из гайда.
- Анализ данных: обработка и анализ полученных ответов, выявление основных тенденций и закономерностей.

2. Экспертный опрос – это метод исследования, который предполагает сбор мнений и оценок экспертов в определённой области. В данном случае экспертный опрос был проведён с участием 10 экспертов.

Цель экспертного опроса:

- Получение профессиональных оценок и рекомендаций от экспертов в области управления и организации работы ЛОК.
- Выявление наиболее важных проблем и направлений для развития ЛОК «Сахареж».
- Получение информации о лучших практиках и подходах в управлении подобными организациями.

Проведение экспертного опроса:

- Выбор экспертов: специалисты в области управления организациями, имеющие опыт работы в аналогичных учреждениях или в смежных отраслях.
- Разработка анкеты: список вопросов и заданий для экспертов, которые были разработаны с учётом целей исследования.
- Проведение опроса: индивидуальные или групповые опросы с каждым экспертом, в ходе которых эксперты отвечали на вопросы из анкеты.
- Анализ данных: обработка и анализ полученных ответов, выявление экспертных мнений и рекомендаций.

Методология исследования

Методологической основой исследования послужили системный подход, а также методы педагогического моделирования, сравнительного анализа и кейс-стади. В понимании феномена процесса формирования культуры межнационального общения у детей мы опираемся на работы Ю. С. Бузыкина [1], В.В. Брюно [2], С. А. Бабуркина [3], В.А. Давиденко [4], О.Б. Дружинина О.Б. [5], Р.И. Кусарбаева [6], О.А. Коряковцевой [7], Е.М. Плехановой, О.Б Лобановой, Т.В. Казаковой и др. [8, 9, 10] которые выделяют ряд существенных внутренних и внешних признаков его определяющих.

В ходе работы была разработана авторская педагогическая программа лагерной смены, формирующая основы культуры межнационального общения у детей, а также проанализированы программы и мероприятия, реализуемые в других оздоровительных лагерях региона, с целью выявления наиболее эффективных механизмов формирования основ культуры межнационального общения у детей.

Результаты и обсуждения

В рамках исследования механизмов формирования толерантного отношения к представителям иных этнических групп отечественные ученые сосредоточили внимание на анализе этих процессов в образовательных учреждениях, таких как школы и вузы. Однако детские оздоровительные лагеря, представляющие собой уникальную среду для социализации молодежи, пока не получили должного внимания в этом контексте [11, 12].

На основании проведенных исследований установлено, что для предотвращения межнациональных конфликтов необходимо внедрение комплексных мер, направленных на интеграцию различных этнических групп. В частности, рекомендуется организация совместных спортивных мероприятий, просмотр фильмов межкультурного содержания и проведение мастер-классов. Эти мероприятия способствуют формированию позитивного восприятия культурного многообразия и укреплению межэтнического диалога среди молодежи.

Педагоги и психологи, опираясь на междисциплинарный подход, углубленно исследуют национально-психологические характеристики молодежи различных этнических групп, а также механизмы и феноменологию агрессивного поведения в их контексте. В рамках этих исследований осуществляется анализ культурно-специфических детерминант, влияющих на формирование и проявление агрессивности, с учетом этнопсихологических особенностей, которые могут варьироваться в зависимости от социокультурной среды и исторического опыта этнических сообществ [13].

Отечественные социологи активно исследуют причины, стадии и способы разрешения межнационального конфликта. В результате многочисленных социологических исследований установлено, что конфликты, как правило на межнациональной почве, возникают чаще среди юношей, чем среди девушек, среди тех, кто неочень образовани воспитан. Кроме того, социологами установлено, что чем выше уровень образования человека, тем меньше вероятность создания ситуации, в которой возможен межнациональный конфликт.

Проведенный нами всесторонний анализ выявил, что процесс формирования у молодежи ценностей национального единства и межнационального взаимодействия представляет собой междисциплинарную проблему, требующую комплексного подхода. К сожалению, мы констатируем, что количество научных исследований, посвященных изучению механизмов формирования этих ценностей в условиях летних оздоровительных лагерей, остается крайне ограниченным.

В нашей опытно-экспериментальной работе, направленной на формирование основ культуры межнационального общения у детей, мы опирались на представление о том, что формирование основ культуры

межнационального общения у детей - это целенаправленно организованный процесс, ориентированный на воспитание позитивного отношения к людям разных национальностей, понимания, принятия их особенностей, традиций и самобытности.

Внешними признаками сформированности культуры межнационального общения у детей являются интерес к культуре, истории, литературе, науке другого народа; потребность в освоении языка, истории, литературы, культуры, науки другого народа; развитие отношений с людьми другой национальности.

Внутренними признаками сформированности культуры межнационального общения у детей являются: признаки потребностно-отношенческого характера; признаки этического характера; признаки деятельностного характера; признаки мировоззренческого характера; признаки интеллектуально-эмоционального характера [3].

Ключевыми социально-педагогическими факторами процесса формирования основ культуры межнационального общения у детей в любой организованной среде, в том числе и в условиях детского оздоровительного лагеря выступают:

- освоение элементов культуры других народов (изучение народных традиций, художественной литературы, элементов самобытного национального фольклора, традиций быта, межличностных коммуникаций и т.д.);
- вовлечение в совместную деятельность с представителями других этнических сообществ (национальные игры, танцы, песни, декоративно-прикладное творчество, театрализация национальных обычаев, сказок, элементов повседневной жизни);
- создание развивающей предметно-пространственной среды с информацией о культурном многообразии и самобытности разных народов (книги о разных народах, музыка разных народов, блюда национальной кухни, кинофильмы о странах, этносах, предметы быта, куклы в национальных костюмах).

Исходя из всего вышесказанного, оценка эффективности деятельности по формированию основ культуры межнационального общения у детей в условиях детского оздоровительного лагеря осуществлялась нами по следующим критериям:

1. Когнитивный (информационно-познавательный) – осведомленность детей об этнокультурных особенностях разных народов, традициях, обычаях, правилах поведения;
2. Эмоционально-ценностный (личностный) – идентификация ребенком себя как представителя этноса, проявляет позитивно эмоционально окрашенный интерес к культуре своего народа и культуре других народов;
3. Деятельностный (поведенческий) – ребенок имеет позитивный опыт общения и совместной деятельности с представителями различных этносов и культур других стран.

Данные положения легли в основу разработки и реализации опытно-экспериментальной тематической программы лагерной смены ДОЛ «Сахареж» «Туристический маршрут юных железнолдорожников» летней оздоровительной кампании 2025 года. Участниками смены стали дети 6 – 16 лет из различных регионов Российской Федерации, таких как Архангельская, Вологодская, Костромская, Ярославская, Ивановская области и Республика Коми. Общее количество участников 680 человек.

Педагогическая концепция лагерной смены была реализована через сквозную, продолжающуюся на протяжении всей смены сюжетно-ролевую игру, в рамках которой ее участники знакомились с разными странами: географией, историей, культурой, традициями. Весь лагерь представлял собой большое туристическое агентство, которое предлагало различные кратковременные туры в другие страны.

Прежде чем отправится в путешествие ребята должны были получить визу и туристическую путевку. Как только виза получена, можно отправляться в путешествия. В рамках него ребята пополняли свою визу знаниями и получали в документе отметки об изучении культуры, языка, истории и традиции страны. По возвращению они обменивали старую визу на новую для следующего путешествия.

У каждого участника смены были свои роли, так, начальник лагеря - директор туристического агентства; старшие воспитатели - заместители директора туристического агентства; старшие вожатые - старшие менеджеры туристического агентства; воспитатели - старшие экскурсоводы; вожатые – экскурсоводы; отряды – туристические группы.

Смена традиционно в лагере «Сахареж» длится 21 день. Каждый день мероприятия в лагере были посвящены культуре разных народов. Отрядам предлагалось подготовить сценку или номер про радиции и обычаи какого-либо народа.

Важным педагогическим инструментом по формированию у детей основ культуры межнационального общения было создание киноклуба В лагере есть актовый зал с современным оборудованием, где существует возможность транслировать фильмы. Поэтой причине ребята могли систематически знакомится с

культурой других народов посредством просмотров фильмов. В частности, региональное отделение ОГО «Ассамблеи народов России» периодически снимает фильмы и видео ролики о многонациональных семьях разных национальностей, данные фильмы и видеоролики транслируются в летних оздоровительных лагерях. Ребятам также было предложено самим создавать видеоролики о традициях других народов.

На каждой смене есть педагоги дополнительного образования, которые в рамках кружковой работы учат детей делать различные игрушки и поделки народов России. Это стало мощным инструментом собственной культурно – этнической идентификации участников смены. Лекции, организованные обществом "Знание", играли существенную роль в формировании у детей навыков межкультурного диалога и понимания.

По итогам смены каждый ребенок получал дорожную карту совершенных путешествий, в которой фиксировались образовательные артефакты (куэркоды с информацией, полезными видео, фото, аудио файлами о странах, этносах, народах) и его основные достижения при прохождении программы смены.

Наряду с системно выстроенной образовательной траекторией программы, разработанной игровой моделью, важную роль в формировании основ культуры межнационального общения детей сыграли две особенности реализации программы:

- во-первых, включение детей в социальное творчество и самостоятельное проектирование социально-значимых коммуникаций (система самоуправления);

- во-вторых, важной составляющей реализации программы лагеря явилось активное привлечение представителей национально-культурных автономий и диаспор, которые выступали перед детьми с разнообразными культурными номерами, такими как танцы и песни, а также проводили интерактивные занятия и лекции.

Для оценки эффективности деятельности программы нами использовались две основные методики: рефлексивный дневник участника - отражал самооценку значимых изменений, происходивших с ребенком; карта экспертного наблюдения – отражала педагогическую оценку (вожатые, воспитатель) значимых изменений, происходивших с ребенком в течение смены. Все критерии замерялись как обратная связь по результатам событий и фиксировались детьми и взрослыми по трем шкалам: степень включенности в событие (уровень активности ребенка, его позиция, роль); полученные знания, впечатления от события; уровень субъективной значимости, ценности события. По всем обозначенным шкалам и критериям мы наблюдали положительную динамику приращения знаний, активности в событиях и ценностного отношения к культуре межнационального общения у участников смены.

В результате опытно-экспериментальной работы по формированию основ культуры межнационального общения нам удалось сформулировать и эмпирически проверить ключевые педагогические механизмы, посредством которых данный процесс успешно реализуется в условиях детского оздоровительного центра. Основные педагогические механизмы формирования культуры межнационального общения у детей в лагере включают:

1. Деятельностное погружение в национальные культуры. В рамках этого механизма дети знакомятся с традициями, обычаями и историей различных народов, что способствует расширению их культурного кругозора и уважению к многообразию.

2. Организация встреч участников смены с представителями других этнических общностей и культур. Эти встречи предоставляли детям возможность непосредственного взаимодействия с представителями различных этнических групп и способствовали разрушению стереотипов, формированию позитивного восприятия и опыта взаимодействия с ними.

3. Проведение интерактивных занятий мира и дружбы. Эти мероприятия направлены на развитие у детей навыков мирного сосуществования, взаимопонимания и сотрудничества, что является основой для формирования культуры межнационального общения.

4. Вовлечение детей в коллективную творческую деятельность. Совместная творческая деятельность способствует развитию коммуникативных навыков, укреплению командного духа и формированию позитивного отношения к культурному многообразию.

Выводы

Результаты проведенного исследования демонстрируют, что детский оздоровительный центр «Сахареж» обладает ресурсами для того чтобы эффективно заниматься первичной профилактикой межнациональных конфликтов. Ребята не только посещают выступления народных танцевальных коллективов, которые посещают системно лагерь, но и сами готовят различные танцевальные номера.

В качестве ключевых педагогических механизмов, способствующих этнокультурному воспитанию, были выделены следующие:

1. Деятельностное погружение в национальные культуры: культурные фестивали и праздники, мастер классы, театрализованные представления, творческие проекты, игры и конкурсы. То есть, в данном процессе ребята являются не объектом, а активным субъектом.

2. Организация встреч участников смены с представителями других этнических сообществ и культур, через активное взаимодействие с Домом народов Ярославской области и региональным отделением ОГО «Ассамблея народов России».

3. Проведение интерактивных занятий, то есть взаимодействие педагога (воспитателя, вожатого) с ребятами и взаимодейсвие ребят с друг другом, а не традиционных и активных методов.

4. Вовлечение детей в коллективную творческую деятельность, модераторами выступали представители национально-культурных автономии региона и диаспор.

Таким образом, летние оздоровительные лагеря играют важную роль в процессе этнокультурного воспитания детей, содействуя сокращению межнациональных конфликтов. Результаты исследования могут быть использованы для разработки рекомендаций по совершенствованию программ, направленных на укрепления единства нации.

Список источников

1. Бузыкина Ю.С. Национально-психологические характеристики и проявления агрессивности у молодежи разных этнических групп // Мир науки. 2018. Т. 6. № 4. 37 с.

2. Брюно В.В. Деструктивное и криминальное поведение подростков в современной России: основные тенденции // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2022. № 12. С. 76 – 86.

3. Бабуркин С.А. Межнациональные отношения в вузах центральной России (на материалах Ярославской области) // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2017. № 1. С. 27 – 32.

4. Давиденко В.А. Дружеские отношения современной российской молодежи: реальные и виртуальные сети // Наукосфера. 2022. № 6-1. С. 152 – 157.

5. Дружинина О.Б. Взгляд на проблему восстановления культурного, воспитательного и образовательного суверенитета нашей страны // Вестник Академии медиаиндустрии. 2023. № 1 (33). С. 67 – 78.

6. Кусарбаев Р.И. Формирование культуры межнационального взаимодействия у студентов высших учебных заведений: дис с. … канд. пед. наук. М., 2001. 216 с.

7. Коряковцева О.А. Патриотическое воспитание как фактор общественно-политической социализации российской студенческой молодежи // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2017. № 4. С. 28 – 33.

8. Мардахаев Л.В. Патриотизм начинается с семьи // Педагогическое искусство. 2024. № 1. С. 28 – 37.

9. Позднякова М.Е. Агрессивное поведение детей и подростков как предиктор девиантного и криминального поведения: средовые и личностные факторы // Россия реформирующаяся. 2023. № 21. С. 407 – 447.

10. Плеханова Е.М., Лобанова О.Б., Казакова Т.В. Формирование культуры межнационального общения младших школьников // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 4. С. 128 – 140.

11. Рябикина З.И., Васильченко Н.А. Дружба как фактор трансформации саморегуляционных процессов личности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. Т. 16. № 4. С. 28 – 46.

12. Таланов С.Л. Государственная политика России по предотвращению межнациональных, межконфессиональных и межкультурных конфликтов // Мир русскоговорящих стран. 2024. № 1 (19). С. 19 – 35.

13. Шиняева О.В., Ахметшина Е.Р., Клюева Т.В. Патриотизм и гражданские позиции студентов высших учебных заведений в контексте социальной модернизации // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарныенауки. 2021. № 3. С. 63 – 78.

References

1. Buzykina Yu.S. National-psychological characteristics and manifestations of aggression among youth of different ethnic groups. World of Science. 2018. Vol. 6. No. 4. 37 p.

2. Bryuno V.V. Destructive and criminal behavior of adolescents in modern Russia: main trends. Humanities, Socio-Economic and Social Sciences. 2022. No. 12. P. 76 – 86.

3. Baburkin S.A. Interethnic relations in higher education institutions of Central Russia (based on data from the Yaroslavl Region). Alma Mater (Higher School Bulletin). 2017. No. 1. P. 27 – 32.

4. Davidenko V.A. Friendship relations among modern Russian youth: real and virtual networks. Naukosfera. 2022. No. 6-1. P. 152 – 157.

5. Druzhinina O.B. A perspective on the issue of restoring our country’s cultural, upbringing, and educational sovereignty. Bulletin of the Academy of Media Industry. 2023. No. 1 (33). P. 67 – 78.

6. Kusarbaev R.I. Formation of a culture of interethnic interaction among university students: Diss. ... Cand. Ped. Sci. Moscow, 2001. 216 p.

7. Koryakovtseva O.A. Patriotic education as a factor in the socio-political socialization of Russian university students. Alma Mater (Higher School Bulletin). 2017. No. 4. P. 28 – 33.

8. Mardakhaev L.V. Patriotism begins with the family. Pedagogical Art. 2024. No. 1. P. 28 – 37.

9. Pozdnyakova M.E. Aggressive behavior in children and adolescents as a predictor of deviant and criminal behavior: environmental and personal factors. Russia in Reform. 2023. No. 21. P. 407 – 447.

10. Plekhanova E.M., Lobanova O.B., Kazakova T.V. Fostering a culture of interethnic communication among primary school students. Scientific Review. Pedagogical Sciences. 2017. No. 4. P. 128 – 140.

11. Ryabikina Z.I., Vasilchenko N.A. Friendship as a factor in the transformation of an individual's self-regulation processes. Theoretical and Experimental Psychology. 2023. Vol. 16. No. 4. P. 28 – 46.

12. Talanov S.L. Russia's state policy on preventing interethnic, interfaith, and intercultural conflicts. World of Russian-Speaking Countries. 2024. No. 1 (19). P. 19 – 35.

13. Shinyaeva O.V., Akhmetshina E.R., Klyueva T.V. Patriotism and civic stances of university students in the context of social modernization. Bulletin of Tula State University. Humanities. 2021. No. 3. P. 63 – 78.

Информация об авторах

Цирульникова Е.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики, Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, e_ceryl@mail.ru

Таланов С.Л., кандидат социологических наук, доцент кафедры политологии и социологии, Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, talanov_sergei@mail.ru

Малеев М.П., Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, loksaharezh@yandex.ru

© Цирульникова Е.А., Таланов С.Л., Малеев М.П., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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: 81
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-249-255

Статистический анализ отношения студентов к введению дресс-кода в вузе

[1] Глушко Н.А.,
[1] Тараненко О.И.,
[2] Щепотьева Е.В.,
[1] Глушко Е.В.,
[1] Дальневосточный федеральный университет
[2] Тихоокеанский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения РФ

Аннотация: статья затрагивает вопрос актуальности использования дресс-кода в высших учебных заведениях.

Данная статья представляет, анализирует, обобщает данные, полученные в результате проведенного исследования.

Рассмотрены теоретические аспекты определения, применения, роли дресс-кода. Проанализирована правовая база (федерального и локального уровня), регламентирующая корпоративную этику, стандарты внешнего вида студентов и установления дресс-кода в вузах.

В ходе исследования авторами статьи была разработана и использована анкета, которая стала основой для социологического опроса среди студентов Дальневосточного федерального университета (ДВФУ) с целью выяснить их позицию относительно введения дресс-кода.

На основе полученных и представленных результатов исследования, авторы статьи делают практические выводы и предлагают дальнейшие возможные пути решения данного вопроса.

Ключевые слова: высшее образование, образовательные учреждения, корпоративная культура, профессиональный престиж, дресс-код, исследование, опрос, обучающиеся

Для цитирования: Глушко Н.А., Тараненко О.И., Щепотьева Е.В., Глушко Е.В. Статистический анализ отношения студентов к введению дресс-кода в вузе // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 249 – 255. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-249-255

Поступила в редакцию: 10 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 10 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Statistical analysis of students' attitude towards the use of the dress code at the university

[1] Glushko N.A.,
[1] Taranenko O.I,
[2] Shchepotyeva E.V.,
[1] Glushko E.V.,
[1] Far Eastern Federal University
[2] Pacific State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation

Abstract: the article touches upon the issue of the relevance of using the dress code in higher education institutions.

This article presents, analyzes, and summarizes the data obtained as a result of the conducted research.

The theoretical aspects of the definition, application, and role of the dress code are considered. The legal documents (at the federal and local levels) regulating corporate culture, standards of student appearance and the establishment of a dress code in universities is analyzed.

During the research, the authors of the article developed and used a questionnaire, which became the basis for a sociological survey among students of the Far Eastern Federal University (FEFU) in order to find out their position on the introduction of a dress code.

Based on the obtained and presented research results, the authors of the article make practical conclusions and offer further possible solutions to this issue.

Keywords: higher education, educational institutions, corporate culture, professional esteem, dress code, research, survey, students

For citation: Glushko N.A., Taranenko O.I, Shchepotyeva E.V., Glushko E.V. Statistical analysis of students' attitude towards the use of the dress code at the university. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 249 – 255. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-249-255

The article was submitted: July 10, 2026; Approved after reviewing: August 10, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

В нынешних условиях высокой конкуренции между вузами значимым фактором является не только внутренняя среда для качественной образовательной, научной и инновационной активности студентов и сотрудников, но и создание внешнего позитивного, привлекательного образа успешного вуза.

Достижение этой цели заставляет вуз формировать отличительные компетенции и особенности, которые могут обеспечить ему конкурентные преимущества за потребительский спрос [1]. Высшее учебное заведение представляет собой уникальную социокультурную среду, привлекающую студентов не только высоким уровнем образовательных программ, но и возможностью интеграции в специализированное студенческое и научное сообщество, обладающее собственной корпоративной культурой. Одним из элементов такой культуры является дресс-код, который в значительной мере создает образ образовательного учреждения в глазах не только общественности, абитуриентов, но и самих студентов конкретного вуза [6]. Но в тоже время, ни для кого не секрет, что часто внешний вид будущих специалистов шокирует не только преподавателей, но и сверстников - одногруппников. Сегодня студенческая мода многолика и непредсказуема. Каждый выбирает свой стиль, который зачастую является олицетворением собственного «я». Возникает проблема эстетики внешнего вида студентов, т.к. не всегда одежда оказывается к месту. На эту тему возникают споры и дискуссии, некоторые студенты заявляют об ущемлении их прав в этом аспекте, другие же наоборот позитивно и с пониманием относятся к вопросу введения единого дресс-кода. В связи с этим, актуальным становится комплексный анализ отношения студентов и преподавателей к дресс-коду, в том числе как к фактору формирования корпоративной культуры.

Цель данной публикации – осветить полученные результаты исследования отношения студентов Дальневосточного федерального университета к введению дресс-кода в вузе. Позицию преподавателей по данному вопросу планируется изложить в наших последующих работах.

В настоящее время не так много работ посвящено аспекту использования дресс-кода для развития корпоративной культуры образовательных организаций. Тем не менее, научный интерес к теме дресс-кода подтверждается появлением исследований теоретического плана. Кудревой А.К. и Кукарцева А.В. предлагают определять дресс-код как часть и инструмент деловой культуры, рассматривают ключевые элементы, детерминирующие его эффективность в вопросах дисциплинированности, сплочения сотрудников и т.д. [6]. Публикации О.А. Жабиной, А.А. Кубовой и А.М. Сиюховой А.М. затрагивают исторический и социокультурный аспекты изучения дресс-кода образовательных организаций, как элемента имиджа вуза.

Материалы и методы исследований

При подготовке статьи мы провели анализ документов федерального и локального уровня по теме корпоративной этики, требования к внешнему виду студентов, использования дресс-кода в Дальневосточном федеральном университете (ДВФУ).

С целью выявить отношение студентов ДВФУ к дресс-коду, авторы статьи использовали эмпирические методы. В качестве диагностического инструмента была разработана и использована авторская анкета, на основе которой был проведен социологический опро с.

Результаты и обсуждения

Дресс-код – это система определенных требований к деловому стилю одежды и внешнему виду в целом. Эти положения закреплены в Федеральном законе "Об образовании в Российской Федерации"[10].Статья 38 данного закона предоставляет правоорганизациям, осуществляющим образовательную деятельность, устанавливать требования к одежде обучающихся, в том числе требования к ее общему виду, цвету, фасону, видам одежды обучающихся, знакам отличия, и правила ее ношения, если иное не установлено настоящей статьей.Для этого необходимо принять соответствующий локальный нормативный акт организации, с учетом мнения обучающихся, сотрудников, а также представительного органа работников этой организации.

В университетах России все чаще утверждаются кодексы корпоративной этики, которые регулируют правила поведения студентов в стенах вуза и требования к внешнему виду.В Дальневосточном федеральном университете создана Комиссия по этике, в зону ответственности которой входят вопросы, связанные с соблюдением работниками и обучающимися обязанностей следовать нравственным и культурным традициям ДВФУ, общепринятым моральным, нравственным и этическим нормам, в том числе предусмотренным Кодексом этики ДВФУ, бережно относиться к духовным ценностям. Статья 11 Кодекса этики студента ДВФУ четко акцентирует, что «культура общения студента и его/ее внешний вид должны соответствовать высокому званию студента ДВФУ. Во время торжественных церемоний в университете, а также на представительских мероприятиях студенту рекомендуется использовать одежду с символикой [5].

Несомненно, соблюдение этих правил, способствует повышению репутации и утверждению имиджа образовательной организации как учреждения высокой культуры, нравственности и профессионализма. Но в реальной жизни мы наблюдаем картину, которая не всегда, а точнее пока вообще, не соответствует данным положениям.Введение дресс-кода в высших учебных заведениях – вопрос сложный и спорный.

С целью выявить отношение к дресс-коду, у студентов ДВФУ в 2026-2027учебном году был проведен социологический опро с. Авторами была разработана и использована анкета в качестве диагностического инструмента, которая состояла из шестнадцати вопросов. Каждый вопрос содержал от двух до шести заданных вариантов ответов. Кроме того, респондентам было предложено написать свои ответ на четыре открытых вопроса, ответы на которые проанализированы и приведены в статье в общем виде.

Опрос был анонимный. Количество респондентов, ответивших на вопросы анкеты составило 429 человек – студенты разных направлений подготовки из следующих Школ (Экономики и менеджмента, Юридической, Биомедицины, Медицины и наук о жизни, Искусств и гуманитарных наук) и Институтов университета (Восточный, Политехнический, Математики и компьютерных технологий). Из них 41% составили респонденты мужского пола (176 человек), и 59% - женского (253 человека). В опросе приняли участие обучающиеся по программам бакалавриата с первого по четвертый курс и магистратуры первого курса. Возраст респондентов варьируется от 17 до 24 лет.

Рассмотрим итоги ответов на некоторые вопросы. Так на открытый вопрос «Что такое дресс-код?» (рисунок 1), стало очевидно, что далеко не все студенты видят разницу между дресс-кодом и униформой служащих и персонала разных сфер: 27% (116 человек) привели пример персонала сферы услуг, медицинских работников, пожарных, полиции и т.д., 32% респондентов (137 человек) ассоциируют дресс-код со строгим деловым костюмом, большим бизнесом и офисной работой, 31% (133 человека) не видят разницы между дресс-кодом и школьной формой. Только 10% респондентов (43 человека) описали дресс-код, как некие правила или требования к внешнему виду (одежде, в большей степени), которых стоит или необходимо придерживаться в соответствующем месте или в соответствующей ситуации (мероприятии).

Для получения общего мнения относительно наличия дресс-кода, респондентам было предложено ответить на вопрос: «Каково Ваше отношение к дресс-коду?». 17% (73 человека) относятся к наличию дресс-кода положительно, 20% (86 человек) - отрицательно (стоит отметить, что именно образ школьной формы сформировал у данных респондентов негативное отношение к дресс-коду – исходя из ответов на вопрос о наличии правил внешнего вида в школе, которую они посещали, все, ответившие отрицательно, в школе носили форму), и 63% (270 человек) считают дресс-код нужным и важным только для определенных ситуаций и мест (учитывая, что у 302 человек из последних двух групп в школе не было формы, но были правила и требования к внешнему виду. Результаты ответов на этот вопрос представлены диаграммой на рисунке 2. Полученные данные свидетельствуют о достаточно высоком уровне осведомленности о том, что правила

дресс-кода распространяются на конкретные ситуации и места, но, при этом, противоречат ответам на предварительный открытый вопрос, на который без «подсказки формулировки» только 10% студентов написали своими словами определение дресс-кода.



Рис. 1. Результаты ответов на вопрос: «Что такое дресс-код?»
Fig. 1. Results of responses to the question: "What is a dress code?"

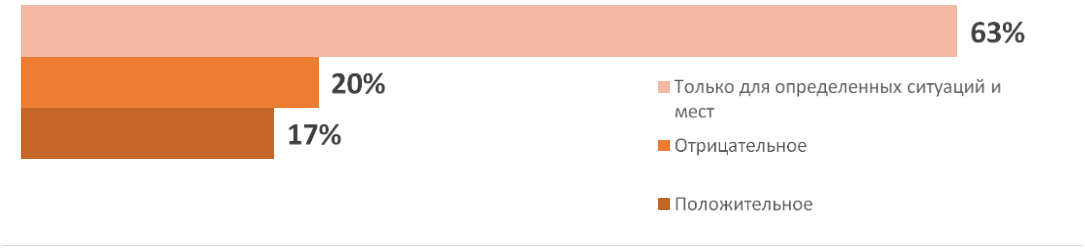


Рис. 2. Результаты ответов на вопрос: «Ваше общее отношение к дресс-коду?»
Fig. 2. Results of responses to the question: "What is your general attitude towards the dress code?"

Большая часть респондентов предполагают, что в ДВФУ нет требований к внешнему виду обучающихся и, соответственно, определенного дресс-кода: 85% опрошенных (365 человек) при ответе на вопрос «Есть дресс-код в вашем университете?» выбрали ответ «Нет», 7% (30 человек) выбрали «Не знаю», и оставшиеся 8% (34 человека) считают, что дресс-код в их вузе есть.

Ответы на вопрос «Нужен ли в вузе дресс-код для обучающихся?» ранжировались следующим образом: 81% (348 человек) считают, что не нужен, и лишь 19% (81 человек) считают дресс-код необходимым, к тому же 9% из последних указали, что многое зависит от вида и требований дресс-кода (рисунок 3а).

Во многом позиция об отсутствии необходимости дресс-кода в университете обусловлена мнением студентов о соответствии своего внешнего вида посещению занятий в вузе (ответы на вопрос: «Считаете ли Вы, что студенты в Вашем университете одеваются уместно и соответствующе, когда посещают занятия?» - рисунок 3б): в большей степени обучающиеся считают, что студенты их вуза выглядят соответствующе – 75% (322 человека, из которых дали ответ «Да» – 120 человек, и ответ «Большинство да, но некоторые нет» - 202 человека), хотя и есть те, кто в общей массе оценивает внешний вид студентов на занятиях несоответствующим – 25% (ответ «Нет» выбрали 107 человек).

Вместе с тем, в ответах на открытый вопрос «В какой одежде Вы обычно посещаете занятия?» приоритет был отдан джинсам и свитеру/ футболке/ рубашке/ кардигану/ худи и кроссовкам/ кедам вне зависимости от пола респондентов (94% - 403 человека). Интересно отметить, что среди остальных 6% ответов присутствовали спортивный и классический костюмы, а также шорты для мужского пола с комментарием «в жаркую погоду».

В то же время студенты перечислили, что, по их мнению, недопустимо при посещении занятий в вузе: (для всех) обувь - сланцы и шлепанцы, (для всех) одежда с нецензурными или оскорбительными надписями и рисунками на любых языках, шорты для мужского пола, обувь на слишком высоком каблуке и слишком короткие юбки для женского. Только 8% (34 человека) отметили недопустимость открытых татуировок и пирсинга, а остальные 92% (395 человек) считают это приемлемым (рисунок 3 в).



Рис. 3. Результаты ответов на вопросы анкетирования.
Fig. 3. Results of responses to the questionnaire.

Ответы на вопрос «Как бы Вы отнеслись к форме в университете?» оказались весьма предсказуемыми: половина респондентов (50%) - 215 человек - категорично против, 4% (17 человек) – отнеслись бы положительно, и практически половина – 46% (197 человек) – возможно отнеслись бы положительно, но только для каких-то вузовских мероприятий (рисунок 4а).

Кроме того, участникам опроса было предложено организовать день с определённым дресс-кодом в учебном году/семестре. Из основных были выбраны день одежды с символикой университета - 28% (120 человек), день в пижамах/домашней одежде - 25% (107 человек), день с символикой русского народного стиля - 17% (73 человека), день в определенном цвете - 16% (69 человек), «Я бы хотел предложить свою идею такого дня» - 14% (60 человек). Графическая иллюстрация ответов на вопрос «Какой дресс-код Вы бы выбрали, если бы в Вашем вузе решили ввести день в определённом стиле?» представлена на рисунке 4б.

А) Б)

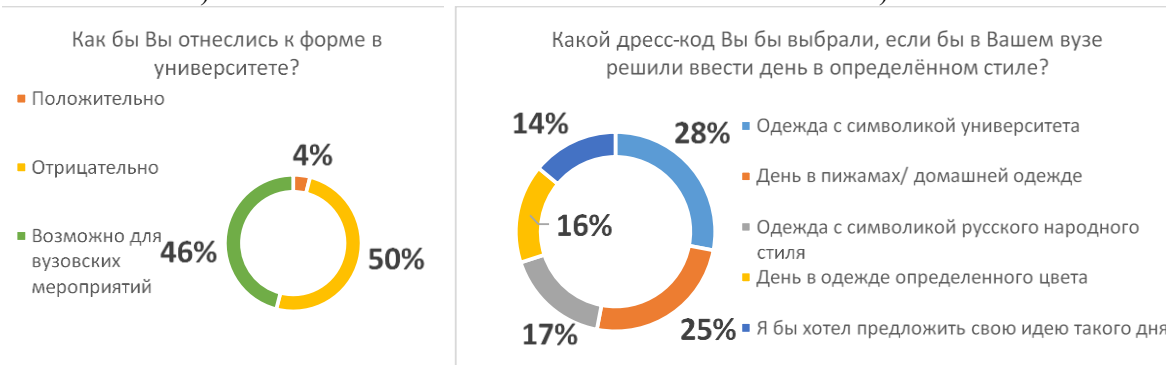


Рис. 4. Результаты ответов на вопросы анкетирования.
Fig. 4. Results of responses to the questionnaire.

Отдельный интерес представляют собой ответы на вопрос «Может ли наличие дресс-кода (или его внедрение) помочь университету улучшить свой имидж и поднять статус в глазах обучающихся/абитуриентов?». Ответ «Да» - 28% (120 человек), «Нет» - 40% (171 человек), «Имидж – да, статус – нет» - 32% (138 человек), «Имидж – нет, статус – да» не выбрал никто (рисунок 5).

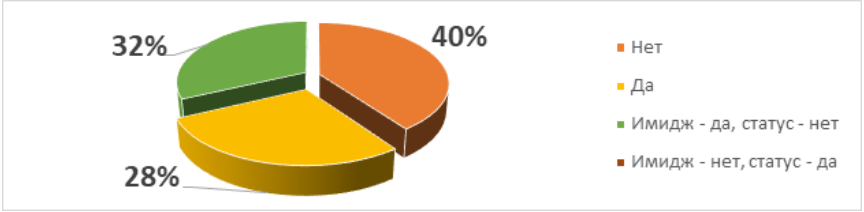


Рис. 5. Результаты ответов на вопрос: «Может ли наличие дресс-кода (или его внедрение) помочь университету улучшить свой имидж и поднять статус в глазах обучающихся/абитуриентов?»
Fig. 5. Results of responses to the question: “Can the presence of a dress code (or its implementation) help the university improve its image and raise its status in the eyes of students and prospective students?”

Выводы

Студенты активно и заинтересовано участвовали в предложенном опросе, многие оставили свои комментарии после заполнения анкеты. Приведем основные идеи в обобщенном виде:

1) В рамках «разумных пределов» в университетах должна быть свобода выбора как выглядеть и какую одежду/обувь носить.
2) Статус университета достигается не введением формы или ограничений внешнего вида, а ростом качества образования.
3) Молодежи важно самовыражаться посредством внешнего вида. В том числе, при посещении занятий в университете.
4) Ограничения выбора в одежде могут портить настроение и иметь влияние на продуктивность студентов.
5) Татуировки и пирсинг – это то, что невозможно удалить или спрятать, это способ выразить свою идентичность, поэтому вопросы анкетирования по этому поводу неуместны.

Исходя из вышеперечисленных комментариев, что может сделать университет? Объяснять упомянутые «разумные пределы», так как ответы анкеты четко показали, что «разумно» для одного, не «разумно» для другого респондента, и единого мнения на этот счет нет. Оставить место для свободы выбора и самовыражения, не нарушая личные границы, но и определяя свои. Готовить будущих специалистов к реальной жизни в профессиональном сообществе, как минимум информировать, что не во всех сферах и профессиях допустима демонстрация тех же татуировок или посещения офиса в шортах.

Противоречивость ответов на вопросы анкетирования о дресс-кода в университете позволяет сделать вывод, что при желании вуза ввести более четкие и определенные (но не жесткие) правила внешнего вида для студентов, избежав сопротивления со стороны последних, можно следовать следующим рекомендациям:

1) Дресс-код не должен пугать и вызывать негативные эмоции, а должен воспитывать и помогать понять определенные рамки дозволенного самовыражения.
2) Объяснять, используя максимальные возможности (сайт, социальные сети и каналы и т.д., современные тренды, видео и мемы), что такое дресс-код, в чем его разница с униформой или школьной формой.
3) Используя те же каналы и средства продвижения информации, напоминать, какие (кроме вуза) есть места, отличные от, например, спортплощадки или пляжа, куда приходить в спортивной форме или открытых сланцах неуместно, а внешний вид должен быть соответствующий.
4) Ввести дресс-код с учетом современных тенденций в молодежной моде, периодически корректировать рекомендации. Проводить постоянный мониторинг мнения обучающихся.
5) Создать свою особенность и изюминку: использовать идею «с днем определенного дресс-кода» (например, день цвета моря и т.д.), с возможностью использовать какую-то одну деталь в образе по желанию.

Несомненно, открытым для дальнейшего изучения остается мнение преподавателей, вопрос о «нарушителях» дресс-кода и действиях вуза в таких случаях.

Список источников

1. Астахов В.В., Астахова Е.В. Расширение конкурентных позиций образовательных учреждений в современных экономических // Фундаментальные исследования. 2016. № 1-1. С. 94 – 98.
2. Бабенко И.В., Михайлова О.В. Анализ корпоративной культуры высшего учебного заведения // Государственное управление. 2023. № 2. С. 102 – 111.
3. Даниленко О.И., Перминова М.А. Студенты и преподаватели об этикетном поведении: сравнительный анализ представлений. Российский психологический журнал, 2021. Т. 18. № 4. 64 – 77. DOI: 10.21702/rpj.2021.4.5
4. Зубова Т.В. Роль корпоративной культуры в образовательном учреждении // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 70-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-korporativnoykultury-v-obrazovatelnom-uchrezhdenii
5. Кодекс этики Дальневосточного федерального университета. https://www.dvfu.ru/upload/medialibrary/fd9/uik1cnwtnco0xaf1ojb9fz821yatwwm9/Кодекс%20этики%20Дальневосточного%20федерального%20университета.pdf
6. Кудрева А.К., Кукарцев А.В. Дресс-код как элемент организационной культуры // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2011. Т. 2. №7. С. 134 – 135.

7. Лебедева Т.Е., Прохорова М.П. Дресс-код в вузе глазами студентов // Научный журнал «Костюмология». 2018. №1. https://kostumologiya.ru/PDF/02IVKL118.pdf

8. Молебнов А.Н., Тарханова Е. С. Влияние корпоративной культуры на социально-психологический климат в коллективе высшего учебного заведения // Социокультурные факторы консолидации современного общества: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. Пенза, 2024. С. 240 – 248.

9. Понарина Н.Н. О новых анимационных терминах в образовательной сфере // Вестник анимационного государственного университета. Серия 2: Филология и искусство. 2009. № 1. С. 135 – 137.

10. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 23.05.2025). https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

References

1. Astakhov V.V., Astakhova E.V. Expanding the competitive positions of educational institutions in the modern economy. Fundamental Research. 2016. No. 1-1. P. 94 – 98.

2. Babenko I.V., Mikhailova O.V. Analysis of the corporate culture of a higher education institution. Public Administration. 2023. No. 2. P. 102 – 111.

3. Danilenko O.I., Perminova M.A. Students and faculty on etiquette-related behavior: a comparative analysis of perceptions. Russian Psychological Journal, 2021. Vol. 18. No. 4. P. 64 – 77. DOI: 10.21702/rpj.2021.4.5

4. Zubova T.V. The role of corporate culture in an educational institution. Problems of Modern Pedagogical Education. 2022. No. 70-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-korporativnoykultury-v-obrazovatelnom-uchrezhdenii

5. Code of Ethics of Far Eastern Federal University. https://www.dvfu.ru/upload/medialibrary/fd9/uik1cnwtnco0xaf1ojb9fz821yatwwm9/Кодекс%20этики%20Дальневосточного%20федерального%20университета.pdf

6. Kudreva A.K., Kukartsev A.V. Dress code as an element of organizational culture. Current Problems of Aviation and Cosmonautics. 2011. Vol. 2. No. 7. P. 134 – 135.

7. Lebedeva T.E., Prokhorova M.P. University Dress Code Through the Eyes of Students. Scientific Journal «Costume Studies». 2018. No. 1. https://kostumologiya.ru/PDF/02IVKL118.pdf

8. Molebnov A.N., Tarkhanova E.S. The Influence of Corporate Culture on the Socio-Psychological Climate within a Higher Education Institution Staff. Sociocultural Factors of Modern Society Consolidation: Collection of Articles Based on the Materials of the International Scientific and Practical Conference. Penza, 2024. P. 240 – 248.

9. Ponarina N.N. On New Animation-Related Terms in the Educational Sphere. Bulletin of the Animation State University. Series 2: Philology and Art. 2009. No. 1. P. 135 – 137.

10. Federal Law "On Education in the Russian Federation" No. 273-FZ dated December 29, 2012 (as amended on May 23, 2025). https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

Информация об авторах

Тараненко О.И., доцент, Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, taranenko.oi@dvfu.ru

Глушко Н.А., старший преподаватель, Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, glushko.na@dvfu.ru

Щепотьева Е.В., старший преподаватель, Тихоокеанский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации, Владивосток, Lkl198413@mail.ru

Глушко Е.В., доцент, Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, glushko.ev@dvfu.ru

© Тараненко О.И., Глушко Н.А., Щепотьева Е.В., Глушко Е.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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 378.6
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-256-261

Вопросы тактической подготовки курсантов силовых ведомств к действиям в условиях городской застройки

[1] Тарасов В.А.,
[1] Колмыков С.Н.,
[2]Юдина Ю.В.,
[2]Волошенко И.В.,
[1] Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел РФ имени И.Д. Путилина
[2]Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Аннотация: актуальность темы связана с тем, что городская среда усложняет действия подразделений силовых ведомств. Ограниченная видимость, плотная застройка, замкнутые пространства и присутствие гражданских лиц требуют особой подготовки курсантов. В статье рассматриваются содержание и направленность тактического обучения в таких условиях. Проблематика исследования состоит в несоответствии стандартных учебных ситуаций реальной сложности городской обстановки и соответственно подготовки к действиям в данных условиях. Целью исследования является обоснование подходов тактической подготовки курсантов к действиям в условиях городской застройки.

В процессе исследования решались следующие задачи:

– анализ специфики городской среды, определяющих содержание тактической подготовки курсантов;
– обосновать направления подготовки курсантов к действиям в условиях городской застройки и критерии оценки готовности курсантов.

Полученные результаты исследования могут быть использованы при организации процесса подготовки, а также в методической работе профессорско-преподавательского состава образовательных организаций силовых ведомств.

Ключевые слова: специфика городской застройки, взаимодействие, сценарный, проблемный, модульный и вариативный подходы, тактика действий

Для цитирования: Тарасов В.А., Колмыков С.Н., Юдина Ю.В., Волошенко И.В. Вопросы тактической подготовки курсантов силовых ведомств к действиям в условиях городской застройки // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 256 – 261. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-256-261

Поступила в редакцию: 11 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 10 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Issues of tactical training of cadets of law enforcement agencies for actions in urban conditions

[1] Tarasov V.A.,
[1] Kolmykov S.N.,
[2] Yudina Yu.V.,
[2] Voloshenko I.V.,
[1] Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after I.D. Putilin
[2] Belgorod State National Research University

Abstract: the relevance of the topic is related to the fact that the urban environment complicates the actions of law enforcement agencies. Limited visibility, dense buildings, confined spaces and the presence of civilians require

special training for cadets. The article discusses the content and focus of tactical training in such conditions. The problem of the study is the discrepancy between standard educational situations and the real complexity of the urban environment and, accordingly, the preparation for action in these conditions. The purpose of the study is to substantiate the approaches of tactical training of cadets for actions in urban environments.

In the course of the research, the following tasks were solved:

– analysis of the specifics of the urban environment that determine the content of tactical training of cadets;
– to substantiate the directions of cadets' training for actions in urban environments and criteria for assessing cadets' readiness.

The obtained research results can be used in organizing the training process, as well as in the methodological work of the teaching staff of educational organizations of law enforcement agencies.

Keywords: urban development specifics, interaction, spatial, problematic, modular and variable approaches, tactics of actions

For citation: Tarasov V.A., Kolmykov S.N., Yudina Yu.V., Voloshenko I.V. Issues of tactical training of cadets of law enforcement agencies for actions in urban conditions. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 256 – 261. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-256-261

The article was submitted: July 11, 2026; Approved after reviewing: August 10, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

В городской застройке возникают сложности для решения поставленных задач перед сотрудниками силовых ведомств, которые заключаются в различных здания, дворах, лестничных пролётах и узких проходах, которые ограничивают обзор, скорость и возможность перемещения, так же в представленных условиях обстановка может быстро меняться. В ходе выполнения поставленных задач сотруднику необходимо постоянно оценивать возникающие риски, поддерживать взаимодействие как между отдельными коллегами, так и с подразделением, а также необходимо учитывать присутствие гражданских лиц, которые могут внести коррекцию в выполнение поставленных задач. Соответственно необходимо определить направления совершенствования тактической подготовки сотрудников силовых ведомств к действиям в обозначенных условиях.

Материалы и методы исследований

В процессе решения задач исследования были использованы методы анализа и обобщения данных авторов по направлению исследования. Для определения специфики служебной деятельности в условиях городской застройки, а также определения направлений подготовки для действий в обозначенных условиях использовались методы наблюдения и бесед с действующими сотрудниками силовых ведомств и представителями профессорско-преподавательского состава.

Результаты и обсуждения

Городская застройка рассматривается как многоуровневая пространственная среда, где наличие улиц, дворов, зданий, подвальных помещений и верхних этажей усложняет наблюдение, ориентирование и согласование действий. что предъявляет свои требования к процессу и результатам подготовки сотрудников силовых ведомств.

Авторы [2, 3] указывают, что при подготовке к действиям в городской среде необходимо учитывать специфику городской застройки, которая включает пространственную и социальную составляющую. В процессе выполнения поставленных задач действовать сотрудникам приходится в зданиях, дворах, проходах и на открытых участках. Так же необходимые сведения могут быть ограниченными, а условия, в которых приходится действовать сотруднику могут изменяться в достаточно коротком периоде времени [2, 4, 10]. В процессе подготовки у занимающихся необходимо сформировать понимание действий в обозначенных условиях, и как условия выполнения поставленной задачи влияют на их выбор, сопоставлять риски и принимать решение при поступлении новых вводных.

В ходе бесед с действующими сотрудниками силовых ведомств выяснилось, что выполнение служебных задач накладывает свои особенности, учет которых необходим. Процессы урбанизации накладывают свои условия к выполнению поставленных задач, что соответственно предъявляет требования к организации и результатам подготовки сотрудников силовых ведомств. Для определения требований к организации процесса подготовки провели беседы с профессорско-преподавательским составом, которые указали, что в начале освоения тактики действий необходимо рассмотреть специфику городской застройки, и как сотруд-

ники силовых ведомств решали поставленные перед ними задачи. Следующим этапом необходимо рассмотрение как факторы городской застройки (ограничение видимости, необходимость контроля периметра и быстрого перемещения, ограничение связи) влияют на выбор тактики действий. Далее целесообразны выполнение сценарных упражнений, в которых задача доводится до занимающихся в ограниченном объёме сведений, а часть условий уточняется в процессе выполнения задания. Введение новых данных побуждает курсанта оценивать обстановку и обоснованность выбранных действий. В процессе бесед с профессорско-преподавательским составом данный подход способствует включению творческого потенциала и большей самостоятельности занимающихся, что отмечено в трудах [7, 9]. В процессе оценивании действий занимающихся необходимо учитывать не только результат, но и аргументацию выбора с учётом правовых ограничений, безопасности вовлеченных в ситуацию граждан и самих сотрудников, возможностей подразделения и каждого участника выполняемого задания.

Не менее эффективен и проблемный метод [1, 4, 5], рассматриваемый в работах [4, 5], который предполагает рассмотрение ситуации, для которой невозможно заранее определить единственный порядок действий. Курсант получает задачу и ограниченный набор данных, после чего должен установить недостающие данные, оценить возможные риски и обосновать допустимый вариант решения. Перед решением поставленной задачи преподаватель обозначает цель и ограничения, но не сообщает готовый ответ до завершения самостоятельного анализа. Учебная трудность в данном случае создаётся необходимостью выбора между альтернативами при ограниченном обзоре, сложной планировке или присутствии различных лиц. При разработке задания необходимо соблюдение условия, что избыточные детали, не связанные с целью занятия, снижают диагностическую ценность задания, недостаток действительно значимой информации, напротив, должен побуждать к её уточнению.

В процессе бесед с профессорско-преподавательским составом учебных заведений силовых ведомств и по данным [6, 7, 8] содержание задания необходимо связывать с конкретной учебной проблемой. Это может быть потеря ориентиров, нарушение связи или изменение маршрута. Отдельной проблемой может стать несогласованность действий группы. На начальном этапе подготовки и на этапе совершенствования целесообразно соблюдение условия, что в одном упражнении не следует одновременно вводить много новых элементов, так как это затрудняет их восприятие и обработку. Процесс выполнения упражнения начинается с постановки задачи, где курсанты изучают исходные условия и выделяют основные сведения, и далее они определяют возможные варианты действий. После анализа исходных условий курсант формулирует решение и кратко излагает основания выбора. Такое объяснение позволяет преподавателю оценить ход рассуждения и обнаружить ошибочную интерпретацию ситуации до её закрепления. Если в ходе упражнения поступают новые сведения, первоначальный план подлежит повторной оценке. Каждый вариант решений, представленный курсантами, оценивается с позиции безопасности, законности и соответствия общей цели [4, 6, 8]. Показателем гибкости является не сам факт изменения решения, а своевременность корректировки и её соответствие изменившимся условиям.

Не менее важно использовать проблемный метод при групповой подготовке, который позволяет выявить различия в оценке одной и той же ситуации. Для согласования решения участникам необходимо обменяться значимыми сведениями, сопоставить предложенные варианты и распределить функции. При этом общая ответственность подразделения не исключает индивидуальной ответственности курсанта за порученную часть поставленной задачи. По окончанию выполнения задания необходимо провести разбор, где участники выполнения задания восстанавливают последовательность событий, объясняют свои действия и выявляют причины решений, приведшим к положительному или отрицательному результату. Так же при оценке необходимо учитывать качество анализа, обоснованность выбора, взаимодействие, соблюдение правовых требований и реакцию на вводные в процессе выполнения задания.

Авторы [1, 5, 6] указывают, что проблемный метод рекомендуется применять после формирования у занимающихся необходимого объема знаний и освоения базовых действий.

В ходе подготовки необходимо выстраивать учебный процесс с учетом специфики городской застройки (условия внутри здания, во дворе, на улице, в узких коридорах, на лестницах и в подземных помещениях), которые предъявляют свои требования к действиям и взаимодействию [2, 3, 8]. При неизменности планов местности и учебных городков, а также порядка вводных, курсанты запоминают последовательность действий, и действуют по отработанным алгоритмам, что препятствует формированию умения ориентироваться и делает невозможным оценить эффективность использования сформированных знаний и навыков в новой ситуации. Поэтому при организации занятий следует изменять планировку, состав группы, объём доступной информации, роли участников и поведение условной стороны. Другим ограничением типовых макетов является отсутствие гражданских лиц и представителей городских служб. Между тем их присутствие

и разнообразные их реакции составляют часть обстановки, неясное поведение не должно автоматически интерпретироваться как угроза. Включение таких условий в сценарий позволяет оценить, способен ли курсант учитывать социальный контекст наряду с пространственными характеристиками объекта.

Групповая подготовка должна быть направлена не только на выполнение индивидуальных функций, но и на понимание общей задачи каждым участником подразделения. В ходе занятия необходимо оценивать полноту и своевременность передачи значимых сведений, согласование действий и учёт решений других участников группы. Смена учебных ролей помогает выявить причины несогласованности и показывает, как качество информационного обмена влияет на общий результат [3, 6, 9].

Правовой компонент необходимо включать непосредственно в практическое занятие. Решение оценивается одновременно по тактической целесообразности, соответствию полномочиям сотрудника и характеру сложившейся ситуации. Отдельного внимания требует поведение гражданских лиц, непредсказуемая реакция на стресс сама по себе не свидетельствует об угрозе. Поэтому учебный сценарий должен проверять способность различать признаки реальной опасности и естественные реакции лиц, вовлеченных в ситуацию.

Оценка подготовленности должна носить комплексный характер. Наряду с итогом выполнения задачи, учитываются полнота анализа обстановки, обоснованность принятого решения и качество взаимодействия. Самостоятельными критериями выступают соблюдение правовых требований и безопасность выбранных действий [1, 6, 9].

Так же в тактической подготовке рекомендуется использовать ситуационные задачи, воспроизводящие не единичное происшествие, а тип профессионального затруднения [3, 6, 7]. Таким затруднением могут выступать недостаток информации, изменение исходных условий либо необходимость согласовать действия группы. Каждое задание должно иметь конкретную учебную цель и допускать несколько решений, соответствующих установленным ограничениям.

Для формирования и совершенствования умения ориентирования на незнакомом объекте авторы [4, 6, 9] предлагают использовать помещения со сложной либо изменяемой внутренней планировкой и предоставлять занимающимся только общую схему объекта. Курсанты должны сформировать представление о структуре объекта, определить ориентиры и предусмотреть возможность изменения первоначального маршрута. В процессе выполнения задания проход может быть закрыт, и процесс определения нового маршрута занимающимися позволяет оценить их способность представить пространственную модель объекта и согласовать новый порядок продвижения к поставленной цели. В процессе оценки необходимо акцентировать внимание на единообразие обозначений (названия и номеров зданий, входов, этажей), которые должны пониматься всеми участниками.

По данным, полученным в процессе бесед с действующими сотрудниками силовых ведомств им, не редко приходится действовать в условиях ограниченной информации или противоречащей информации, поэтому необходимо акцентировать внимание на подготовку в представленных условиях. Для формирования и в дальнейшем совершенствования умения работать с данными сведениями, источники [1, 3, 4] указывают на целесообразность в ходе выполнения задания использовать сообщения от нескольких источников информации. Необходимые данные могут в той или иной мере различаться, а их проверка в создавшихся условиях должна быть невозможна по ряду причин. Занимающимся необходимо выделить необходимые сведения от предположений, определить способы и очерёдность проверки и учесть последствия ошибки, если будут приняты не подтвержденные данные. В процессе оценивания анализируется последовательность рассуждения и что берется за основу выделения подтвержденных сведений.

Для умения быстро определить новый маршрут выполняют упражнение на изменение маршрута, предлагаемое в работах [4, 8, 9]. Выполнение данного задания строится на невозможности движения по имеющемуся пути и необходимости перестроить движение по одному из ранее выбранных (запасных) направлений. Участники занятия должны предложить возможный вариант передвижения, довести изменение маршрута до всех участников группы и уточнить или скорректировать распределение функций. Результаты выполнения задания позволяют оценить способность ориентироваться, эффективность управления и внутригрупповую коммуникацию.

Входе выполнения поставленных задач бывают случаи нарушения связи, на что указали сотрудники силовых ведомств. Для освоения приемов взаимодействия в условиях нарушения связи [3, 8, 9] отдельные участники лишаются возможности использовать радиосвязь, а голосовая связь ограничивается различными условиями. Участникам, выполняющим задание, необходимо использовать заранее согласованные и принятые способы обмена информацией и определить эффективный и безопасный порядок продолжения действий. Полученные в ходе выполнения задания данные будут показателями эффективности выполнения

задания, насколько участники занятия или группы могут результативно взаимодействовать в условиях ограниченной связи, зависимости от технических средств и насколько эффективно курсанты предварительно определили систему взаимодействия при нарушении связи.

Содержание и выполнение упражнений должна составлять одна учебная проблема, где различные вводные по ходу выполнения задания необходимо выстраивать в соответствии с целью занятия. При постановке задач необходимо обозначить ограничения и требования безопасности [4, 7], где занимающиеся сами должны определить направления решения поставленной задачи с учетом ограничений и требований безопасности [4, 6, 8]. По окончанию выполнения задания, в процессе анализа действий занимающиеся объясняют, какие сведения они приняли значимыми, какие факторы повлияли на выбор действий и как реагировали на вводные, отдельно оцениваются законность, безопасность и согласованность действий. Далее курсанты должны определить упущенные признаки и причины ошибочных решений и предложить возможные варианты действий в сложившейся ситуации.

Выводы

В результате проведенного исследования авторский коллектив пришёл к выводу, что содержание тактической подготовки необходимо строить с учётом специфики городской среды. На начальном этапе тактической подготовки целесообразно использовать подготовленные алгоритмы для освоения отдельных действий. При разработке сценариев свойственных городской застройке необходимо учитывать следующие факторы: ограниченную видимость, сложную пространственную структуру, дефицит времени и присутствие гражданских лиц их расположение и поведение.

Оценка действий участника занятий или группы не должна ограничиваться конечным результатом, необходимо провести анализ исходной оценки обстановки, обоснование решения, распределение ролей, качество связи и реакцию на вводные по ходу выполнения задания. Значительное число сценариев и вводных снижает зависимость от отработанной последовательности и позволяет проверить способность переносить сформированные навыки и освоенные знания в новую ситуацию.

Тактическую подготовку к действиям в условиях городской застройки необходимо проводить с использованием сценарного, проблемного, модульного и вариативного подходов, где каждый этап подготовки необходимо связывать с самостоятельным анализом ситуации занимающимися. Необходимо участникам выполнения поставленной задачи обосновать выбор, согласовать действия каждого участника группы и скорректировать решение в пределах установленных полномочий.

Список источников

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва: Высшая школа, 1991. 204, [3 с.].
2. Болтенкова Ю.В., Романов Д.А., Мокеев С. А., Маков А.В. Вопросы освоения тактики взаимодействия в городских условиях // Успехи гуманитарных наук. 2026. № 5. С. 221 – 227. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-5-221-227.
3. Болтенкова Ю.В., Круглов А.Н., Бурмистров А.Л., Фетисов А.В. Вопросы совершенствования тактики действий сотрудников силовых ведомств в многоэтажных домах // Успехи гуманитарных наук. 2026. № 6. С. 183 – 189. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-6-183-189.
4. Горелов А.А., Виноградов И.Д. О подготовке курсантов образовательных организаций высшего образования системы МВД России к выполнению оперативно-служебных задач в особых условиях // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2023. № 2. С. 176 – 186. DOI: 10.35750/2071-8284-2023-2-176-186.
5. Еробкин Р.П. Проблемный метод проведения семинаров и их роль в формировании профессиональных компетенций курсантов вузов МВД РФ // Школа будущего. 2014. № 2. С. 12 – 15.
6. Сологуб Ю.И. Педагогические условия тактико-специальной подготовки курсантов в вузе МВД России: ди с. … канд. пед. наук: 13.00.08. Нижний Новгород, 2006. 182 с.
7. Стрижак А.А. Основы обучения тактической подготовке курсантов и слушателей образовательных организаций силовых ведомств // Научный дайджест Восточно-Сибирского института МВД России. 2022. № 4 (18). С. 357 – 363.
8. Сысоев А.А., Каримов А.А. Особенности тактической подготовки сотрудников ОВД // Полицейская деятельность. 2020. № 1. С. 36 – 44. DOI: 10.7256/2454-0692.2020.1.32547.

9. Черменев Д.А., Бордачев А.Ю. Особенности организации проведения практических занятий по тактико-специальной подготовке с курсантами образовательных организаций МВД России // Научный компонент. 2022. № 1 (13). С. 126 – 130. DOI: 10.51980/2686-939X_2022_1_126.

10. Endsley M.R. Toward a Theory of Situation Awareness in Dynamic Systems // Human Factors. 1995. Vol. 37. No. 1. P. 32 – 64. DOI: 10.1518/001872095779049543.

References

1. Verbitsky A.A. Active Learning in Higher Education: A Contextual Approach. Moscow: Vysshaya Shkola, 1991. 204, [3] p.

2. Boltenkova Yu.V., Romanov D.A., Mokeev S.A., Makov A.V. Issues of mastering interaction tactics in urban environments. Advances in Humanities. 2026. No. 5. P. 221 – 227. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-5-221-227.

3. Boltenkova Yu.V., Kruglov A.N., Burmistrov A.L., Fetisov A.V. Issues of improving the tactics of law enforcement personnel in multi-story buildings. Advances in Humanities. 2026. No. 6. P. 183 – 189. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-6-183-189.

4. Gorelov A.A., Vinogradov I.D. On the training of cadets from higher education institutions of the Russian Interior Ministry system for the performance of operational-service tasks under special conditions. Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2023. No. 2. P. 176 – 186. DOI: 10.35750/2071-8284-2023-2-176-186.

5. Erobkin R.P. The problem-based method of conducting seminars and its role in shaping the professional competencies of cadets at Russian Interior Ministry higher education institutions. School of the Future. 2014. No. 2. P. 12 – 15.

6. Sologub Yu.I. Pedagogical Conditions for the Tactical-Special Training of Cadets at Higher Education Institutions of the Russian Ministry of Internal Affairs: Dissertation... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08. Nizhny Novgorod, 2006. 182 p.

7. Strizhak A.A. Fundamentals of Tactical Training for Cadets and Trainees at Educational Institutions of Law Enforcement Agencies. Scientific Digest of the East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2022. No. 4 (18). P. 357 – 363.

8. Sysoev A.A., Karimov A.A. Specifics of Tactical Training for Internal Affairs Officers. Police Activity. 2020. No. 1. P. 36 – 44. DOI: 10.7256/2454-0692.2020.1.32547.

9. Chermenev D.A., Bordachev A.Yu. Specifics of Organizing Practical Tactical-Special Training Sessions with Cadets at Educational Institutions of the Russian Ministry of Internal Affairs. Scientific Component. 2022. No. 1 (13). P. 126 – 130. DOI: 10.51980/2686-939X_2022_1_126.

10. Endsley M.R. Toward a Theory of Situation Awareness in Dynamic Systems. Human Factors. 1995. Vol. 37. No. 1. P. 32 – 64. DOI: 10.1518/001872095779049543.

Информация об авторах

Тарасов В.А., кандидат социологических наук, Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации имени И.Д. Путилина»

Колмыков С.Н., кандидат географических наук, Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации имени И.Д. Путилина»

Юдина Ю.В., кандидат географических наук, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»

Волошенко И.В., Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»

© Тарасов В.А., Колмыков С.Н., Юдина Ю.В., Волошенко И.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 https://po-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
УДК 378.147
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-262-274

Интеграция искусственного интеллекта в практикум по высшей математике: направления, возможности, риски

[1] Труханова Н.П.,
[1] Рязанский государственный радиотехнический университет имени В.Ф. Уткина

Аннотация: в статье представлен анализ подходов к ответственной интеграции искусственного интеллекта в практикум по высшей математике, направленный на систематизацию методических решений, обеспечивающих баланс технологической поддержки и академической самостоятельности студентов. Также в статье предложена трехэтапная методика системной интеграции искусственного интеллекта в учебный процесс (подготовительный, деятельностный, рефлексивно-оценочный). Методология проведенного исследования включает теоретический анализ преимущественно рецензируемых публикаций (2022-2026 гг.) из РИНЦ, Scopus и Web of Science, а также педагогическое моделирование. Представлены направления и форматы использования ИИ-технологий, выделены риски и способы их минимизации. Практическая ценность результатов проведенного исследования заключается в воспроизводимости форматов, заданий и разработанной методики применения ИИ-технологий на практикумах по высшей математике для различных тем курса.
Ключевые слова: искусственный интеллект, ИИ-технологии, форматы занятий, типы заданий, математическое образование, практикум

Для цитирования: Труханова Н.П.Интеграция искусственного интеллекта в практикум по высшей математике: направления, возможности, риски // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 262 – 274. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-262-274

Поступила в редакцию: 11 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 10 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Integration of artificial intelligence in higher mathematics workshops: directions, opportunities, and risks

[1] Trukhanova N.P.,
[1] V.F. Utkin Ryazan State Radio Engineering University

Abstract: the article analyzes approaches to the responsible integration of artificial intelligence in higher mathematics workshops. Its goal is to systematize methodological solutions. These solutions help balance technological support and students' academic independence. The methodology of the study is based on a theoretical analysis of peer-reviewed publications from 2022 to 2026. The sources are selected from RSCI, Scopus, and Web of Science. Pedagogical modeling is also applied. The paper presents possible directions and formats for using AI technologies. It specifically highlights the risks of their use and ways to minimize them. A three stage methodology for integrating artificial intelligence into the educational process has been developed. The stages of the methodology are: preparatory, activity based, and reflective evaluative. The practical value of the method lies in its reproducibility. The formats, tasks, and approach can be applied to different topics in higher mathematics workshops.

Keywords: artificial intelligence (AI), AI technologies, class formats, task types, mathematics education, workshop

For citation: Trukhanova N.P. Integration of artificial intelligence in higher mathematics workshops: directions, opportunities, and risks. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 262 – 274. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-262-274

The article was submitted: July 11, 2026; Approved after reviewing: August 10, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

Актуальность темы обусловлена масштабной трансформацией образовательного пространства высшей школы под влиянием ИИ-технологий. При этом с одной стороны доступность ИИ-сервисов стремительно растет, а с другой стороны методика их применения недостаточно проработана, в том числе на практических занятиях по высшей математике. Кроме того, внедрение искусственного интеллекта в процесс обучения имеет как плюсы, так и минусы. Искусственный интеллект способен персонализировать обучение, автоматизировать рутину, усиливать наглядность, но без продуманной дидактической конструкции его использование может привести к снижению развивающего потенциала занятий, росту академической нечестности, а также формированию у студентов поверхностных подходов к решению задач. Особую остроту проблема приобретает в математическом образовании, где помимо результата требуется логика рассуждений и способность к верификации. Таким образом, задача разработки методических решений, которые позволяют использовать искусственный интеллект как дидактический ресурс, сохраняя при этом целостность математической подготовки, является весьма актуальной.

Цель обзора – упорядочить и критически осмыслить методические подходы к ответственной интеграции искусственного интеллекта в практикум по высшей математике с точки зрения их практической эффективности, а также представить методику применения ИИ-технологий на практических занятиях, отражающую авторское видение баланса между технологической поддержкой и развитием академической самостоятельности студентов.

Для достижения поставленной цели в работе решаются следующие задачи:

- систематизировать ключевые направления интеграции искусственного интеллекта в образование в целом и в преподавание высшей математики в частности, оценив их прикладную ценность через призму двух критериев: вклада в снижение рутинной нагрузки педагога и в развитие предметных навыков обучающихся, с одновременной фиксацией барьеров и рисков, влияющих на итоговый эффект;
- структурировать зафиксированные в научной литературе методические меры для ответственной интеграции искусственного интеллекта в обучение высшей математике с учетом требований к дидактической эффективности и академической целостности;
- выделить дидактические форматы и типы заданий с использованием ИИ-технологий и проиллюстрировать их предметной спецификой курса высшей математики;

- разработать методику применения ИИ-технологий на практических занятиях по высшей математике, воспроизводимую в различных учебных модулях и обеспечивающую рациональное сочетание инструментальной помощи искусственного интеллекта и самостоятельного освоения студентами академических практик;

- обозначить ограничения и риски использования ИИ-инструментов в математическом образовании, а также возможные способы их минимизации.

Новизна работы заключается в сопряжении технологических возможностей искусственного интеллекта с предметно-методическими требованиями курса высшей математики. В отличие от обобщенных обзоров цифровых инструментов, в данной работе акцент сделан на применение воспроизводимых педагогических конструкций, пригодных для внедрения в реальный учебный процес с. Особое внимание уделено не столько функциональным возможностям искусственного интеллекта, сколько дидактическим сценариям, в которых эти возможности становятся средством развития математического мышления, а не его заменой. Такой ракурс позволяет предложить преподавателям не перечень сервисов, а методически обоснованные модели организации практических занятий, учитывающие специфику математических дисциплин и требования к академической строгости.

Представленная в настоящей работе методика применения ИИ-технологий на практических занятиях по высшей математике не претендует на абсолютную новизну, однако отражает авторское представление того, как разрозненные подходы могут быть согласованы в единую дидактическую модель.

Материалы и методы исследований

Исследование выполнено в русле теоретико-прикладного подхода к изучению педагогических практик и носит обзорно-систематизирующий характер. Его методологическую основу составили следующие методы работы с источниками:

1) Теоретический анализ научной литературы. Проведен систематический обзор публикаций, посвященных применению ИИ-технологий в математическом образовании. Преимущественно использовались рецензируемые научные статьи в журналах, индексируемых в РИНЦ, Scopus и Web of Science. В фокус попали 43 работы, непосредственно связанные с преподаванием высшей математики, в которых заявленные эффекты подкреплены эмпирическими данными либо логически выводимыми педагогическими аргументами. Приоритет отдавался публикациям, содержащим описание конкретных сценариев и форматов интеграции искусственного интеллекта в практические занятия, а не только общие рассуждения о его потенциале. Основной массив источников охватывает публикации за последние 5 лет (2022-2026 гг.), что отражает современные тренды.

2) Систематизация. На основе выявленных признаков (цель задания, роль искусственного интеллекта, действия студента) выделены основные направления и форматы интеграции искусственного интеллекта в практикум по высшей математике и соответствующие им типы заданий.

3) Педагогическое моделирование методики применения ИИ-технологий. Методика сконструирована как трехэтапный дидактический цикл (подготовительный, деятельностный, рефлексивно оценочный) с четким распределением ролей участников образовательного процесса и регламентацией функций искусственного интеллекта.

Ограничения методологии. Следует учитывать, что значительная часть эмпирических исследований, рассмотренных в данной статье, находится на ранних стадиях и представлена небольшими выборками. Это ограничивает обобщающую силу выводов, так как необходим анализ эффектов долгосрочного применения искусственного интеллекта в образовательном процессе. Кроме того, предложенные исследователями методические рекомендации и отдельные технические решения не всегда успевают за стремительным развитием ИИ-инструментов. В связи с этим акцент в статье сделан не на конкретных сервисах, а на воспроизводимых методических конструкциях, которые могут быть адаптированы под разные технологические среды.

Результаты и обсуждения

Проведенный анализ отечественных и зарубежных научных публикаций, посвященных проблематике интеграции искусственного интеллекта в преподавание высшей математики в вузе, свидетельствует об интенсивной динамике развития данного исследовательского направления. При этом активно обсуждаются три ключевых тематических направления:

1) Использование нейросетевых инструментов в профессиональной деятельности преподавателя высшей математики. Это наиболее популярная тема, где рассматриваются возможности ИИ-технологий для оптимизации рутинных методических задач:

- создание дидактических материалов – генерация вариативных задач, тестовых и контрольных заданий разных уровней сложности, математических диктантов, а также подготовка презентационного сопровождения занятий;
- автоматизация проверки студенческих работ – применение нейросетевых моделей для анализа письменных решений, выявления типовых ошибок и формирования оперативной обратной связи;
- поддержка планирования и организации учебного процесса – использование ИИ-технологий для составления расписания, подбора материалов и проектирования сценариев занятий [1, 2].

2) Нейросети как когнитивно-методический инструмент поддержки учебной деятельности студента рассматриваются в исследованиях как средство повышения эффективности освоения курса высшей математики. Ключевые направления применения включают:
- персонализация обучения – адаптация дидактических материалов под индивидуальный уровень подготовки учащихся и темп освоения материала [3];
- развитие критического и аналитического мышления – использование взаимодействия учащихся с ИИ технологиями для тренировки навыков верификации результатов: студенты учатся выявлять ошибки в сгенерированных решениях, проверять логические переходы, сопоставлять альтернативные методы и обосновывать выбор способа решения [4-6];
- повышение наглядности и интерактивности – применение нейросетей в связке с визуализационными и симуляционными средствами для демонстрации абстрактных математических понятий: построения динамических графиков, анимации преобразований, моделирования многомерных объектов и запуска учебных симуляций, позволяющих наблюдать изменение результатов при варьировании параметров [7].

3) Этические и методические аспекты внедрения ИИ-технологий в образовательный процесс находятся в центре внимания современных исследований. Авторы активно обсуждают допустимые границы использования нейросетевых технологий. Ключевые дискуссионные аспекты включают:
- роль нейросети в учебном процессе как ценного методического инструмента, который расширяет арсенал педагогических средств преподавателя, при этом не подменяя его ключевых функций: организации познавательной деятельности обучающихся и обеспечения достоверности и верифицируемости учебного содержания [8];
- этика и академическая честность – остро стоит проблема бесконтрольного использования студентами нейросетевых инструментов для выполнения учебных заданий, что создает риски для объективности оценивания и подрывает формирование базовых предметных компетенций [6];
- методическая подготовка и интеграция искусственного интеллекта в содержание обучения – развивается направление, связанное с внедрением в учебный план элементов, раскрывающих математические основы искусственного интеллекта [9].

Современные методические исследования фиксируют несколько основных направлений применения искусственного интеллекта в практикуме по высшей математике:
- адаптивное обучение;
- ИИ-тьютеры и чат-боты;
- автооценивание и обратная связь;
- генерация дидактических материалов;
- учебная аналитика [10, 11].

Рассмотрим каждое из направлений подробнее с точки зрения их практической отдачи и рисков применения.

1) Адаптивное обучение – одно из самых результативных направлений внедрения искусственного интеллекта в практикум. Благодаря ему в группах со смешанным уровнем подготовки наблюдается рост успеваемости и сокращается доля отчислений. Персонализация нагрузки повышает субъективную удовлетворенность студентов и позволяет эффективнее осваивать базовые алгоритмы. При этом использование адаптивных моделей в математике ограничено из-за сложностей с достижением необходимой точности, прозрачности и универсальности в решении математических задач. Дополнительную проблему создает риск упрощения траектории обучения, так как система может игнорировать сложные темы, подстраиваясь под низкий порог успеха [12-14].

2) ИИ-тьютеры и чат-боты служат эффективным инструментом поддержки самостоятельной работы студентов. Они дают пояснения в диалоговом режиме и помогают развивать навыки постановки вопросов и самопроверки. Положительные эффекты от их применения следующие: рост доли выполненных домашних заданий, ощущение компетентности и учебной автономности и, как следствие, снижение уровня тревожности. Отрицательные эффекты тоже есть. В объяснениях искусственного интеллекта нередко встречаются

ошибки (особенно в математических доказательствах), которые студенты, как правило, не замечают. Помимо этого, становится все более распространенной практика списывания готовых решений без последующей рефлексии. Таким образом, при отсутствии продуманного педагогического дизайна использование ИИ-тьютеров и чат-ботов ухудшает образовательные результаты [15, 16].

3) Автооценивание и обратная связь с помощью ИИ-технологий позволяют значительно сократить время преподавателя на проверку формализованных письменных работ студентов (расчетов, типовых упражнений, тестов). Однако такой способ проверки не подходит, если речь идет о творческих заданиях или заданиях на доказательство. Здесь требуется высокий уровень математической культуры, который у искусственного интеллекта часто недостаточен [12, 14].

4) Генерация дидактических материалов с помощью искусственного интеллекта заметно экономит время на подготовку заданий для практикума. ИИ-технологии позволяют быстро составлять планы занятий, презентации и задачи разных уровней сложности, что особенно важно для поддержки дифференцированного обучения. Вместе с тем сгенерированный контент может содержать фактические, логические и методические ошибки, поэтому проверка и доработка со стороны преподавателя обязательны [12, 17].

5) Учебная аналитика позволяет на ранних стадиях выявить студентов, находящихся в зоне риска, а также оптимизировать содержание курса на основе данных о типичных трудностях. Однако данное направление связано с серьезными ограничениями этического и организационного характера из-за возможного нарушения приватности и проблемы защиты персональных данных. Еще одним отрицательным фактором выступает цифровое неравенство. Разный уровень доступа студентов к цифровым средам может снижать справедливость и эффективность применения аналитических инструментов [18, 19].

В исследованиях, посвященных практике внедрения ИИ-технологий в образовательный процесс, отмечается преимущественно позитивное отношение преподавательского состава к подобным инструментам. При этом уровень их фактического применения остается ограниченным. Это связано с недостаточной методической и технической подготовкой педагогов, слабой инфраструктурной поддержкой, а также отсутствием стандартизированных сценариев интеграции ИИ-инструментов в учебные курсы [12, 20, 21].

Для ответственной интеграции ИИ-технологий в образовательный процесс высшей математики научно обоснован следующий комплекс методических мер:

1) ИИ-инструменты должны стать продуманной частью учебного процесса, а не периферийным добавлением вроде необязательной ссылки в конце списка материалов [14, 20, 22].

2) Важно целенаправленное формирование у студентов компетенций в области промт-инжиниринга как элемента цифровой грамотности [20, 22, 23].

3) Необходима трансформация системы оценивания, для того чтобы выявлять подлинное освоение компетенций обучающимися и формальное использование генеративных ИИ-инструментов [22, 24].

4) Ведущая роль преподавателя как гаранта математической строгости и концептуальной целостности курса должна быть сохранена [12, 14, 22].

5) Для успешной интеграции искусственного интеллекта требуется нормативно методическая и техническая поддержка участников образовательного процесса [22, 23].

Таким образом, представленные практики отражают консенсусную позицию современного научного сообщества относительно оптимальных стратегий интеграции искусственного интеллекта в преподавание высшей математики, сочетая технологическую инновационность с сохранением фундаментальных принципов математического образования.

В ходе исследования научно-методической литературы выявлены перспективные дидактические форматы практикума по высшей математике с применением искусственного интеллекта; в настоящее время они находятся в стадии методической проработки и ориентированы на обеспечение баланса между автоматизацией учебных действий и развитием критического мышления студентов. Ниже представлены и охарактеризованы основные из этих форматов с указанием их методической роли и целевых образовательных результатов.

1) Адаптивный практикум. Формат реализуется на базе цифровой платформы и ориентирован на последовательную дифференциацию учебной нагрузки. Механизм включает динамическую корректировку уровня сложности заданий, адаптацию пояснительных материалов и построение персонализированного образовательного маршрута – с опорой на текущие показатели успеваемости студента. Методически значимо, что адаптация происходит не по линейному принципу, а с учетом выявленных пробелов и устойчивых ошибок. Образовательный эффект заключается в повышении качества усвоения материала, формировании навыков самостоятельной работы и развитии академической автономности обучающихся. Этот формат лучше всего применять для отработки типовых алгоритмов и для подготовки к проверочной работе [25, 26].

2) Моделирование прикладных задач. Формат выстроен методически так, что на каждом этапе решения прикладной задачи, а именно: постановка задачи, перевод ее на язык математических соотношений, выбор метода решения и верификация вывода, – предусмотрено непрерывное взаимодействие обучающихся с ИИ инструментами. Здесь важно после каждого этапа включать в работу «точки остановки» для рефлексии, чтобы студенты фиксировали промежуточные результаты и обосновывали выбор действий. Образовательный эффект выражается в укреплении междисциплинарных связей, развитии способности соотносить теорию с практикой, а также в формировании культуры верификации решений [26-28].

3) Постановка формализованных задач с искусственным интеллектом. Формат предполагает координированное использование языковых моделей. При этом ключевым становится взаимодействие обучающихся с генерируемым контентом. Методически важно, чтобы работа студентов не просто сводилась к получению готового решения, а включала три последовательных шага: формулирование задачи, ее решение собственными силами и критический анализ сгенерированных искусственным интеллектом условий и ответов. Ожидаемые результаты – развитие критического мышления, формирование метакогнитивных навыков и освоение приемов проверки достоверности сгенерированной информации [14, 29, 30].

4) Обучение через объяснение. В основе формата лежит методика активного воспроизведения знаний в форме объяснения («объясни другому»), перенесенная в цифровую среду. Студент выступает в качестве наставника для ИИ-агента. Для реализации формата сложное доказательство разбивают на небольшие, логически связанные и легко проверяемые шаги. Студент объясняет эти шаги ИИ агенту и отвечает на его уточняющие вопросы. Образовательный эффект заключается в углублении предметных знаний и совершенствовании рефлексивных умений [21, 26, 31].

5) Визуальный разбор решений. Формат ориентирован на снижение когнитивной нагрузки при освоении сложных математических концепций, благодаря визуализации объектов. При этом используются ИИ-сервисы для построения графиков, 3D-модели, динамические среды и средства генерации поясняющих схем. Материал раскрывается последовательно: сначала аналитическая запись, затем ее графическая интерпретация, далее анимация преобразований, и в завершение все соотносится с конкретным числовым примером. Ожидаемый эффект – быстрое выстраивание визуальных образов математических понятий, сокращение числа ошибок, связанных с неверной визуализацией зависимостей [32, 33].

Ниже представлены основные типы заданий, которые легко встраиваются в рассмотренные дидактические форматы. В описании раскрывается их методическая логика с учетом предметной специфики курса высшей математики и приводятся конкретные примеры реализации:

1) Одним из продуктивных типов является генерация вариативных задач. Обучающиеся создают несколько вариантов заданий по заданным критериям с последующим отбором наиболее методически корректного варианта. Пример задания: сгенерировать 5 задач по условной вероятности для строителей, отобрать из них максимально реалистичную задачу с непротиворечивыми данными. Такой тип задания развивает у студентов навыки критического отбора и учит оценивать релевантность математической модели предметной области [1, 34].

2) Не менее значимым типом выступает верификация ИИ-решений. Эти задания ориентированы на формирование критического отношения к цифровому контенту. Обучающиеся не просто получают результат, а целенаправленно выявляют ошибки в решении или доказательстве, сгенерированном языковой моделью. Характерным примером служит поиск логической неточности в предложенном искусственным интеллектом доказательстве линейной независимости системы векторов с последующей переформулировкой доказательства в строгом академическом стиле. Этот тип заданий напрямую способствует укреплению математической культуры и навыков верификации [29, 35].

3) Отдельную группу составляют задания на промт-инжиниринг, где основной учебной целью становится конструирование эффективных запросов к ИИ-системам. Студент разрабатывает шаблоны промтов, позволяющие получать решения с заранее заданными свойствами: пошаговой детализацией, указанием используемых методов, исключением готовых формул без пояснений. Практическая реализация может заключаться в составлении промта для языковой модели, обеспечивающего решение задачи на исследование конкретной функции на монотонность и экстремумы. При этом в ответе обязательно должно быть: пошаговое нахождение производной с пояснением правил дифференцирования; определение критических точек и обоснование, почему они являются таковыми; анализ знака производной на интервалах; вывод о промежутках возрастания/убывания и точках экстремума; запрет на подстановку готовых формул без вывода. Данный тип заданий развивает умение осознанно работать с искусственным интеллектом и цифровую грамотность [1, 36].

4) Еще одним важным типом является моделирование с валидацией. Эти задания объединяют постро-

ение математической модели, ее программную реализацию в вычислительной среде (например, Python или WolframAlpha) и последующую проверку результатов. Пример задания: построить модель распределения нагрузки на балку. Такой тип заданий интегрирует теоретические знания с прикладными навыками, развивает умение решать одну и ту же задачу разными способами и видеть, как подходы соотносятся друг с другом [28].

5) Тип реконструкция доказательства требует наиболее активной мыслительной работы от обучающихся. Задания предполагают восстановление логически пропущенных шагов в рассуждении, сгенерированном искусственным интеллектом, с опорой на теоремы и аксиомы. Например, обучающимся нужно дополнить доказательство критерия Сильвестра, в котором искусственный интеллект опустил обоснование знака главных миноров. Этот тип заданий тренирует умение выстраивать логически безупречные рассуждения [35, 37].

6) Наконец, значимое место занимает визуализация абстрактных объектов, направленная на снижение когнитивной нагрузки и усиление наглядности сложных понятий. Задания этого типа предполагают использование искусственного интеллекта и динамических сред для построения графиков, поверхностей, траекторий и последующей интерпретации результатов. Примером служит построение в динамической среде эллипсоида и его сечений плоскостями с последующим описанием, как изменение параметров фигуры влияет на форму сечений и как это отражается в уравнении. Такой тип заданий способствует формированию пространственного мышления и умению устанавливать связь между аналитическим представлением поверхности и ее геометрической интерпретацией [38].

Методическая ценность систематизации типов заданий заключается в их кросс-форматной применимости: один и тот же тип может эффективно функционировать в различных дидактических форматах, а в рамках одного формата – комбинироваться с другими типами для достижения комплексных образовательных целей. Так, верификация ИИ-решений органично встраивается как в формат «постановка формализованных задач с искусственным интеллектом» (в качестве обязательного этапа критической оценки), так и в формат «обучение через объяснение» (как инструмент выявления и исправления ошибок модели). Аналогично, визуализация может быть самостоятельным заданием в формате «визуальный разбор решений» или может быть включена в «адаптивный практикум» для раскрытия сложных концептов.

Такая типология позволяет преподавателю переходить от точечного использования ИИ-технологий к целенаправленному проектированию практикума с комплексным использованием возможностей искусственного интеллекта. Это обеспечивает не просто технологическое сопровождение обучения, а методически обоснованную трансформацию учебной деятельности в условиях цифровой образовательной среды.

Анализ современных публикаций позволяет зафиксировать устойчивый тренд – педагоги и методисты переходят от теории к практике. Они адаптируют искусственный интеллект для конкретных аудиторных сценариев и тестируют их в реальных учебных группах. Например, в рамках темы «Комплексные числа» О. Брандибур предлагает применять шаблоны промтов для работы с чат-ботами [15]. В работе с прикладными задачами для будущих строителей Е. Бельская использует нейросети для генерации профессионально ориентированных заданий [39].

В целом, задания по высшей математике с применением ИИ-технологий лучше всего работают как адаптивные, прикладные и рефлексивные активности. Преподаватель задает рамку, а искусственный интеллект усиливает обратную связь, визуализацию и персонализацию [40].

Ниже представлена методика применения ИИ-технологий на практических занятиях по высшей математике, сформированная путем обобщения и методической увязки релевантных подходов, описанных в научной литературе. Авторский вклад заключается преимущественно в структурировании разрозненных рекомендаций в воспроизводимый трехэтапный цикл (подготовительный, деятельностный, рефлексивно-оценочный) и в конкретизации ролей участников, функций искусственного интеллекта и критериев оценивания применительно к предметному контексту высшей математики. Методика ориентирована на обеспечение контролируемого, измеримого и педагогически обоснованного использования ИИ технологий.

1) Подготовительный этап. До занятия преподаватель формирует цифровую среду, разрабатывает критерии оценивания результатов и включает в инструктаж блок по ответственному использованию ИИ-инструментов, акцентируя внимание на необходимости верификации генерируемого контента [29]. В качестве стартовой учебной задачи подбирается практико ориентированный кейс или открытая ситуация, позволяющая студентам самостоятельно выявить математическую проблему и сформулировать ее в терминах изучаемого раздела курса [27].

2) Основной (деятельностный) этап. В ходе занятия студенты решают задачи преимущественно самостоятельно; ИИ-технологии привлекаются в качестве вспомогательных средств для предоставления поша-

говых подсказок, визуализации объектов и процессов, а также для проверки промежуточных шагов. При этом принципиально исключается ориентация на мгновенное получение готового ответа. Искусственный интеллект используется для поддержки рефлексивного поиска, а не для замещения собственной учебно познавательной деятельности [15, 20, 41]. В процессе работы студенты фиксируют результаты взаимодействия с искусственным интеллектом, что обеспечивает прозрачность хода решения и возможность его последующей оценки.

3) Заключительный (рефлексивно-оценочный) этап. По завершении решения задачи преподаватель организует обсуждение результатов. Студенты обосновывают корректность или ошибочность как собственных шагов, так и сгенерированных искусственным интеллектом решений, что способствует формированию навыков верификации цифрового контента [29, 41]. В рамках учебного цикла занятий проводится оценка динамики образовательных результатов, на основании чего осуществляется корректировка заданий и масштабирование методической модели [19, 41].

Проведенный анализ опубликованных результатов интеграции искусственного интеллекта в практические занятия по высшей математике позволяет сделать вывод о ее высокой методической результативности. При использовании ИИ-технологий отмечается рост текущей успеваемости студентов, повышается уровень их когнитивной вовлеченности. Помимо этого, адаптивные механизмы и индивидуальные траектории позволяют подстраивать обучение под уровень и потребности каждого студента. Таким образом, дальнейшее масштабирование и интеграция описанных форматов и методики применения ИИ-технологий в практику преподавания математики целесообразны. В то же время вопросы, связанные с оценкой долгосрочных образовательных эффектов, остаются недостаточно изученными, что говорит о необходимости дальнейших исследований в данном направлении [42, 43].

Выводы

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о значительном потенциале ИИ-технологий для трансформации практических занятий по высшей математике. При этом важно, чтобы данная трансформация была методически обоснованной. Ключевым условием эффективности выступает не столько функционал конкретных инструментов, сколько их продуманная педагогическая конструкция. Внедрение ИИ-технологий должно быть ориентировано на развитие математического мышления, а не на упрощение или замещение учебной деятельности.

В работе были систематизированы основные направления использования ИИ-технологий в образовательном процессе: адаптивное обучение, ИИ-тьютеры и чат-боты, автооценивание и обратная связь, генерация дидактических материалов, учебная аналитика. Параллельно определены основные форматы внедрения таких технологий в практикум по высшей математике: адаптивный практикум, моделирование прикладных задач, постановка формализованных задач с искусственным интеллектом, обучение через объяснение, визуальный разбор решений. С каждым форматом были соотнесены типы заданий: генерация вариативных задач, верификация ИИ-решений, промт-инжиниринг, моделирование с валидацией, реконструкция доказательства, визуализация абстрактных объектов. Перечисленное позволяет проектировать практикум осознанно, обеспечивая баланс между технологической поддержкой и формированием предметных компетенций обучающихся.

Результаты анализа публикаций, включенных в исследование, подтверждают положительное влияние данных подходов на ряд образовательных показателей – повышается текущая успеваемость и когнитивная вовлеченность студентов, а также степень индивидуализации обучения. При этом выделены существенные риски – снижение развивающего потенциала занятий при избыточной опоре на готовые ИИ-решения, рост академической нечестности, чрезмерная зависимость студентов от ИИ-подсказок. Для снижения данных рисков принципиальное значение имеют четкие критерии оценивания. Необходимо проверять не только результат, но и процесс решения, а также развивать у студентов навыки верификации ИИ-контента.

В данном исследовании разработана методика применения ИИ-технологий на практических занятиях по высшей математике, которая построена как трехэтапный цикл: подготовительный этап, основной (деятельностный) этап и заключительный (рефлексивно-оценочный) этап. Методика ориентирована на обеспечение контролируемого, измеримого и педагогически обоснованного использования ИИ-технологий.

Практическая ценность представленного обзора состоит в том, что предложенные форматы, типы заданий и методика применения ИИ-технологий на практикумах по высшей математике носят воспроизводимый характер и могут быть адаптированы под разные темы курса независимо от набора используемых цифровых инструментов.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой детализированных методических сценариев, созданием системы критериев оценивания заданий с использованием искусственного интеллекта,

изучением долгосрочных эффектов интеграции ИИ-технологий на формирование предметных компетенций и академической самостоятельности студентов в процессе проведения практических занятий по высшей математике, а также с апробацией предложенных подходов в различных образовательных контекстах.

Список источников

1. Дербуш М.В. Технология подготовки будущих учителей математики к использованию нейросетей для разработки дидактических материалов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10. № 8. С. 1206 – 1215. DOI: 10.30853/ped20250146.
2. Широколобова А.Г., Ларионова Ю.С. Алгоритм интеграции нейросетей в цифровую среду вуза для повышения качества образовательного процесса // Педагогика. Вопросытеорииипрактики. 2025. Т. 10. № 6. С. 783 – 791. DOI: 10.30853/ped20250093.
3. Barrera Castro G.P., Chiappe A., Becerra Rodríguez D.F., Sepúlveda F. Harnessing AI for Education 4.0: Drivers of Personalized Learning // Electronic Journal of e-Learning. 2024. Vol. 22. No. 5. P. 1 – 14. DOI: 10.34190/ejel.22.5.3467.
4. McGalliardW., Otten S. AI Responses to Challenging Problems and Educator Responses to AI Availability // Digital Experiences in Mathematics Education. 2025. Vol. 11. P. 319 – 332. DOI: 10.1007/s40751-024-00167-4.
5. Корытова М.А., Шунайлова С. А. Развитие критического мышления у студентов с применением искусственного интеллекта // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. №4. С. 53 – 64. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2025.4.4.
6. Даниленко С.В., Мартынюк Ю.М., Ванькова В.С. Некоторые аспекты применения технологий искусственного интеллекта в математическом образовании // Чебышевский сб. 2025. Т. 26. № 3. С. 335 – 345. DOI: 10.22405/2226-8383-2025-26-3-335-345.
7. Lu Y., Chen C., Chen Y., Huang K., Zitnik M., Wang Q. GNN101: Visual Learning of Graph Neural Networks in Your Web Browser // IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics. 2024. Vol. 32. Iss. 2. P. 1793 – 1805. DOI: 10.1109/tvcg.2025.3634087.
8. Haroud S., Saqri N. Generative AI in Higher Education: Teachers' and Students' Perspectives on Support, Replacement, and Digital Literacy // Education Sciences. 2025. Vol. 15(4). 396p. DOI: 10.3390/educsci15040396.
9. Тестов В.А., Перминов Е.А., Коровин А.Л. Трансдисциплинарная роль курса «Математические основы искусственного интеллекта» в вузах // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2026. № 2. С. 263 – 276. DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11039.
10. Кострова Ю. С. Искусственный интеллект в образовании: от понятийного аппарата к практическому использованию // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2025. № 4(60). С. 41 – 46. DOI: 10.54509/22203036_2025_4_41.
11. Чудина Е.Ю., Жмыхова Т.В. Использование искусственного интеллекта в обучении математике в инженерном вузе // Дидактика математики: проблемы и исследования. 2026. № 1(69). С. 53 – 67. DOI: 10.24412/2079-9152-2026-69-53-68.
12. Ren X., Wu M. Examining Teaching Competencies and Challenges While Integrating Artificial Intelligence in Higher Education // TechTrends. 2025. Vol. 69. P. 519 – 538. DOI: 10.1007/s11528-025-01055-3.
13. Kamalov F., Calonge D.S., Gurrib I. New Era of Artificial Intelligence in Education: Towards a Sustainable Multifaceted Revolution // Sustainability. 2023. Vol. 15(16). 12451 p. DOI: 10.3390/su151612451.
14. Torres-Peña R., Peña-González D., Chacuto-López E., Ariza E.A., Vergara D. Updating Calculus Teaching with AI: A Classroom Experience // Education Sciences. 2024. Vol. 14(9). 1019p. DOI: 10.3390/educsci14091019.
15. Brandibur O., Filipowicz-Chomko M., Girejko E., Kaslik E., Mozyrska D., Mureșan R., Pappas N., Tănasie A.L., Zaharia C. Higher Mathematics Education and AI Prompt Patterns: Examples from Selected University Classes // Applied Sciences. 2026. Vol. 16(1). 339p.DOI: 10.3390/app16010339.
16. Chudziak J.A., Kostka A. AI-Powered Math Tutoring: Platform for Personalized and Adaptive Education. In: Cristea A.I., Walker E., Lu Y., Santos O.C., Isotani S. (eds) // Artificial Intelligence in Education. AIED 2025. Lecture Notes in Computer Science. 2025. Vol. 15882. P. 462 – 469. DOI: 10.1007/978-3-031-98465-5_58.
17. Тунева Н.В. Возможности оптимизации процесса подготовки преподавателя к учебным занятиям с помощью нейросетей // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2024. № 4 (56). С. 82 – 88. DOI: 10.54509/22203036_2024_4_82.
18. Demartini C., Sciascia L., Bosso A., Manuri F. Artificial Intelligence Bringing Improvements to Adaptive Learning in Education: A Case Study // Sustainability. 2024. Vol. 16(3). 1347p. DOI: 10.3390/su16031347.

19. Fan O., Wu M., Zheng L., Zhang L., Jiao P. Integration of artificial intelligence performance prediction and learning analytics to improve student learning in online engineering course // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. Vol. 20. 4p. DOI: 10.1186/s41239-022-00372-4.

20. Walter Y. Embracing the future of Artificial Intelligence in the classroom: the relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2024. Vol. 21. P. 1 – 29. DOI: 10.1186/s41239-024-00448-3.

21. Wijaya T.T., Yu Q., Cao Y., He Y., Leung F.K.S. Latent Profile Analysis of AI Literacy and Trust in Mathematics Teachers and Their Relations with AI Dependency and 21st-Century Skills // Behavioral Sciences. 2024. Vol. 14(11). 1008p. DOI: 10.3390/bs14111008.

22. Kurtz G., Amzalag M., Shaked N., Zaguri Y., Kohen-Vacs D., Gal E., Zailer G., Barak-Medina E. Strategies for Integrating Generative AI into Higher Education: Navigating Challenges and Leveraging Opportunities // Education Sciences. 2024. Vol. 14(5). 503p. DOI: 10.3390/educsci14050503.

23. Eager B., Brunton R. Prompting Higher Education Towards AI-Augmented Teaching and Learning Practice // Journal of University Teaching and Learning Practice. 2023. Vol. 20. Iss. 5. P. 1 – 19. DOI: 10.53761/1.20.5.02.

24. Xia Q., WengX., Fan O., Lin T.-J., Chiu T. A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2024. Vol. 21. P. 1 – 22. 40p.DOI: 10.1186/s41239-024-00468-z.

25. Villegas-Ch. W., Buenaño-Fernández D., Maldonado Navarro A., Mera-Navarrete A. Adaptive intelligent tutoring systems for STEM education: analysis of the learning impact and effectiveness of personalized feedback // Smart Learning Environments. 2025. Vol. 12. P. 1 – 31. 41p.DOI: 10.1186/s40561-025-00389-y.

26. Hwang G.-J., Tu Y. Roles and Research Trends of Artificial Intelligence in Mathematics Education: A Bibliometric Mapping Analysis and Systematic Review // Mathematics. 2021. Vol. 9(6). 584p. DOI: 10.3390/math9060584.

27. De La Cruz Serrano F. Open Mathematical Tasks as a Didactic Response to Generative Artificial Intelligence in Post-AI Contexts // ArXiv. 9 Feb 2026. abs/2602.09242. DOI: 10.48550/arxiv.2602.09242 (дата обращения: 27.07.2026).

28. Дехтяренко Е.А., Пирштук Н.Э. Математическое моделирование, интеллектуальные системы и искусственный интеллект: теория и практика // Инжиниринг: теория и практика: материалы V Международной научно-практической конференции (Пинск, 25 апреля 2025 г.). Пинск: Полесский государственный университет. 2025. С. 16 – 19. URL: https://rep.polessu.by/handle/123456789/34945 (датаобращения: 28.07.2026).

29. Kim Y.R., Park M., Joung E. Exploring the integration of artificial intelligence in math education: Preservice Teachers' experiences and reflections on problem-posing activities with ChatGPT // School Science and Mathematics. 2025. Vol. 126. Iss. 1. P. 9 – 23. DOI: 10.1111/ssm.18336.

30. Zhang Y., Tian H., Lu J. The relationship between higher-order thinking and problem-solving skills development among pre-service teachers using generative AI: an analysis based on moderated mediation // BMC Psychology. 2025. Vol. 13. 1094p. DOI: 10.1186/s40359-025-03404-6.

31. Даниелян Д.Г. Когда ИИ ошибается. Как я учу детей критически мыслить через ошибки нейросети // Современный урок: образовательный портал. 2026. URL: https://www.1urok.ru/categories/6/articles/108980 (датаобращения: 21.07.2026).

32. Tzirides A., Zapata G.C., Kastania N.P., Saini A.K., Castro V., Ismael S.A.R., You Y., Santos T.A.D., Searsmith D., O'Brien C., Cope B., Kalantzis M. Combining Human and Artificial Intelligence for Enhanced AI Literacy in Higher Education // Computers and Education Open. 2024. Vol. 6. 100184p. DOI: 10.1016/j.caeo.2024.100184.

33. Dian D.E.A., Saragi D.L., Situmorang R., Ambarita S.Y., Simanihuruk S.V.N., Purba G.I.D. Analisis implementasi artificial intelligence sebagai alat bantu pembelajaran matematika // EDUTECH: Jurnal Inovasi Pendidikan Berbantuan Teknologi. 2026. Vol. 6(2). P. 452 – 462. DOI: 10.51878/edutech.v6i2.10089.

34. Беляева И.Н., Селютина Е.А., Цецорина Т.А. Разработка систем упражнений по математике с помощью генеративного искусственного интеллекта // Современные наукоемкие технологии. 2026. № 3. С. 107 – 113. DOI: 10.17513/snt.40711.

35. Walkington C.A. The implications of generative artificial intelligence for mathematics education // School Science and Mathematics. 2025. P. 1 – 10. DOI: 10.1111/ssm.18356.

36. Лукинский И.С., Горшенева И.А. Промт-инжиниринг в образовательном процессе и научной деятельности или к вопросу о необходимости обучения работе с искусственным интеллектом // Психология и педагогика служебной деятельности. 2024. № 4. С. 148 – 154. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/promt-inzhiniring-v-obrazovatelnom-protsesse-i-nauchnoy-deyatelnosti-ili-k-voprosu-o-neobhodimosti-obucheniya-rabote-s (дата обращения: 23.07.2026).

37. Collins K.M., Jiang A.Q., Frieder S., Wong L., Zilka M., Bhatt U., Lukasiewicz T., Wu Y., Tenenbaum J., Hart W., Gowers T., Weller A., Jamnik M. Evaluating language models for mathematics through interactions // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. 2023. Vol. 121. No. 24. P. 1 – 11. DOI: 10.1073/pnas.2318124121.

38. Medina Herrera L.M., Juárez O.S., Ruiz-Loza S. Enhancing mathematical education with spatial visualization tools // Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. P. 1 – 13. DOI: 10.3389/feduc.2024.1229126.

39. Бельская Е. С., Евсеева С. И. Искусственный интеллект как средство генерации прикладных задач по математике для студентов строительных специальностей // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. 2025. № 12. С. 15 – 18. DOI: 10.25206/2307-5430-2025-12-15-18.

40. Eti N., Mosia M., Egara F.O. The role of AI-driven personalised learning in enhancing mathematics problem-solving skills: a systematic review // Frontiers in Computer Science. 2026. Vol. 8. P. 1 – 14. DOI: 10.3389/fcomp.2026.1813431.

41. Canonigo A. Levering AI to enhance students' conceptual understanding and confidence in mathematics // Journal of Computer Assisted Learning. 2024. Vol. 40(6). P. 3215 – 3229. DOI: 10.1111/jcal.13065.

42. Dong L., Tang X., Wang X. Examining the effect of artificial intelligence in relation to students' academic achievement: A meta-analysis // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2025. Vol. 8. 100400p. DOI: 10.1016/j.caeai.2025.100400.

43. Gu J., Yan Z. Effects of GenAI Interventions on Student Academic Performance: A Meta-Analysis // Journal of Educational Computing Research. 2025. Vol. 63. Iss. 6. P. 1460 – 1492. DOI: 10.1177/07356331251349620.

References

1. Derbush M.V. Technology for preparing future mathematics teachers to use neural networks for developing didactic materials. Pedagogy. Issues of Theory and Practice. 2025. Vol. 10. No. 8. P. 1206 – 1215. DOI: 10.30853/ped20250146.

2. Shirokolobova A.G., Larionova Yu.S. Algorithm for integrating neural networks into the university digital environment to enhance the quality of the educational process. Pedagogy. Issues of Theory and Practice. 2025. Vol. 10. No. 6. P. 783 – 791. DOI: 10.30853/ped20250093.

3. Barrera Castro G.P., Chiappe A., Becerra Rodríguez D.F., Sepúlveda F. Harnessing AI for Education 4.0: Drivers of Personalized Learning. Electronic Journal of e-Learning. 2024. Vol. 22. No. 5. P. 1 – 14. DOI: 10.34190/ejel.22.5.3467.

4. McGalliard W., Otten S. AI Responses to Challenging Problems and Educator Responses to AI Availability. Digital Experiences in Mathematics Education. 2025. Vol. 11. P. 319 – 332. DOI: 10.1007/s40751-024-00167-4.

5. Korytova M.A., Shunailova S.A. Developing critical thinking in students using artificial intelligence. Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2025. Vol. 22. No. 4. P. 53 – 64. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2025.4.4.

6. Danilenko S.V., Martynyuk Yu.M., Vankova V.S. Some aspects of the application of artificial intelligence technologies in mathematics education. Chebyshevskii Sbornik. 2025. Vol. 26. No. 3. P. 335 – 345. DOI: 10.22405/2226-8383-2025-26-3-335-345.

7. Lu Y., Chen C., Chen Y., Huang K., Zitnik M., Wang Q. GNN101: Visual Learning of Graph Neural Networks in Your Web Browser. IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics. 2024. Vol. 32. Iss. 2. P. 1793 – 1805. DOI: 10.1109/tvcg.2025.3634087.

8. Haroud S., Saqri N. Generative AI in Higher Education: Teachers’ and Students’ Perspectives on Support, Replacement, and Digital Literacy. Education Sciences. 2025. Vol. 15 (4). 396 p. DOI: 10.3390/educsci15040396.

9. Testov V.A., Perminov E.A., Korovin A.L. The transdisciplinary role of the "Mathematical Foundations of Artificial Intelligence" course in higher education institutions. Scientific and Methodological Electronic Journal "Koncept". 2026. No. 2. P. 263 – 276. DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11039.

10. Kostrova Yu.S. Artificial Intelligence in Education: From Conceptual Framework to Practical Application. Professional Education in Russia and Abroad. 2025. No. 4 (60). P. 41 – 46. DOI: 10.54509/22203036_2025_4_41.

11. Chudina E.Yu., Zhmykhova T.V. The Use of Artificial Intelligence in Mathematics Instruction at an Engineering University. Didactics of Mathematics: Problems and Research. 2026. No. 1 (69). P. 53 – 67. DOI: 10.24412/2079-9152-2026-69-53-68.

12. Ren X., Wu M. Examining Teaching Competencies and Challenges While Integrating Artificial Intelligence in Higher Education. TechTrends. 2025. Vol. 69. P. 519 – 538. DOI: 10.1007/s11528-025-01055-3.

13. Kamalov F., Calonge D.S., Gurrib I. New Era of Artificial Intelligence in Education: Towards a Sustainable Multifaceted Revolution. Sustainability. 2023. Vol. 15 (16). 12451 p. DOI: 10.3390/su151612451.

14. Torres-Peña R., Peña-González D., Chacuto-López E., Ariza E.A., Vergara D. Updating Calculus Teaching with AI: A Classroom Experience. Education Sciences. 2024. Vol. 14 (9). 1019 p. DOI: 10.3390/educsci14091019.

15. Brandibur O., Filipowicz-Chomko M., Girejko E., Kaslik E., Mozyrska D., Mureșan R., Pappas N., Tănasie A.L., Zaharia C. Higher Mathematics Education and AI Prompt Patterns: Examples from Selected University Classes. Applied Sciences. 2026. Vol. 16 (1). 339 p. DOI: 10.3390/app16010339.

16. Chudziak J.A., Kostka A. AI-Powered Math Tutoring: Platform for Personalized and Adaptive Education. In: Cristea A.I., Walker E., Lu Y., Santos O.C., Isotani S. (eds). Artificial Intelligence in Education. AIED 2025. Lecture Notes in Computer Science. 2025. Vol. 15882. P. 462 – 469. DOI: 10.1007/978-3-031-98465-5_58.

17. Tuneva N.V. Opportunities for optimizing the teacher's lesson preparation process using neural networks. Professional Education in Russia and Abroad. 2024. No. 4 (56). P. 82 – 88. DOI: 10.54509/22203036_2024_4_82.

18. Demartini C., Sciascia L., Bosso A., Manuri F. Artificial Intelligence Bringing Improvements to Adaptive Learning in Education: A Case Study. Sustainability. 2024. Vol. 16 (3). 1347 p. DOI: 10.3390/su16031347.

19. Fan O., Wu M., Zheng L., Zhang L., Jiao P. Integration of artificial intelligence performance prediction and learning analytics to improve student learning in online engineering course. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. Vol. 20.4 p. DOI: 10.1186/s41239-022-00372-4.

20. Walter Y. Embracing the future of Artificial Intelligence in the classroom: the relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2024. Vol. 21. P. 1 – 29. DOI: 10.1186/s41239-024-00448-3.

21. Wijaya T.T., Yu Q., Cao Y., He Y., Leung F.K.S. Latent Profile Analysis of AI Literacy and Trust in Mathematics Teachers and Their Relationships with AI Dependency and 21st-Century Skills. Behavioral Sciences. 2024. Vol. 14 (11). 1008 p. DOI: 10.3390/bs14111008.

22. Kurtz G., Amzalag M., Shaked N., Zaguri Y., Kohen-Vacs D., Gal E., Zailer G., Barak-Medina E. Strategies for Integrating Generative AI into Higher Education: Navigating Challenges and Leveraging Opportunities. Education Sciences. 2024. Vol. 14 (5). 503 p. DOI: 10.3390/educsci14050503.

23. Eager B., Brunton R. Prompting Higher Education Towards AI-Augmented Teaching and Learning Practice. Journal of University Teaching and Learning Practice. 2023. Vol. 20. Iss. 5. P. 1 – 19. DOI: 10.53761/1.20.5.02.

24. Xia Q., Weng X., Fan O., Lin T.-J., Chiu T. A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2024. Vol. 21. P. 1 – 22. 40 p. DOI: 10.1186/s41239-024-00468-z.

25. Villegas-Ch. W., Buenaño-Fernández D., Maldonado Navarro A., Mera-Navarrete A. Adaptive intelligent tutoring systems for STEM education: analysis of the learning impact and effectiveness of personalized feedback. Smart Learning Environments. 2025. Vol. 12. P. 1 – 31. 41 p. DOI: 10.1186/s40561-025-00389-y.

26. Hwang G.-J., Tu Y. Roles and Research Trends of Artificial Intelligence in Mathematics Education: A Bibliometric Mapping Analysis and Systematic Review. Mathematics. 2021. Vol. 9 (6). 584 p. DOI: 10.3390/math9060584.

27. De La Cruz Serrano F. Open Mathematical Tasks as a Didactic Response to Generative Artificial Intelligence in Post-AI Contexts. ArXiv. 9 Feb 2026. abs/2602.09242. DOI: 10.48550/arxiv.2602.09242 (accessed: 27.07.2026).

28. Dekhtyarenko E.A., Pirshtuk N.E. Mathematical Modeling, Intelligent Systems, and Artificial Intelligence: Theory and Practice. Engineering: Theory and Practice: Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference (Pinsk, April 25, 2025). Pinsk: Polessky State University. 2025. P. 16 – 19. URL: https://rep.polessu.by/handle/123456789/34945 (accessed: 28.07.2026).

29. Kim Y.R., Park M., Joung E. Exploring the integration of artificial intelligence in math education: Preservice Teachers' experiences and reflections on problem-posing activities with ChatGPT. School Science and Mathematics. 2025. Vol. 126. Iss. 1. P. 9 – 23. DOI: 10.1111/ssm.18336.

30. Zhang Y., Tian H., Lu J. The relationship between higher-order thinking and problem-solving skills development among pre-service teachers using generative AI: an analysis based on moderated mediation. BMC Psychology. 2025. Vol. 13. 1094 p. DOI: 10.1186/s40359-025-03404-6.

31. Danielyan D.G. When AI Makes Mistakes: How I Teach Children Critical Thinking Through Neural Network Errors. Modern Lesson: Educational Portal. 2026. URL: https://www.1urok.ru/categories/6/articles/108980 (accessed: 21.07.2026).

32. Tzirides A., Zapata G.C., Kastania N.P., Saini A.K., Castro V., Ismael S.A.R., You Y., Santos T.A.D., Searsmith D., O'Brien C., Cope B., Kalantzis M. Combining Human and Artificial Intelligence for Enhanced AI Literacy in Higher Education. Computers and Education Open. 2024. Vol. 6. 100184 p. DOI: 10.1016/j.caeo.2024.100184.

33. Dian D.E.A., Saragi D.L., Situmorang R., Ambarita S.Y., Simanihuruk S.V.N., Purba G.I.D. Analysis of the implementation of artificial intelligence as a tool for mathematics learning. EDUTECH: Journal of Technology-Assisted Educational Innovation. 2026. Vol. 6 (2). P. 452 – 462. DOI: 10.51878/edutech.v6i2.10089.

34. Belyaeva I.N., Selyutina E.A., Tsetsorina T.A. Development of mathematics exercise systems using generative artificial intelligence. Modern High-Tech Technologies. 2026. No. 3. P. 107 – 113. DOI: 10.17513/snt.40711.

35. Walkington C.A. The implications of generative artificial intelligence for mathematics education. School Science and Mathematics. 2025. P. 1 – 10. DOI: 10.1111/ssm.18356.

36. Lukinsky I.S., Gorsheneva I.A. Prompt engineering in the educational process and scientific activity, or on the necessity of training in working with artificial intelligence. Psychology and Pedagogy of Professional Activity. 2024. No. 4. P. 148 – 154. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/promt-inzhiniring-v-obrazovatelnom-protsesse-i-nauchnoy-deyatelnosti-ili-k-voprosu-o-neobhodimosti-obucheniya-rabote-s (accessed: 23.07.2026).

37. Collins K.M., Jiang A.Q., Frieder S., Wong L., Zilka M., Bhatt U., Lukasiewicz T., Wu Y., Tenenbaum J., Hart W., Gowers T., Weller A., Jamnik M. Evaluating language models for mathematics through interactions. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. 2023. Vol. 121. No. 24. P. 1 – 11. DOI: 10.1073/pnas.2318124121.

38. Medina Herrera L.M., Juárez O.S., Ruiz-Loza S. Enhancing mathematical education with spatial visualization tools. Frontiers in Education. 2024. Vol.9. P. 1 – 13. DOI: 10.3389/feduc.2024.1229126.

39. Belskaya E.S., Evseeva S.I. Artificial intelligence as a tool for generating applied mathematics problems for students in construction-related majors. Current Issues in Teaching Mathematics at a Technical University. 2025. No. 12. P. 15 – 18. DOI: 10.25206/2307-5430-2025-12-15-18.

40. Eti N., Mosia M., Egara F.O. The role of AI-driven personalised learning in enhancing mathematics problem-solving skills: a systematic review. Frontiers in Computer Science. 2026. Vol. 8. P. 1 – 14. DOI: 10.3389/fcomp.2026.1813431.

41. Canonigo A. Leveraging AI to enhance students' conceptual understanding and confidence in mathematics. Journal of Computer Assisted Learning. 2024. Vol. 40 (6). P. 3215 – 3229. DOI: 10.1111/jcal.13065.

42. Dong L., Tang X., Wang X. Examining the effect of artificial intelligence in relation to students' academic achievement: A meta-analysis. Computers and Education: Artificial Intelligence. 2025. Vol. 8. 100400 p. DOI: 10.1016/j.caeai.2025.100400.

43. Gu J., Yan Z. Effects of GenAI Interventions on Student Academic Performance: A Meta-Analysis. Journal of Educational Computing Research. 2025. Vol. 63. Iss. 6. P. 1460 – 1492. DOI: 10.1177/07356331251349620.

Информация об авторах

Труханова Н.П., кандидат педагогических наук, ассистент кафедры высшей математики, Рязанский государственный радиотехнических университет имени В.Ф. Уткина, np-aleshina@mail.ru

© Труханова Н.П., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 https://po-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
УДК 37.013.2: 82-32
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-275-281

Дидактические возможности рассказов «Маснави-йи маънави» в развитии компетенций критического мышления у студентов

[1] Усманова О.Ш.,
[1] Бухарский государственный педагогический институт

Аннотация: в статье проанализированы дидактические возможности поэмы Алишера Навои «Лисан ут-тайр» и произведения Джалаладдина Руми «Маснави-йи маънави» в развитии компетенций критического мышления студентов на основе содержащихся в них символико-философских идей и назидательных рассказов. В исследовании использованы сравнительно-аналитический, содержательный и обобщающий методы. Освещена методика преподавания данных произведений с применением интерактивных образовательных методов, таких как беседа, сократический метод, кейс-стади, «мозговой штурм», творческое эссе и метод «Пять почему». Обосновано, что интеграция указанных произведений в образовательный процесс способствует формированию у студентов компетенций критического мышления, включая умение анализировать, оценивать доказательства, устанавливать причинно-следственные связи, сопоставлять различные точки зрения, а также делать самостоятельные и аргументированные выводы.

Ключевые слова: педагогика, Алишер Навои, Джалаладдин Руми, «Лисан ут-тайр», «Маснави-йи маънави», критическое мышление, дидактический потенциал, методика преподавания, интерактивные методы обучения, компетенции

Для цитирования: Усманова О.Ш. Дидактические возможности рассказов «Маснави-йи маънави» в развитии компетенций критического мышления у студентов // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 275 – 281. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-275-281

Поступила в редакцию: 11 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 11 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Didactic potential of the stories in Masnavi-yi Ma'navi for developing students' critical thinking competencies

[1] Usmanova O.Sh.,
[1] Bukhara State Pedagogical Institute

Absctract: this article examines the didactic potential of Alisher Navoi's Lison ut-Tayr and Jalal al-Din Rumi's Masnavi-ye Ma'navi in developing students' critical thinking competencies through their symbolic-philosophical ideas and instructive stories. The study employs comparative analysis, content analysis, and generalization methods. It presents a teaching methodology based on the integration of these literary works into the educational process using interactive instructional methods, including discussion, the Socratic method, case study, brainstorming, creative essay writing, and the "Five Whys" technique. The findings demonstrate that the integration of these classical works into teaching contributes to the development of students' critical thinking competencies by enhancing their ability to analyze, evaluate evidence, identify cause-and-effect relationships, compare different perspectives, and formulate independent, well-reasoned conclusions.

Keywords: pedagogy, Alisher Navoi, Jalal al-Din Rumi, Lison ut-Tayr, Masnavi-ye Ma'navi, critical thinking, didactic potential, teaching methodology, interactive teaching methods, competencies

For citation: Usmanova O.Sh. Didactic potential of the stories in Masnavi-yi Ma'navi for developing students' critical thinking competencies. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 275 – 281. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-275-281

The article was submitted: July 11, 2026; Approved after reviewing: August 11, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

Одной из актуальных задач современного мирового литературоведения является проведение комплексных типологических исследований, направленных на историко-сопоставительное изучение способов и форм выражения духовно-нравственных, религиозно-философских идей и концепций, воплощённых в памятниках суфийской литературы. Исследование богатого литературного наследия Востока в соответствии с потребностями социально-духовного развития общества, а также научный анализ произведений, в которых широко пропагандируются идеи глубокого гуманизма, религиозной толерантности и философия совершенного человека, позволяют раскрыть общечеловеческую ценность и непреходящее значение традиций, сложившихся в тюркской и персидской литературе [2, с. 5].

В условиях продолжающегося последовательного изучения богатого литературного наследия узбекского народа на основе первоисточников особую актуальность приобретает сравнительное исследование поэмы Алишера Навои «Лисон ут-тайр» и произведения Джалаладдина Руми «Маснави-йи маънави» с позиций литературной традиции и преемственности. Такой подход способствует более глубокому осмыслению проблемы взаимного литературного влияния в истории литературы, а также определяет необходимость монографического исследования узбекско-персидско-таджикских литературных связей. Не случайно отмечается, что «целями являются формирование целостного представления о жизни и научно-творческой деятельности великих учёных и мыслителей, вышедших из нашей страны, развитие межрелигиозного и межцивилизационного диалога на международном уровне, противодействие невежеству посредством просвещения, а также воспитание молодого поколения в духе гуманистических идеалов, национальной гордости и самосознания». В этой связи выявление идейно-художественной общности мировоззренческих позиций, художественных интерпретаций и принципов анализа в творчестве обоих авторов на основе современной научной концепции представляет собой одну из наиболее актуальных задач современного литературоведения.

Кроме того, в современной системе образования развитие у студентов навыков критического мышления рассматривается как одна из важнейших педагогических задач. В этом процессе эффективное использование образцов национального и общечеловеческого духовного наследия не только обогащает содержание образования, но и способствует интеллектуальному и нравственному развитию обучающихся. Произведение Джалаладдина Руми «Маснави-йи маънави», благодаря своему глубокому философскому и воспитательному содержанию, представляет собой богатый источник для формирования и развития критического мышления [2, с. 6].

Материалы и методы исследований

Положения и выводы, изложенные в статье, в определённой степени способствуют реализации задач, определённых Указом Президента Республики Узбекистан от 13 мая 2016 года № ПФ-4797 «О создании Ташкентского государственного университета узбекского языка и литературы имени Алишера Навои», Постановлением Президента Республики Узбекистан от 17 февраля 2017 года № ПП-2789 «О мерах по дальнейшему совершенствованию деятельности Академии наук, организации, управления и финансирования научно-исследовательских работ», а также Постановлением Президента Республики Узбекистан от 24 мая 2017 года № ПП-2995 «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы сохранения, исследования и популяризации древних письменных источников».

Современная компетентностно-ориентированная образовательная среда предоставляет широкие возможности для внедрения в учебный процесс инновационных педагогических подходов, направленных на развитие компетенций критического мышления у студентов. В этих условиях эффективному формированию у обучающихся навыков анализа, оценки доказательств, сопоставления альтернативных точек зрения, самостоятельного формулирования выводов и принятия аргументированных решений способствует использование поэмы Алишера Навои «Лисон ут-тайр» и таких притч из произведения Джалаладдина Руми «Маснави-йи

маънави», как «Муса и пастух», «Слон в тёмной комнате» и «Лев и заяц», на основе интерактивных методов обучения, кейс-анализа, проблемного обучения, дискуссий, рефлексивного анализа и творческих заданий.

В качестве основного объекта исследования были рассмотрены притчи Джалаладдина Руми «Муса и пастух», «Слон в тёмной комнате» и «Лев и заяц». Указанные произведения были проанализированы с точки зрения развития критического мышления, а также изучены их содержательные особенности и воспитательно-дидактический потенциал [3, с. 218-219].

Методологическую основу исследования составили отечественные и зарубежные научные труды в области педагогики и литературоведения, теоретические подходы к формированию компетенций критического мышления, а также концепция компетентностного образования. В частности, педагогическая оценка содержания рассматриваемых притч осуществлялась на основе таких критериев критического мышления, как анализ, интерпретация, оценивание, формулирование выводов на основе доказательств, сравнительное рассмотрение альтернативных мнений и рефлексивное осмысление.

В ходе исследования были использованы сравнительно-аналитический, историко-сравнительный, контент-анализ, логико-аналитический методы, а также метод научного обобщения. Посредством сравнительно-аналитического метода определено влияние идей, отражённых в рассматриваемых притчах, на развитие компетенций критического мышления студентов. Содержательно-аналитический подход позволил интерпретировать духовно-нравственное значение символических и философских образов. На основе контент-анализа были систематизированы идеи, проблемные ситуации и нравственные дилеммы, представленные в притчах и способствующие развитию критического мышления [4, с. 47].

Кроме того, притчи Джалаладдина Руми были сопоставлены с современными теориями критического мышления, широко применяемыми в мировой образовательной практике, в частности с моделью компетенций критического мышления Питера Фасионе (интерпретация, анализ, оценка, умозаключение, объяснение и саморегуляция), интеллектуальными стандартами Ричарда Пола и Линды Элдер, а также концепцией критического мышления Роберта Энниса. Проведённый сравнительный анализ позволил обосновать соответствие притч «Маснави-йи маънави» современным требованиям компетентностно-ориентированного образования.

Результаты и обсуждения

В системе высшего образования важнейшим звеном учебного процесса является учебное занятие, поскольку именно в ходе занятий формируются умения и навыки применения студентами теоретических знаний в их будущей профессионально-педагогической деятельности. Следовательно, учитывая ключевую роль занятия в образовательном процессе, особое значение приобретает его содержательная и методическая организация. Использование современных инновационных образовательных технологий и методов способствует повышению познавательной активности студентов, делает процесс обучения более интересным и обеспечивает более глубокое и быстрое усвоение изучаемого материала [8, с. 28].

В частности, при анализе притч произведения «Маснави-йи маънави» применение таких интерактивных методов обучения, как беседа, метод Сократа, «мозговой штурм», написание творческого эссе, кейс-стади (case study) и метод «Пять почему» («Five Whys»), выступает эффективным педагогическим средством развития у студентов когнитивных компетенций критического мышления, включая аналитическое мышление, оценивание, логическое умозаключение, аргументацию и рефлексивное осмысление.

Остановимся подробнее на некоторых из указанных методов.

Метод Сократа. Сократ (470 – 399 гг. до н. э.) – древнегреческий философ, один из основоположников западной философской традиции. Центральное место в его учении занимает проблема познания. Сам философ не оставил письменных трудов, поэтому его идеи сохранились главным образом в диалогах его ученика Платона и в сочинении Ксенофонта «Воспоминания о Сократе». Наиболее известный тезис Сократа – «Я знаю только то, что ничего не знаю». Это высказывание восходит к платоновской «Апологии Сократа», где рассказывается, что Дельфийский оракул провозгласил Сократа мудрейшим из людей. Стремясь проверить справедливость этого утверждения, философ вступал в беседы с государственными деятелями, поэтами и ремесленниками и пришёл к выводу, что многие из них лишь считали себя знающими, тогда как в действительности не обладали подлинным знанием [5, с. 137-138].

Из сократовской теории познания сформировался известный метод Сократа (греч. ἔλεγχος – elenchos). Согласно исследованию О.А. Власовой, данный метод представляет собой диалогический способ получения знания, включающий два взаимосвязанных этапа: критико-отрицательный этап (эленктика) и конструктивно-созидательный этап (майевтика). Этот метод имеет значение не только как средство приобретения знаний, но и как эффективный инструмент развития мышления.

Таким образом, метод Сократа представляет собой интерактивный способ обучения, при котором преподаватель не сообщает готовые знания, а посредством системы наводящих вопросов побуждает обучающихся к самостоятельному размышлению, критическому анализу и самостоятельному поиску истины (Рис. 1.).



Рис. 1. Основные этапы метода Сократа.
Fig. 1. Main stages of the Socratic method.

Искусство порождения новых идей заключается в том, что преподаватель посредством системы вопросов помогает обучающемуся выявить знания, скрытые в его внутреннем интеллектуальном потенциале. При этом критический подход не предполагает отрицания существующих идей, а ориентирован на их всесторонний анализ с целью выявления сильных и слабых сторон. Последовательное рассмотрение позволяет разделить сложную проблему на ряд взаимосвязанных и логически выстроенных вопросов, что облегчает её осмысление и решение [6, с. 268].

Основная цель применения метода Сократа заключается не в поиске ошибочных суждений, а в достижении обоснованных, логически последовательных и достоверных выводов.

Метод «Пять почему» («5 Why's») представляет собой аналитический инструмент, предназначенный для выявления первопричины проблемы посредством последовательной постановки вопроса «Почему?» не менее пяти раз. Данный метод был разработан в компании Toyota и получил широкое распространение как эффективный способ установления глубинных причин возникновения различных проблем [9]. Использование последовательной цепочки вопросов и ответов позволяет раскрыть сущность исследуемой ситуации и определить её корневую причину.

Сущность метода заключается в том, что первоначально проблема формулируется максимально чётко и конкретно, после чего к ней задаётся первый вопрос «Почему?». Полученный ответ фиксируется и становится основанием для постановки следующего вопроса «Почему?». Такая последовательность продолжается до пяти раз либо до тех пор, пока не будет установлена истинная причина возникновения рассматриваемой проблемы (Рис. 2).

Метод «Пять почему» («5 Why's») при анализе притч произведения Джалаладдина Руми «Маснави-йи маънави» представляет собой интерактивный аналитический метод, направленный на глубокое исследование событий, поступков персонажей и причинно-следственных связей между ними. В рамках данного метода студенты последовательно задают вопрос «Почему?» применительно к каждому событию или поступку, что позволяет выявить их глубинные причины. Такой подход способствует развитию аналитического и логического мышления, умения делать аргументированные выводы, устанавливать причинно-следственные связи между событиями и осуществлять их критическую оценку.

Например, при изучении притчи «Муса и пастух» данный метод может быть реализован посредством следующих вопросов:

Почему Муса подверг критике пастуха?

Почему пастух обращался к Богу именно таким образом?

Почему Всевышний предостерёг Мусу?

Почему искренность намерений была поставлена выше словесной формы молитвы?

Почему основная идея притчи заключается в том, что человека следует оценивать не по внешним проявлениям, а по искренности его внутреннего намерения?

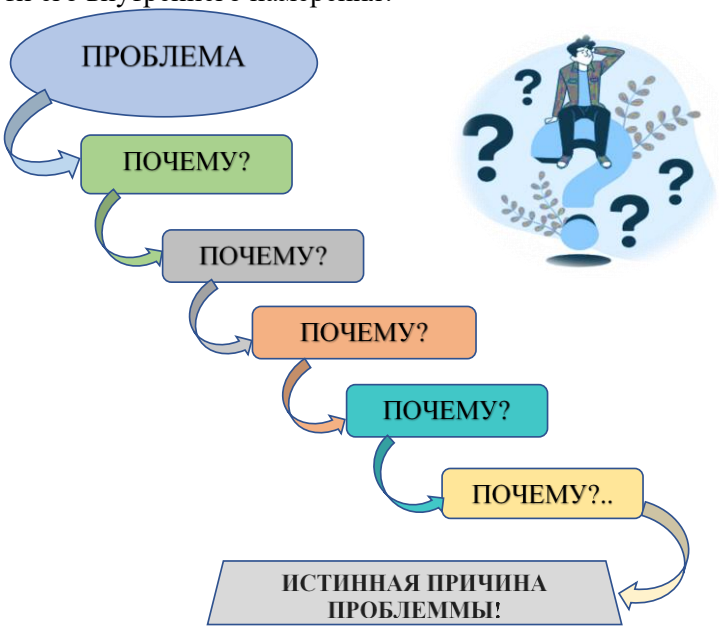


Рис. 2. Метод «Пять почему» («5 Why's»): причинно-следственная цепочка выявления коренной причины проблемы.

Fig. 2. The "Five Whys" method: the cause-and-effect chain for identifying the root cause of a problem.

Таким образом, метод «Пять почему» ориентирует студентов не на поверхностное восприятие содержания произведения, а на его глубокое осмысление, выявление причинно-следственных взаимосвязей и формулирование научно обоснованных выводов [6, с. 268].

Предлагаемые нами методы при анализе притч произведения «Маснави-йи маънави» создают эффективные педагогические и методические условия для развития у студентов критического, самостоятельного и многопланового мышления, способствуют формированию навыков аналитического осмысления художественного текста и принятию аргументированных суждений.

Поэма Алишера Навои «Лисон ут-тайр» и произведение Джалаладдина Руми «Маснави-йи маънави» являются выдающимися памятниками восточной классической литературы, представляющими собой богатое идейно-просветительское наследие, направленное на духовно-нравственное совершенствование личности, её воспитание и формирование культуры мышления. В обоих произведениях посредством художественных событий и символических образов философски осмысливаются процессы самопознания человека, поиска истины, нравственного выбора и осознанного отношения к жизненной реальности. Это свидетельствует о том, что данные произведения могут служить важным дидактическим ресурсом в развитии компетенций критического мышления студентов в образовательном процессе [7, с. 123-124].

Притчи Джалаладдина Руми «Муса и пастух», «Слон в тёмной комнате» и «Лев и заяц» побуждают студентов анализировать события с различных точек зрения, сопоставлять и критически оценивать факты, выявлять причинно-следственные связи и формулировать обоснованные выводы. В свою очередь, символические сюжеты поэмы Алишера Навои «Лисон ут-тайр», образы птиц и их путешествие к Симургу отражают идеи духовного самосовершенствования человека, самопознания и самостоятельного поиска истины. В этом отношении оба произведения взаимно дополняют друг друга по своему идейно-художественному содержанию и создают благоприятные педагогические условия для формирования у студентов аналитического и критического мышления.

Выводы

Подводя итог, следует отметить, что изучение рассматриваемых произведений с использованием таких интерактивных методов обучения, как беседа, метод Сократа, «мозговой штурм», кейс-стади (case study), творческое эссе и метод «Пять почему», способствует активизации познавательной деятельности студентов. При таком подходе обучающиеся не ограничиваются простым усвоением содержания произведений, а анализируют заложенные в них идеи, оценивают поступки и мотивы литературных персонажей, сопоставляют

различные точки зрения и аргументированно обосновывают собственную позицию. В результате у студентов формируются и развиваются ключевые компетенции критического мышления, включая аналитическое мышление, оценивание, логическое умозаключение, рефлексию, творческий подход и способность к решению проблем.

Притчи Джалаладдина Руми «Муса и пастух», «Слон в тёмной комнате» и «Лев и заяц», представленные в произведении «Маснави-йи маънави», обладают высоким педагогическим потенциалом для развития критического мышления студентов. Их целенаправленная интеграция в образовательный процесс позволяет эффективно формировать компетенции анализа, оценки доказательств, сопоставления альтернативных точек зрения, логического обоснования выводов и творческого решения проблем. Это, в свою очередь, представляет собой одно из перспективных направлений преподавания национального духовного наследия на основе компетентностного подхода.

Содержание данных притч ориентирует студентов не на пассивное восприятие готовых суждений, а на их критическое осмысление, сравнительный анализ различных точек зрения, оценку аргументов и формулирование самостоятельных, научно обоснованных выводов. В этой связи преподавание притч произведения «Маснави-йи маънави» в сочетании с современными интерактивными педагогическими технологиями выступает эффективным дидактическим средством развития компетенций критического мышления студентов.

Список источников

1. Мирзиёев Ш. Развитие литературы, искусства и культуры – прочная основа духовного возвышения нашего народа: доклад на встрече с представителями творческой интеллигенции Узбекистана // Народное слово.2017.
2. Жумаев Р.Н. Сравнительный анализ рассказов в «Маснави-йи маънави» и «Лисан ут-тайр»: дис. ... док. философии (PhD) по филологическим наукам. Самарканд, 2018. 5 с. https://inlibrary.uz/index.php/autoabstract/article/view/77618.
3. Рустамов Э. Лев Толстой, Джалаладдин Руми и Алишер Навои // Звезда Востока. Ташкент, 1970. № 8. С. 218 – 227.
4. Комилов Н. Суфизм и восточная философия // Факел Востока. Ташкент, 1998. № 1-2. С. 47 – 51.
5. Хакимович И.Е. Проблема познания в учении Сократа: материалы Международной научно-практической конференции «Вклад Кашкадарьинского оазиса в развитие цивилизации Центральной Азии». 11 – 12 апреля 2025 г. С. 137 – 138. https://articles.asianuniversity.uz/Tarix.pdf.
6. Усманова О.Ш. «Маснави-йи маънави» – произведение высокого духовно-нравственного содержания // INTER EDUCATION & GLOBAL STUDY. Научно-теоретический и методический журнал. С. 264 – 272.
7. Усманова О.Ш. Совершенствование навыков критического мышления студентов как актуальная педагогическая проблема // Педагогическое мастерство. Научно-теоретический и методический журнал. 2025. № 6 (июнь). С. 122 – 125.
8. Олимов К.Т. Педагогические технологии. Ташкент: Фан ва технологиялар, 2011. 110 с.
9. https://getcompass.ru/blog/posts/metod-5-pochemu.
10. https://moscow.mba/journal/5-pochemu-v-chyom-sut-metodiki.
11. www.pedagoglar.uz.
12. https://uz.wikipedia.org/wiki/Suqrot_metodi.

References

1. Mirziyoyev Sh. The Development of Literature, Art, and Culture – A Solid Foundation for the Spiritual Uplift of Our People: Report at a meeting with representatives of Uzbekistan’s creative intelligentsia. Narodnoe Slovo. 2017.
2. Jumaev R.N. Comparative Analysis of Tales in «Masnavi-yi Ma'navi» and «Lisan ut-Tayr»: Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy (PhD) in Philological Sciences. Samarkand, 2018. 5 p. https://inlibrary.uz/index.php/autoabstract/article/view/77618.
3. Rustamov E. Leo Tolstoy, Jalaladdin Rumi, and Alisher Navoi. Zvezda Vostoka. Tashkent, 1970. No. 8. P. 218 – 227.
4. Komilov N. Sufism and Eastern Philosophy. Fakel Vostoka. Tashkent, 1998. No. 1-2. P. 47 – 51.
5. Khakimovich I.E. The Problem of Knowledge in the Teachings of Socrates: Proceedings of the International Scientific-Practical Conference "The Contribution of the Kashkadarya Oasis to the Development of Central Asian Civilization." April 11 – 12, 2025. P. 137 – 138. https://articles.asianuniversity.uz/Tarix.pdf.

6. Usmanova O.Sh. «Masnavi-yi Ma'navi» – A Work of High Spiritual and Moral Content. INTER EDUCATION & GLOBAL STUDY. Scientific-theoretical and methodological journal. P. 264 – 272.
7. Usmanova O.Sh. Improving Students' Critical Thinking Skills as a Pressing Pedagogical Issue. Pedagogical Mastery. Scientific-theoretical and methodological journal. 2025. No. 6 (June). P. 122 – 125.
8. Olimov K.T. Pedagogical technologies. Tashkent: Fan va tehnologiyalar, 2011. 110 p.
9. https://getcompass.ru/blog/posts/metod-5-pochemu.
10. https://moscow.mba/journal/5-pochemu-v-chyom-sut-metodiki.
11. www.pedagoglar.uz.
12. https://uz.wikipedia.org/wiki/Suqrot_metodi.

Информация об авторах

Усманова О.Ш., докторант, Бухарский государственный педагогический институт, Бухара, Узбекистан,oydinusmonova765@gmail.com

© Усманова О.Ш., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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 781.61: 372.878
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-282-286

Педагогически ориентированный подход к классификациисовременных композиторских техник

[1] Цзя Л.,
[1] Московский педагогический государственный университет

Аннотация: данная статья посвящена классификации современных композиторских техник. На основе существующих систем классификации (Ц. Когоутек и Т. С. Кюрегян) предлагается новая классификационная система, основанная на ключевых операциях композиционного процесса. Данная система исходит из ключевых операций композиционного процесса и позволяет по-новому систематизировать и структурно перестроить современные композиторские техники. Это способствует выявлению внутренних связей и различий между различными техниками, а также служит основой для модульной организации преподавания современных композиторских техник и построения последовательности их изучения.

Ключевые слова: современные композиторские техники, серийная музыка, алеаторика, сонористика, конкретная музыка, спектральная музыка, электронная музыка, методы классификации

Для цитирования: Цзя Л. Педагогически ориентированный подход к классификации современных композиторских техник // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 282 – 286. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-282-286

Поступила в редакцию: 11 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 11 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

A pedagogically oriented approach to the classification of contemporary compositional techniques

[1] Jia L.,
[1] Moscow Pedagogical State University

Abstract: this article is devoted to the classification of contemporary compositional techniques. Building on the existing classification systems proposed by C. Kohoutek and T.S. Kyuregyan, it presents a new classification framework based on the key operations of the compositional process. The proposed framework takes the key operations of the compositional process as its organizing principle, enabling a systematic reorganization and restructuring of contemporary compositional techniques. It helps reveal the internal relationships and distinctions among different techniques, while also providing a foundation for the modular organization of teaching contemporary compositional techniques and for establishing an effective sequence for their instruction.

Keywords: contemporary compositional techniques, serial music, aleatoricism, sonorism, musique concrète, spectral music, electronic music, classification methods

For citation: Jia L. A pedagogically oriented approach to the classification of contemporary compositional techniques. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 282 – 286. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-282-286

The article was submitted: July 11, 2026; Approved after reviewing: August 11, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

Современные композиторские техники существенно отличаются от европейской традиционной системы композиции. Традиционная композиционная система основывается на относительно единых принципах в таких аспектах, как высота звука, тональность и форма, тогда как современные композиторские техники вследствие индивидуальных творческих поисков композиторов демонстрируют беспрецедентное разнообразие и дифференциацию. Эта дифференциация проявляется не только на стилевом уровне, но и затрагивает фундаментальные особенности самих композиторских техник. Именно из-за этих различий возникли трудности в их систематизации.

В таком контексте определение и выбор принципов типологической классификаций современных композиторских техник становится необходимым условием для освоения их в аспектах содержания и исторического развития.

Материалы и методы исследований

Ц. Когоутек разработал классификацию современных композиторских техник исходя из принципа «удаления от традиционной техники композиции». Он выделил шесть категорий современных композиторских техник:

а) расширенно-тональную и ново-ладовую (модальную);

б) атональную, в том числе – серийную и сериальную;

в) пуантилистскую;

г) техническую (электронную, конкретную, на магнитной ленте);

д) случайную и алеаторическую;

е) экстремальную [1, с. 38].

После появления классификации Ц. Когоутека последующие исследователи с разных точек зрения проводили дальнейшее изучение и систематизацию особенностей и внутренней логики современных композиторских техник. Так, Т. С. Кюрегян классифицировала особенности современных композиторских техник исходя из их функций и роли в музыкальном творчестве. В музыкальной композиции существует множество «композиционных параметров», таких как высота звука, ритм, фактура и др. Эти «композиционные параметры» изменяются в зависимости от применяемой конкретной композиторской техники. На этом основании Т. С. Кюрегян выделила пять типов современных композиторских техник.

- определяющие звуковысотную организацию (модальная, серийная и т.д.);
- определяющие организацию в целом (сериальная, спектральная, и т.д.);
- определяющие музыкальный материал (электронная музыка, конкретная музыка, коллаж и т.д.);
- определяющие тип изложения (пуантилизм);
- определяющие степень стабильности (алеаторика) [7, с. 278].

Результаты и обсуждения

Исходя из этого понимания и необходимости организационной структуры обучения, в данной статье на основе достижений предшественников предлагается классификационная система, основанная на ключевых операциях в процессе композиции, которую целесообразно использовать для формирования содержания учебных модулей и последовательности преподавания курса.

Техники на основе принципа сериализации (детерминированные структуры).

Включает серийную музыку и тотальную сериализацию, построенные на рациональной и строго логической организации. Основная черта этого типа современных композиторских техник заключается в систематическом обдумывании и строгом построении на прекомпозиционном этапе всего музыкального материала, необходимого для композиции, включая звуковой ряд и последовательное распределение связанных с ним параметров – длительности, динамики, тембра и др. Процесс создания произведения полностью подчинён заранее заданной логической структуре, обеспечивая контроль над всеми музыкальными элементами при их вертикальном и горизонтальном развитии в соответствии с точными принципами сериализации и достигая строгой единства.

Серийная музыка является одной из наиболее часто представленных техник современного искусства. А Шенберг был самым влиятельным композитором в области этой техники; он постоянно совершенствовал и развивал серийную музыку, систематизируя и теоретизируя её.

Серийная музыка позволила организовать звуковысотную систему в условиях разрушения традиционного представления о тонике и мажорно-минорной тональности.

А. Шёнберг указывал, что сущность серийной музыки заключается в постоянном использовании двенадцати различных звуков для построения единой серии. Кроме того, Шёнберг сформулировал два требования, соблюдение которых считал обязательным при построении серии: во-первых, следует избегать октавных удвоений; во-вторых, в пределах одного произведения должна использоваться только одна серия [10, с. 218]. Оба требования служат сохранению одного из основных принципов серийной техники – отсутствия тонального центра.

Под влиянием серийной музыки такие композиторы, как А. Веберн, П. Булез и К. Штокхаузен, продолжили развивать и производить дальнейшие ответвления серийной композиторской техники, в результате чего сформировался сериализм как одна из современных композиторских техник.

Ц. Когоутек отмечал, что А. Веберн в своём раннем творчестве уже не удовлетворялся простым использованием серийной музыки. Он далее раскрывал новые попытки Веберна в композиции, а именно: «с помощью интервальных структур, и всё звуковое пространство [1, с. 157].» Это показывает, что А. Веберн уже в своих ранних произведениях стремился выйти за рамки простой сериализации высоты звука и начал делать первые попытки по сериализации звукового пространства (длительности, динамики и т.д.), что придавало произведению более выраженный принцип организационной стройности. И это было лишь начальной стадией тотальной сериализации. После определённого периода развития различные параметры музыкального языка постепенно начали подвергаться сериализации. Именно развитие и дальнейший прорыв данной композиторской техники позволили довести принцип сериализации в музыкальных произведениях до предельной степени.

При преподавании данной категории современных композиторских техник следует включать пуантилизм в расширенный материал. Пуантилизм часто встречается в сериальной музыке, особенно в произведениях с тотальной сериализацией, и может рассматриваться как одна из конкретных форм реализации тотальной сериализации.

Как отмечает А. С. Рыжинский, отличительной особенностью творчества А. Веберна является «стремление к концентрации изложения музыкальной мысли через избегание протяжённых мелодических построений» [3, с. 161]. Именно такая организация музыкального материала стала одной из предпосылок формирования пуантилистического принципа письма в творчестве Веберна.

Техники на основе принципа алеаторики (открытые структуры).

В основе концепции алеаторики лежат специфические формы нотации и способы исполнения, такие как открытая (мобильная) структура, графическая партитура и импровизация. Совокупность этих элементов формирует творческие характеристики и исполнительские практики алеаторной музыки.

М.В. Переверзева в исследованиях отмечает, что алеаторика не всегда понимается как единая и конкретная композиторская техника. Её введение осуществляется не «ради самой случайности», а направлено на создание открытой сценаристики [2, с. 9]. В связи с этим в контексте современных композиторских техник необходимо различать два уровня: «принцип композиции» и «конкретную композиторскую технику».

В исследованиях, посвящённых классификации алеаторической музыки, Ц. Когоутек выделяет два её основных типа: «абсолютную алеаторику и относительную, управляемую алеаторику» [1, с. 241]. Использование «Абсолютной алеаторики» в музыкальном творчестве означает полную передачу всех музыкальных элементов случайности. Точно так же процесс исполнения таких произведений является свободным и импровизационным. Использование «относительной алеаторики, управляемой» предполагает наличие определённых ограничений, она не полностью зависит от случайности, а именно: «применяются абсолютно сознательно для осуществления, выражения творческого, художественного замысла» [1, с. 241].

Техники на основе принципа тембрового проектирования (комплексные структуры)

Данный тип современных композиторских техник можно разделить на две категории: первая включает методы тембрового дизайна, основанные на звучании традиционных инструментов (в том числе сонорику и спектральную музыку); вторая категория объединяет методы, базирующиеся на звуках окружающей среды или синтезированных звуках, что охватывает как конкретную музыку (на основе реальных звуковых материалов), так и электронную музыку (на основе синтезированных звуковых материалов). В данном типе музыкального творчества фокус композиторского внимания постепенно смещается с высоты звука и длительности на сам тембр. Различие заключается лишь в том, что в рамках разных технологических путей способы генерации и методы обработки тембра существенно различаются.

Рождение и развитие сонористики является важнейшим этапом в эволюции современной музыки. Ю.Н. Холопов считает, что музыка обладает тремя автономными измерениями: мелодическим, гармонико-контрапунктическим и тембровым. При этом тембр как независимое измерение входит в систему музыкального творчества наравне с мелодией и гармонией/контрапунктом, не заменяя и не дополняя их, а суще-

ствуя параллельно [6, с. 413]. Данная теория свидетельствует о том, что в современном музыкальном творчестве композитор рассматривает тембр не просто как дополнительный элемент, а как автономный фактор, проектируемый наряду с мелодической и гармонической структурами. Это ведет к формированию принципиально нового типа музыкального мышления.

В сонорной музыке организация звука не ограничивается единым способом развертывания, а включает в себя различные формы: как линейные звуковые структуры, так и целостные сонорные объекты (такие как сонорные пласты, звуковые блоки и т.д.). В своём исследовании Ю.Н. Холопов, исходя из способа существования сонорного материала во времени, представил систематическое описание различных звуковых форм. Он классифицировал звуковой материал по категориям «точка – линия – плоскость – протяженность» (i's = Точка; t's = Линия; i'm = Плоскость; t'm = Постоянная), сформировав континуальную систему, охватывающую основные типы звуковых морфологий [4, с. 533].

При изучении сонористики особое внимание следует уделять микрохроматике, поскольку именно она существенно расширяет выразительные возможности сонорной композиции. Использование микроинтервалов позволяет формировать звуковые текстуры, организовывать акустическое пространство и добиваться целостности тембрового колорита. По словам А. Маклыгина, «Наиболее силен сонорный эффект при использовании секунд и микроинтервалов, обеспечивающих особую плотность вертикали» [7, с. 387].

Спектральная музыка появилась во второй половине XX века. Как отмечает А. Соколов, одним из ключевых этапов этого процесса стало создание в 1973 году композиторами во главе с Тристаном Мюраем и Жераром Гризе творческого объединения «L'Itinéraire» [7, с.549].

В спектральной музыке в процессе создания основой служат опыт электронной музыки и компьютерные технологии. А. Соколов указывал, что в композиции спектральной музыки широко используется опыт электронной музыки, включая анализ и преобразование звукового материала, методы синтеза звука и электронный частотный модуляционный синтез и др [7, с.551].

Однако, несмотря на зависимость спектральной музыки от электронной технологии, она все же отличается от электронной музыки, А. Соколов подчёркивал, что электронные средства используются лишь на начальном этапе композиции спектральной музыки и в дальнейшем могут уже не требоваться, а затем переходят к традиционной инструментовке, составленной композитором, что является одной из инновационных особенностей спектральной композиции [7, с.551].

Электронная музыка возникла в середине XX века. В. Ценова отметила, что первоначальные принципы электронной музыки заключались в полном создании звука с помощью электрических средств, а финальное исполнение осуществлялось в механической форме, исключая роль исполнителя. Однако в настоящее время термин «электронная музыка» прежде всего должен обозначать технические средства, а не стиль или жанр. Иными словами, этот термин имеет широкое значение и охватывает всю музыку, создаваемую с помощью электронных средств (компьютеры, синтезаторы и другие электронные устройства), при этом она существует в различных музыкальных стилях [7, с.551].

Конкретная музыка была основана французским композитором П. Шеффером. При создании этой техники П. Шеффер считал, что способы представления новой музыки слишком однообразны и ограничиваются только средствами электронной музыки и другими подобными носителями. Ц. Когоутек отметил, что творческая концепция П. Шеффера заключалась в том, что новая музыка не должна создаваться исключительно с помощью музыкальных звуков, но также использовать некоторые не музыкальные звуки, присутствующие в повседневной жизни, такие как гул, шумы, стуки, гудки, удары и т.д. [1, с.194]. Таким образом, уже тогда П. Шеффер в своих поисках новой музыки проявлял глубокие размышления: когда техника создания музыки стала инновационной, он начал осмысливать, как можно более творчески подходить к выбору звукового материала.

Подводя итог, с учётом того, что современные композиторские техники не развиваются линейно и однообразно, в процессе формирования у студентов понимания современных композиторских техник основной акцент не должен ограничиваться лишь изложением конкретных способов их исполнения. Важнее помочь студентам осознать музыкальные концепции, исторический контекст и композиторское мышление, стоящие за каждой техникой. Особенно для студентов музыкального образования цель изучения современных композиторских техник заключается не в простом развитии композиторских навыков, а в том, чтобы через систематическую классификацию и анализ будущие учителя смогли выстроить целостное представление о развитии современной музыки, понять взаимосвязи и различия между различными техниками и в дальнейшем обладали способностью ясно преподавать и анализировать произведения современной музыки.

Выводы

Таким образом, ключевым педагогическим условием формирования представлений о современных композиторских техниках у студентов КНР является систематизация дидактического материала на основе выявления ведущего принципа структурирования композиции: сериализация (детерминированные структуры), алеаторика (недетерминированные структуры), тембровое проектирование (комплексные аналитические, синтетические и синкретические структуры).

Список источников

1. Когоутек Ц. Техника композиции в музыке XX века / Вступ. статья К.Н. Иванова и др.; Коммент. Ю.Н. Рагса и Ю.Н. Холопова. Москва: Музыка, 1976. 367 с.
2. Переверзева М.В. Алеаторика как принцип композиции: дис. ... док. искусствовед.: 17.00.02. 2015. 569 с.
3. Рыжинский А.С. Авангардная хоровая фактура: от экспериментов нововенцев к новациям Луиджи Ноно // Театр. Живопись. Кино. Музыка. 2012. № 4. С. 153 – 170.
4. Холопов Ю.Н. Гармония. Практический курс: учебник для специальных курсов консерваторий (музыковедческое и композиторское отделения) // Гармония XX века. 2-е изд., испр. и доп. Москва, 2005. Т.2. 624 с.
5. Холопов Ю.Н. Очерки современной гармонии. Москва: Музыка, 1974. 286 с.
6. Холопов Ю.Н. Сонорика // Лексикон нонклассики. Художественно-эстетическая культура XX века / Ред. В.В. Бычков. Москва: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2003. С. 413 – 417.
7. Холопов Ю.Н., Ценова В.С., Кюрегян Т.С., Соколов А., Маклыгин А. Теория современной композиции; отв. ред. В.С. Ценова. Москва: Музыка, 2007. 616 с.
8. Холопова В.Н. София Губайдулина. Москва: Композитор, 2008. 400 с.
9. Холопова В.Н., Холопов Ю.Н. Антон Веберн. Жизнь и творчество. Москва: Советскийкомпозитор, 1984. 313 с.
10. Schoenberg A., Stein L. Style and idea: Selected writings. London: Faber, 1984. 559 p.

References

1. Kohoutek Ts. Composition technique in music of the 20th century. Intro. article by K.N. Ivanova and others; Comment. Yu.N. Rags and Yu.N. Kholopova. Moscow: Music, 1976. 367 p.
2. Pereverzeva M.V. Aleatorics as a principle of composition: dis. ...doc. art critic: 17.00.02. 2015. 569 p.
3. Ryzhinsky A.S. Avant-garde choral texture: from the experiments of the Novovenets to the innovations of Luigi Nono. Theater. Painting. Movie. Music. 2012. No. 4. P. 153 – 170.
4. Kholopov Yu.N. Harmony. Practical course: textbook for special courses at conservatories (musicology and composition departments). Harmony of the 20th century. 2nd ed., rev. and additional Moscow, 2005. Vol. 2. 624 p.
5. Kholopov Yu.N. Essays on modern harmony. Moscow: Music, 1974. 286 p.
6. Kholopov Yu.N. Sonorica. Lexicon of Nonclassics. Artistic and aesthetic culture of the 20th century. Ed. V.V. Bychkov. Moscow: Russian Political Encyclopedia (ROSSPEN), 2003. P. 413 – 417.
7. Kholopov Yu.N., Tsenova V.S., Kyuregyan T.S., Sokolov A., Maklygin A. Theory of modern composition; resp. ed. V.S. Tsenova. Moscow: Music, 2007. 616 p.
8. Kholopova V.N. Sofia Gubaidulina. Moscow: Kompozitor, 2008. 400 p.
9. Kholopova V.N., Kholopov Yu.N. Anton Webern: Life and Work. Moscow: Sovetsky Kompozitor, 1984. 313 p.
10. Schoenberg A., Stein L. Style and Idea: Selected Writings. London: Faber, 1984. 559 p.

Информация об авторах

Цзя Л., Московский педагогический государственный университет, jialiyuan1996@gmail.com

© Цзя Л., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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 378.091: 811'243
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-287-296

Проектирование иноязычной образовательной среды как фактор продуктивной профессиональной подготовки учителя иностранного языка

[1] Шимичев А.С.,
[1] Козырев А.С.,
[1] Васенева В.Е.,
[1] Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

Аннотация: цель исследования – теоретически обосновать и разработать модель целенаправленного проектирования иноязычной образовательной среды вуза как системообразующего фактора продуктивной профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка. В статье представлена трёхуровневая модель проектирования иноязычной образовательной среды как фактора продуктивной профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка. В рамках модели выделены и охарактеризованы три уровня: целевой (включает в себя аксиологический и деятельностно-целевой компоненты), организационно-процессуальный (пространственно-ресурсный, содержательно-технологический и коммуникативно-средовой блоки) и рефлексивно-результативный уровень (блоки внешней экспертной оценки, самооценочных шкал метакогнитивной осведомленности и показателей трансферного потенциала). Научная новизна исследования состоит в том, что в нём впервые обоснованы и разработаны структура и содержание трёх уровней модели проектирования иноязычной образовательной среды, основанной на интеграции продуктивного, межкультурного и средового подходов и обеспечивающей переход к управлению качеством профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка. В результате исследования установлено, что взаимодополняющий характер используемых подходов обеспечивает комплексность подготовки будущего учителя. Разработанная трёхуровневая модель проектирования иноязычной образовательной среды характеризуется такой интеграцией и обеспечивает управление качеством подготовки.

Ключевые слова: проектирование образовательной среды, иноязычная образовательная среда, профессиональная подготовка, учитель иностранного языка

Для цитирования: Шимичев А.С., Козырев А.С., Васенева В.Е. Проектирование иноязычной образовательной среды как фактор продуктивной профессиональной подготовки учителя иностранного языка // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 287 – 296. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-287-296

Поступила в редакцию: 11 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 11 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Designing a foreign-language educational environment as a factor of a foreign language teacher productive professional training

[1] Shimichev A.S.,
[1] Kozyrev A.S.,
[1] Vaseneva V.E.,
[1] Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

Abstract: the aim of this study is to theoretically substantiate and develop a model for the purposeful design of a university's foreign-language educational environment as a system-forming factor in the productive professional train-

ing of future foreign language teachers. The article presents a three-level model for designing such an environment. Within this framework, three distinct levels are identified and characterized: 1) The Target Level, which includes axiological (value-based) and activity-goal components; 2) The Organizational-Procedural Level, comprising spatial-resource, content-technological, and communicative-environmental blocks; 3) The Reflexive-Resultant Level, consisting of external expert evaluation blocks, self-assessment scales for metacognitive awareness, and indicators of transfer potential. The scientific novelty of the research lies in being the first to justify and elaborate on the structure and content of these three levels within a model based on the integration of productive, intercultural, and environmental approaches, thereby ensuring a transition to quality management in the professional training of future foreign language teachers. The findings indicate that the complementary nature of the applied approaches ensures the comprehensiveness of the teacher's preparation. The developed three-level model is characterized by such integration and facilitates effective quality management of the training process.

Keywords: educational environment design, foreign-language educational environment, professional training, foreign language teacher

For citation: Shimichev A.S., Kozyrev A.S., Vaseneva V.E. Designing a foreign-language educational environment as a factor of a foreign language teacher productive professional training. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 287 – 296. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-287-296

The article was submitted: July 11, 2026; Approved after reviewing: August 11, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена глубокой трансформацией современной системы высшего педагогического образования. Причинами последней являются как глобальные вызовы, так и стремительная цифровизация всех сфер общественной жизни. В этих условиях подготовка будущего учителя иностранного языка сталкивается с рядом методологических противоречий: между традиционной лингвоцентрической моделью обучения и потребностью в специалисте, способном к межкультурному посредничеству; между формальным усвоением методик преподавания и необходимостью развивать у студентов гибкое методическое мышление и педагогическую рефлексию. Особую остроту указанным противоречиям придают требования федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО 3++), согласно которым выпускник педагогического направления подготовки должен быть способен разрабатывать образовательные программы или их компоненты в различных образовательных контекстах и для различных категорий учащихся. Применительно к лингводидактике это означает, что учитель иностранного языка должен быть готов не только планировать урок с учётом специфики лингвообразовательной среды, но и создавать уникальные учебные материалы и методическое наполнение занятия.

Особую актуальность приобретает поиск новых ресурсов, способствующих повышению качества профессионально-педагогической подготовки, и одним из таких ключевых ресурсов выступает проектирование иноязычной образовательной среды. Продуктивность профессиональной подготовки во многом зависит от того, насколько среда, в которой реализуется образовательный процесс, способствует не только накоплению знаний, но и формированию ценностных ориентиров, профессиональной идентичности и готовности к непрерывному саморазвитию.

Для достижения вышеуказанной цели исследования необходимо решить следующие задачи:

- проанализировать ключевые подходы (продуктивный, межкультурный, средовой) к проектированию иноязычной образовательной среды и обосновать необходимость их интеграции для достижения продуктивной направленности профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка;
- разработать и описать трёхуровневую модель проектирования иноязычной образовательной среды.

Материалы и методы исследований

Материалом для исследования послужили следующие положения: концепция продуктивной лингводидактики (Рубцова, 2017); обоснование значимости иноязычной продуктивно-деятельностной компетентности (Алмазова, Рубцова 2017), апробированная модель Productive Disciplinary Engagement (Harris et al., 2023). В русле межкультурного подхода выявлены посредническая и апологестическая компетенции как ядро конструктивного межкультурного взаимодействия (Панкратова, 2024), разработаны подходы к критической межкультурной педагогике (Глумова, Шимичев 2027; Koeva, 2024; Sun, 2025). В рамках средового подхода предложены различные структуры образовательной среды (Зеер, Крежевских 2022; Козилова,

Харченко 2022), обоснованы принципы её проектирования (Багачук, 2012; Баева 2016), созданы интегративные модели подготовки учителя (Воевада, Коренев 2026; Трешина, 2026).

Для проведения исследования в данной статье применяются методы теоретического анализа и систематизации научной литературы (при выявлении сущностных характеристик продуктивного, межкультурного и средового подходов); метод педагогического моделирования для разработки трёхуровневой модели проектирования иноязычной образовательной среды; метод систематизации для определения структурных компонентов модели и их взаимосвязи.

Результаты и обсуждения

Теоретическим фундаментом настоящего исследования являются три взаимосвязанных подхода: продуктивный, межкультурный и средовой. Их комбинированная реализация позволяет обеспечить продуктивную направленность профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка: продуктивный подход задает вектор на творческую направленность подготовки; межкультурный выступает содержательной основой; средовой, в свою очередь – методологическим инструментом, который создаёт условия для реализации продуктивного и межкультурного подхода.

Продуктивное обучение в контексте лингводидактики высшей школы переводит акцент с репродуктивного усвоения готового содержания на создание студентом нового субъективно и объективно значимого образовательного продукта. Как подчеркивается в работе А. С. Шимичева, основу профессиональной педагогической подготовки должна составлять именно продуктивная профессионально-направленная учебная деятельность [12]. Данный подход, детально разработанный в трудах А.В. Рубцовой, получает свое воплощение в концепции продуктивной лингводидактики, которая рассматривается как инновационное научно-педагогическое направление, интегрирующее продуктивный подход в иноязычное образование [10]. Ключевое понятие в рамках этой парадигмы – «иноязычная продуктивно-деятельностная компетентность», трактуемая как «способность студента самостоятельно осуществлять изучение и преобразование иноязычной коммуникации и педагогической практики» [1, с. 37]. В зарубежной традиции концепция продуктивного обучения реализуется в конструкте Productive Disciplinary Engagement (PDE), разработанном T. Harris, E. Freedman и B. Schamberger. Исследователи утверждают, что внедрение принципов PDE в педагогическое образование способствует преодолению разрыва между учебным курсами и реальной практической деятельностью, помогая будущим учителям переносить освоенные методики и технологии обучения в реальную школьную деятельность [13]. Таким образом, продуктивность профессиональной подготовки в контексте настоящего исследования понимается нами как интегральная характеристика процесса и результата становления будущего учителя иностранного языка, отражающая способность выпускника самостоятельно и рефлексивно порождать новые образовательные смыслы, гибко адаптировать освоенные стратегии и способы деятельности к конкретным условиям учебного процесса и проявлять субъектную позицию в межкультурном педагогическом взаимодействии.

Другим ключевым подходом в проектировании иноязычной образовательной среды является межкультурный подход. Его реализация направлена на отбор и организацию содержательного наполнения профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка. Как отмечают А.М. Барышникова и Ю.В. Барышникова, учитель иностранного языка должен демонстрировать не только владение языком, историей и культурой страны изучаемого языка, но и глубокое понимание теории и практики межкультурного взаимодействия [4]. Следуя данной логике, в исследовании Е.А. Панкратовой конструктивное межкультурное взаимодействие рассматривается как совокупность реализации ряда компетенций, центральными из которых являются посредническая и апологетическая [9]. Ряд исследователей говорят о критической межкультурной педагогике, которая во многом определяет профессиональную идентичность будущего учителя как медиатора и проводника диалога культур [5, 14, 15].

Продуктивный и межкультурный векторы подготовки педагога нуждаются в материальном, организационном и коммуникативном воплощении. Эту функцию реализует средовой подход, в основе которого лежит представление об образовательной среде как о факторе и условии взаимодействия, осуществляемого на социально-педагогическом, организационно-педагогическом и психолого-педагогическом уровнях управления [2, 3]. Образовательная среда характеризуется широким ресурсным потенциалом, который, как отмечают Л. В. Козилова и Л.Н. Харченко, представляет собой «совокупность и единство материальных, социальных и прочих его возможностей, которые, в разной степени вовлекаясь в педагогический процесс, позволяют создать условия для становления современного педагога» [8, с. 43]. Э.Ф. Зеер и О.В. Крежевских рассматривают образовательную среду с позиции трансдисциплинарности: её проектирование не может осуществляться в рамках одной дисциплины. В связи с этим авторы предлагают структуру, включающую в

себя четыре компонента: культурно-образовательный, предметно-дидактический, технологический и организационно-управленческий. Подобная архитектура образовательной среды придаёт ей такие характеристики, как открытость, динамичность, адаптивность, персонализированность и инновационность [7]. Как следствие, система базовых принципов средового подхода, включает: адаптивность, гибкость, динамизм, масштабность, многоаспектность и непрерывность. К этим принципам Л.В. Козилова и Л.Н. Харченко добавляют открытость, доступность, вариативность, комфортность, самоорганизацию и другие, благодаря которым среда обретает профессионально-ориентирующий характер и тем самым – обеспечивает продуктивное освоение её потенциала студентами [2, 3, 8]. Важнейшим положением является признание того, что образовательная среда не сводится к сумме аудиторных занятий и опосредованного цифровым пространством взаимодействия. Она конструируется в процессе интеракции и кооперации всех ее участников и обладает собственным воспитательным и развивающим потенциалом.

Интеграция описанных подходов в комплексную модель подготовки педагога выступает центральным механизмом перехода к ценностно-смысловой и продуктивно-креативной парадигмам профессионального образования [6]. Проектирование иноязычной образовательной среды интегрирует рассмотренные теоретические положения в практико-ориентированную конструкцию. Продуктивное обучение реализуется через создание студентами авторских образовательных продуктов на всех этапах и через механизмы рефлексивного преобразования среды. Культуро-ориентированная составляющая воплощается в содержании, в двуязычной коммуникации и в аксиологических установках целевого уровня. Средовой подход получает свое завершение в четко структурированной, но открытой для достройки иерархии компонентов, где каждый элемент выполняет точечную специфическую функцию, а их совокупность производит синергетических эффект – становление учителя иностранного языка как субъекта, способного не только работать в заданной среде, но и проектировать аналогичные продуктивные среды для своих будущих учеников. В структурном отношении модель разворачивается по вертикальной иерархии, включающей три последовательно взаимосвязанных уровня, каждый из которых детализируется через конкретные компоненты и блоки (рисунок 1).

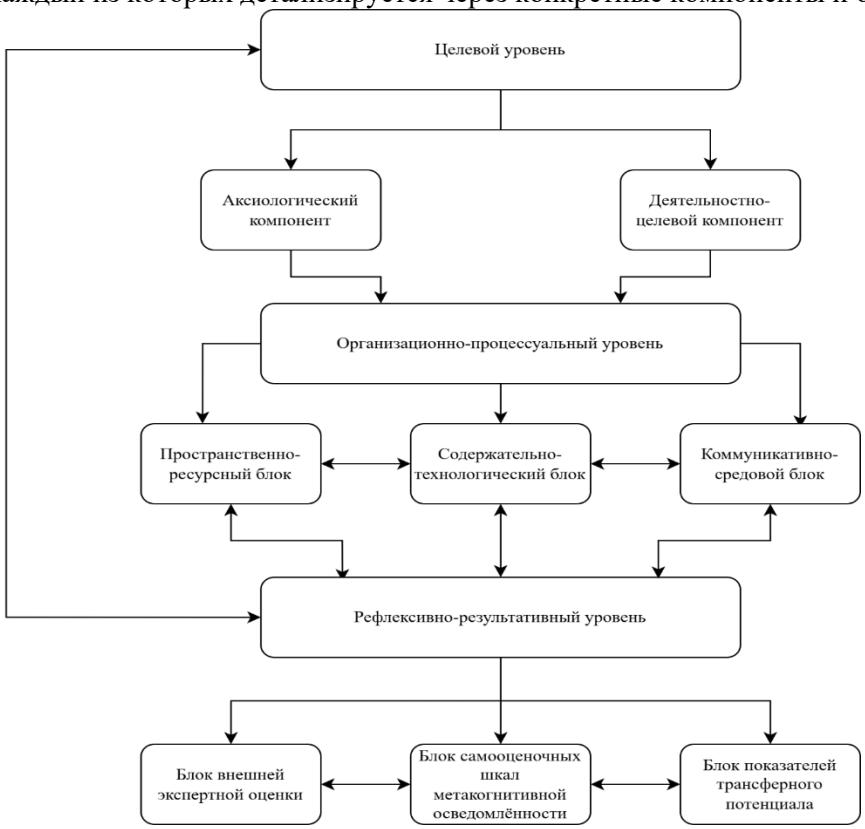


Рис. 1. Модель проектирования иноязычной образовательной среды.
Fig. 1. Foreign language educational environment design model.

Рассмотрим структуру и содержание модели более подробно.

Целевой уровень выполняет системообразующую функцию. Именно на этом уровне формулируется генеральная цель – становление продуктивной профессионально-межкультурной компетентности будущего учителя иностранного языка. Данный конструкт трактуется нами как способность самостоятельно и ре-

флексивно порождать результативные педагогические и методические решения в поликультурной среде, опираясь на принципы диалога культур и принципы непрерывного саморазвития. Целевой уровень включает два взаимосвязанных компонента: 1) аксиологический, задающий ценностно-смысловую рамку (приоритет межкультурного взаимопонимания, уважения к языковому и культурному многообразию, профессиональная этика и рефлексивная позиция) и 2) деятельностно-целевой, конкретизирующий основную цель в системе операциональных задач – от формирования лингводидактической грамотности до развития исследовательской и проектной культуры. При этом оба аспекта целевого уровня представляют неразрывные, сущностные характеристики, где ценности и цели образуют диалектическое единство. Поэтому в нашей модели они обозначены термином «компонент». Структура последующих уровней описана в терминах «блоки», понимаемые как относительно автономные модули, которые могут быть исключены, рекомбинированы, дополнены или модифицированы в зависимости от изменяющихся условий, не разрушая целостности модели.

Организационно-процессуальный уровень составляет основу модели в совокупности трех соподчиненных блоков, реализующихся не линейно, а в циклическом взаимодействии. Это означает, что изменения в одном из них (например, внедрение новой цифровой платформы в пространственно-ресурсном блоке) инициируют пересмотр содержания и технологий, трансформируют форматы коммуникации. Обратная связь от участников образовательного процесса через рефлексивно-результативный уровень замыкает цикл, обеспечивая непрерывную реновацию среды. Подобные процессы делают систему «живой» и адаптивной к изменениям внутренних и внешних контекстов.

Первый блок – пространственно-ресурсный, задает материально-техническую и цифровую доминанту среды. Сюда входят как традиционные компоненты (лингафонные классы, аудитории-трансформеры для ролевого и проектного взаимодействия, доступ к аутентичным медиа фондам и базам данных), так и иммерсивные технологии (виртуальные классы для моделирования ситуаций межкультурного общения, платформы и оборудование для телемостов с носителями языка, инструменты для создания обучающимися собственного цифрового образовательного контента). Важнейшей характеристикой данного блока является его открытость к достраиванию. Среда проектируется таким образом, что обучающиеся сами могут вносить ресурсы, модифицировать пространство под свои учебные и исследовательские проекты, что полностью соответствует принципам продуктивного обучения.

Второй блок – содержательно-технологический. Он определяет, какое именно знание и какими способами осваивается в среде. Содержательный контур данного блока выстраивается в логике интеграции трех потоков: лингвистического (овладение языком как системой и как средством межкультурного взаимодействия), дидактико-методического (освоение вариативных технологий обучения, включая предметно-языковой и интегрированный подходы, проектную методику и технологию развития критического мышления) и культурно-антропологического (история, литература, социально-бытовая сфера, ценностные паттерны стран изучаемого языка в сопоставлении с родной культурой). Технологический контур, в свою очередь, предполагает доминирование продуктивных и интерактивных форматов, которые получили методическое обоснование в современных исследованиях. Кейс-метод реализуется на материале реальных ситуаций взаимодействия представителей разных стран и культур, что, согласно Е.А. Панкратовой, способствует развитию конструктивного межкультурного взаимодействия и формированию посреднической компетенции будущего учителя [9]. Метод проектов, при котором студенты создают авторские дидактические материалы, опирается на технологию продуктивной организации самостоятельной работы [12]. Микропреподавание с последующей рефлексией, дебаты и симуляции ситуаций профессионального общения на иностранном языке, в свою очередь, коррелируют с методикой формирования межкультурной компетенции средствами профессионального портфолио [5]. При этом перечисленные выше форматы решают конкретные дидактические задачи в рамках продуктивного подхода: кейс-метод создаёт условия для погружения в контекст профессиональной деятельности и актуализации межкультурных знаний; цель метода проектов – создание методического продукта (упражнений, сценария внеклассного мероприятия на изучаемом языке); микропреподавание характеризуется апробацией разработанных материалов в условиях, приближенных к реальным; дебаты и симуляции развивают навыки спонтанной речи на иностранном языке. Результатом применения названных выше компонентов является поэтапное формирование всех составляющих продуктивной профессионально-межкультурной компетентности.

Третий блок – коммуникативно-средовой, который описывает систему субъект-субъектных взаимодействий внутри среды. Ключевая особенность этого блока – его полисубъектность: во взаимодействие вовлечены не только преподаватели и студенты, но и школьные учителя-наставники, представители частных языковых центров, зарубежные партнеры, тьюторы из числа старшекурсников. Полисубъектность здесь

понимается не только как множество взаимодействующих сторон, но и как диалогические, партнерские отношения всех участников. Это превращает среду в пространство совместного конструирования смыслов, а не в канал трансляции готовых знаний. Формы взаимодействия варьируются от дидактических (тьюториалы, консультации) до групповых и сетевых (воркшопы, межгрупповые защиты проектов, форумы на иностранном языке). Сетевая составляющая блока расширяется за счет включения «профессиональных онлайн-сообществ» – регулярных видеоконференций с учителями из других регионов и стран, участия в международных педагогических форумах и проектах. Полисубъектность среды обеспечивает обратную связь, которая работает по различным направлениям: будущий учитель получает оценку своих действий не только от преподавателя, но и от школьного учителя-наставника, зарубежного партнёра, однокурсников. Вследствие этого создаются условия для формирования рефлексивной компетенции, т. к. студент вынужден сопоставлять различные оценки, часто противоречивые, вырабатывать своё собственное профессиональное мнение. Кроме того, межкультурное взаимодействие с представителями других культур (телемосты, форумы) переводит теоретические знания в реальный опыт, что способствует развитию межкультурной компетенции. В результате границы локальной среды размываются, и обучающиеся погружаются в глобальный профессиональный контекст. Принципиальной является двуязычная основа организации взаимодействия с постепенным увеличением доли использования иностранного языка. При этом язык выступает не только целью, но и средством профессиональной рефлексии, например, при оформлении дневников педагогических наблюдений на иностранном языке, участия в коворкингах с использованием языка-посредника. В этом блоке также заложен механизм горизонтального обучения: более опытные студенты становятся наставниками и фасилитаторами для менее опытных обучающихся, что формирует распределенную ответственность за качество среды. Горизонтальное обучение дополняется институционализированной системой «педагогических студий» – малых групп по интересам, где студенты разных курсов совместно разрабатывают и апробируют методические решения, а затем представляют результаты на общеуниверситетских и внешних площадках. Такая организация не только углубляет предметную подготовку, но и формирует навыки командной работы, проектного управления и публичных выступлений.

Рефлексивно-результативный уровень выполняет функции обратной связи, оценки и самокоррекции среды.

Разработка диагностического аппарата для оценки уровня сформированности профессиональной компетентности представляет самостоятельную научно-методическую задачу, решение которой требует интеграции нескольких методологических линий. Предлагаемая многомерная шкала строится на понимании того, что искомая компетентность не может быть редуцирована к какому-либо одному измерению – будь то уровень владения языком, объем методических знаний и умений или степень культурной осведомленности. Напротив, она выступает сложным системным конструктом, в котором переплетаются когнитивные, деятельностные, ценностно-смысловые и рефлексивные компоненты. В связи с этим диагностический инструментарий должен быть столь же многомерным, охватывая три взаимодополняющих блока показателей: внешняя экспертная оценка, шкала самооценки метакогнитивной осведомленности и показатели трансферного потенциала. Каждый из обозначенных блоков решает собственную диагностическую задачу, а в совокупности они образуют целостную картину профессионального становления будущего учителя.

Блок внешней экспертной оценки ориентирован на определение уровня проявлений продуктивной профессионально-межкультурной компетентности в реальной или смоделированной профессиональной деятельности. Его основу составляют критериально-ориентированные процедуры, в рамках которых эксперты (преподаватели, школьные учителя-наставники, представители работодателей) оценивают продукты и процессы деятельности студента. К числу таких продуктов относятся: 1) портфолио методических разработок; 2) видеофрагменты проведенных уроков или фрагментов занятий; 3) результаты исследовательских проектов; 4) решение ситуационных заданий, моделирующих профессиональные задачи межкультурного характера. Подобные оценочные процедуры позволяют зафиксировать внешний, объективный срез компетентности, однако, он не дает доступа к внутренним когнитивным процессам обучающихся – их осознанию собственной стратегии, пониманию границ своей компетентности и способности к саморегуляции.

Эту лакуну призван восполнить блок самооценочных шкал метакогнитивной осведомленности. Метакогнитивная осведомленность в данном контексте понимается нами как знание обучающегося о собственных познавательных процессах и способность управлять ими – планировать, контролировать и оценивать свою учебную и профессиональную деятельность. В педагогической диагностике метакогнитивные знания и умения чаще всего оцениваются по шкале Лайкерта с помощью самоотчетов, имеющих форму утверждений о знании и использовании различных стратегий. Представляется возможным расширить данный инструмент за счет конкретизации применительно к профессионально педагогическому и межкультурному

контексту. Так, студентам предлагается оценить, насколько они осознают собственные ресурсы и дефициты в планировании и реализации занятий по иностранному языку, насколько отчетливо они понимают, какие межкультурные стереотипы могут влиять на их педагогические решения, и насколько они способны рефлексивно корректировать свои действия на основе обратной связи. Самооценочный блок дает возможность зафиксировать внутреннюю, субъективную картину профессионального развития, которая не всегда совпадает с внешними экспертными оценками, но является не менее значимой для понимания готовности обучающихся к самостоятельной профессионально-педагогической деятельности.

Третий блок диагностического аппарата – показатели трансферного потенциала – способности обучающегося переносить освоенные алгоритмы, стратегии и умения в новые, незнакомые контексты. Именно эти показатели, по нашему мнению, отличает продуктивную деятельность от репродуктивного набора навыков: учитель не просто воспроизводит заученные модели в стандартных ситуациях, а способен гибко перестраивать свои действия при столкновении с неопределенностью, изменением контекста или новыми вызовами. Оценка трансферного потенциала не может осуществляться в рамках стандартных контрольно-измерительных материалов. Она требует специально конструированных диагностических ситуаций, в которых обучающиеся решают профессиональные задачи в условиях, существенно отличающихся от тех, в которых происходило обучение. Это могут быть кейсы, описывающие нестандартные педагогические ситуации в поликультурном классе, задания на адаптацию учебных материалов для иной возрастной группы или культурной среды, а также симуляции, в которых меняются исходные условия. Оценка осуществляется по тому, насколько успешно студент идентифицирует ключевые параметры новой ситуации, насколько гибко и вариативно модифицирует известные ему стратегии обучения и насколько рефлексивно обосновывает свои решения.

Анализ и сопоставление трёх блоков диагностики позволяет не только определить достигнутый уровень подготовки, но и выявить слабые стороны как отдельных студентов, так и образовательной среды в целом. В качестве иллюстрации приведём следующий пример: у значительной части обучающихся фиксируется низкий трансферный потенциал, первые два блока, в свою очередь, характеризуются высокими показателями. Данная ситуация сигнализирует о необходимости изменений содержательно-технологического блока: увеличения количества практико-ориентированных заданий, упражнений на моделирование нестандартных профессиональных ситуаций. Таким образом, диагностический аппарат позволяет не только оценивать, но и осуществлять непрерывное развитие образовательной среды.

Важнейшей характеристикой предлагаемой диагностической модели выступает ее процессуальный характер: мониторинг осуществляется не как единовременный срез, а как лонгитюдное наблюдение на трех ключевых этапах: входном, промежуточном и итоговом. Входная диагностика проводится на младших курсах, когда обучающиеся только начинают «входить в профессию». На этом этапе особенно важна самооценочная составляющая: студенту важно понять собственный «профессиональный нуль», что создает мотивационную основу для дальнейшего развития. Промежуточная диагностика осуществляется на рубеже четвертого-пятого курсов, когда обучающиеся имеют опыт учебно-профессиональной деятельности в ходе производственной педагогической практики, но еще не завершили полный цикл подготовки. Этот срез позволяет определить интенсивность динамики, определить направления и зоны ближайшего развития и при необходимости выстроить индивидуальные образовательные траектории. Итоговая диагностика осуществляется на выпускном курсе и дает возможность оценить итоговый уровень сформированности компетентности.

Методологическая реализация такого мониторинга предполагает сочетание количественных и качественных методов. Количественная составляющая включает статистическую обработку данных самооценочных шкал и экспертных оценок с вычислением средних значений, стандартных отклонений, а также коэффициентов корреляции между различными блоками показателей. Качественная составляющая предполагает содержательный анализ продуктов деятельности (портфолио, проектов, видеофрагментов) с целью выявления типичных паттернов, дефицитов и определении зон роста.

Взаимосвязь между уровнями и компонентами модели осуществляется с целевого уровня, который задает ценностно-смысловые доминанты нижележащим уровням: аксиологический компонент напрямую влияет на отбор содержания и на характер коммуникации. Организационно-процессуальный уровень выступает деятельностной оболочкой, в которой материализуются целевые установки. В свою очередь, рефлексивно-результативный уровень является индикатором и фиксатором рассогласований между замыслом и реальным опытом студентов, инициируя корректировки в организационно-процессуальном блоке (например, если портфолио показывает недостаточное владение приёмами и стратегиями межкультурной медиации, содержательно-технологический блок усиливается за счёт введения специализированного модуля). Иерар-

хия при этом не означает жесткого подчинения. Скорее, каждый нижестоящий уровень обладает определенной автономией и может служить драйвером для инициативы «снизу» – например, инициатива обучающихся о создании разговорного клуба на иностранном языке может привести к пересмотру целевых ориентиров на аксиологическом уровне.

Предлагаемая модель характеризуется тем, что образовательная среда в её рамках выступает не как фон, а как самостоятельный объект педагогического проектирования. Она рассматривается как механизм интеграции идей и их воплощения на практике. Такая педагогическая среда характеризуется системным динамическим подходом, который позволяет адаптировать её под изменяющиеся цели и индивидуальные образовательные траектории обучающихся.

Выводы

Таким образом, мы приходим к следующим выводам. Проведённое исследование продемонстрировало, что продуктивный, межкультурный и средовой подходы не обеспечивают достаточного повышения качества профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка изолированно. Эффективность подходов достигается только при их интеграции, которая была реализована в предлагаемой трёхуровневой модели проектирования иноязычной образовательной среды.

Модель включает в себя целевой, организационно-процессуальный и рефлексивно-результативный уровни, что обеспечивает переход от ориентиров профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка к конкретным механизмам её осуществления в образовательном процессе и инструментам оценки результатов.

Потенциал разработанной модели как фактора продуктивности профессиональной подготовки раскрывается в том, что она целенаправленно конструирует условия, в которых студент становится активным субъектом собственной профессиональной подготовки: он создает авторские образовательные продукты, участвует в проектировании и достройке среды, рефлексирует дефициты своей деятельности и формулирует запросы на индивидуальные траектории профессионального развития

В качестве перспектив дальнейшего исследования заявленной проблематики можно назвать экспериментальную апробацию предложенной модели и разработку методических рекомендаций по её результатам. В дальнейшем перспективным видится разработка учебных модулей, которые были бы направлены на формирование у будущих учителей компетенции проектирования образовательной среды. Отдельного внимания заслуживает возможность разработки курсов повышения квалификации для преподавателей вузов, которые позволили бы им работать в рамках проектирования среды и продуктивного подхода к обучению иностранному языку.

Список источников

1. Алмазова Н.И., Рубцова А.В. Продуктивный подход как основа культуроориентированных технологий в иноязычном образовании в вузе. СПб.: Изд-во Политехнического ун-та. 2017. 140 с.
2. Багачук А.В. Научно-образовательная среда педагогического вуза как условие формирования готовности будущих учителей к исследовательской деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 2 (117). С. 58 – 61.
3. Баева И.А., Тарасов С. В. Проектирование профессионально-образовательной среды педагога в условиях внедрения и освоения стандарта профессиональной деятельности: материалы системы образования Ленинградской области // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 8. № 2. С. 1 – 10.
4. Барышникова А.М., Барышникова Ю.В. Формирование межкультурной компетенции будущего учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки в вузе // Гуманитарно-педагогические исследования. 2023. Т. 7. № 3. С. 13 – 20.
5. Глумова Е.П., Шимичев А.С. Технология профессионального портфолио при формировании межкультурной компетенции будущих учителей иностранного языка // Язык и культура. 2017. № 39. С. 167 – 179.
6. Дыганова Е.А. Роль образовательной среды университета в формировании самообразовательной компетентности студента // Вестник Мининского университета. 2025. Т.13. № 4(53). https://doi.org/10.26795/2307-1281-2025-13-4-3.
7. Зеер Э.Ф., Крежевских О.В. Психолого-педагогические особенности проектирования образовательной среды вуза: трансдисциплинарный подход // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2022. № 3(66). С. 5 – 19.

8. Козилова Л.В., Харченко Л.Н. Ресурсный потенциал образовательной среды педагогического вуза в становлении современного учителя // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2022. № 4. С. 43 – 49.

9. Панкратова Е.А. Конструктивное межкультурное взаимодействие как современный императив профессиональной подготовки педагогов в области иноязычного образования // Иностранные языки в школе. 2024. № 2. С. 22 – 29.

10. Рубцова А. В. Основы продуктивной лингводидактики: учебное пособие. СПб.: Изд-во Политехнического ун-та. 2017. 75 с.

11. Суйкова О.А. Средовой подход в конструировании среды воспитания профессиональной образовательной организации // Инновационное развитие профессионального образования. 2022. № 1 (33). С. 94 – 100.

12. Шимичев А.С. Реализация продуктивной технологии организации самостоятельной работы в профессиональной подготовке учителя иностранного языка // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: материалы XIV Всеро с. науч.-практ. Internet-конф. (с междунар. участием). Тамбов: Издательский дом «Державинский». 2023. С. 138 – 143.

13. Harris T., Freedman E.B., Schamberger B., Jongewaard R., Hickey D.T. Productive disciplinary engagement and expansive framing as foundations of teacher education // Proceedings of the 17th International Conference of the Learning Sciences – ICLS 2023 / ed. by P. Blikstein, J. Van Aalst, R. Kizito, K. Brennan. International Society of the Learning Sciences. 2023. P. 1198 – 1201.

14. Koeva Y. On some specifics in the training of foreign language teachers // Yearbook of the Department of Foreign Languages and Cultures. 2024. Vol. 4. P. 209 – 222.

15. Sun L. Reading the Word and the World: Enacting a Critical Intercultural Pedagogy in EFL Teacher Preparation through Challenging Global Youth Literature // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2025. Vol. 53. No. 2. P. 172 – 186.

References

1. Almazova N.I., Rubtsova A.V. The Productive Approach as the Basis for Culture-Oriented Technologies in Foreign Language Education at the University Level. St. Petersburg: Polytechnic University Press, 2017. 140 p.

2. Bagachuk A.V. The Scientific and Educational Environment of a Pedagogical University as a Condition for Developing Future Teachers' Readiness for Research Activity. Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. 2012. No. 2 (117). P. 58 – 61.

3. Baeva I.A., Tarasov S.V. Designing a Teacher's Professional-Educational Environment Amidst the Implementation and Adoption of Professional Activity Standards: Based on the Leningrad Region Education System. Psychological Science and Education. 2016. Vol. 8. No. 2. P. 1 – 10.

4. Baryshnikova A.M., Baryshnikova Yu.V. Developing Intercultural Competence in Future Foreign Language Teachers During University-Level Professional Training. Humanities and Pedagogical Research. 2023. Vol. 7. No. 3. P. 13 – 20.

5. Glumova E.P., Shimichev A.S. The Professional Portfolio Technology in Developing Intercultural Competence Among Future Foreign Language Teachers. Language and Culture. 2017. No. 39. P. 167 – 179.

6. Dyganova E.A. The Role of the University Educational Environment in Developing Students' Self-Education Competence. Bulletin of Minin University. 2025. Vol. 13. No. 4 (53). https://doi.org/10.26795/2307-1281-2025-13-4-3.

7. Zeer E.F., Krezhevskikh O.V. Psychological and pedagogical features of designing a university educational environment: a transdisciplinary approach. New Developments in Psychological and Pedagogical Research. 2022. No. 3 (66). P. 5 – 19.

8. Kozilova L.V., Kharchenko L.N. Resource potential of the educational environment of a pedagogical university in the professional development of the modern teacher. Economic and Humanitarian Studies of Regions. 2022. No. 4. P. 43 – 49.

9. Pankratova E.A. Constructive intercultural interaction as a modern imperative for the professional training of educators in the field of foreign language education. Foreign Languages at School. 2024. No. 2. P. 22 – 29.

10. Rubtsova A.V. Fundamentals of productive linguodidactics: a study guide. St. Petersburg: Polytechnic University Press. 2017. 75 p.

11. Suikova O.A. The environmental approach in constructing the upbringing environment of a vocational educational organization. Innovative Development of Vocational Education. 2022. No. 1 (33). P. 94 – 100.

12. Shimichev A.S. Implementation of productive technology for organizing independent work in the professional training of foreign language teachers. The Higher Education Teacher: Traditions, Problems, Prospects: Proceedings of the XIV All-Russian Scientific and Practical Internet Conference (with international participation). Tambov: Derzhavinsky Publishing House. 2023. P. 138 – 143.

13. Harris T., Freedman E.B., Schamberger B., Jongewaard R., Hickey D.T. Productive disciplinary engagement-ment and expansive framing as foundations of teacher education. Proceedings of the 17th International Conference of the Learning Sciences – ICLS 2023. Ed. by P. Blikstein, J. Van Aalst, R. Kizito, K. Brennan. International Society of the Learning Sciences. 2023. P. 1198 – 1201.

14. Koeva Y. On some specifics in the training of foreign language teachers. Yearbook of the Department of Foreign Languages and Cultures. 2024. Vol. 4. P. 209 – 222.

15. Sun L. Reading the Word and the World: Enacting a Critical Intercultural Pedagogy in EFL Teacher Preparation through Challenging Global Youth Literature. Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2025. Vol. 53. No. 2. P. 172 – 186.

Информация об авторах

Шимичев А.С., кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой европейских языков и методики их преподавания европейских языков и методики их преподавания, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

Козырев А.С., Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

Васенева В.Е., Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

© Шимичев А.С., Козырев А.С., Васенева В.Е., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 https://po-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
УДК 378.178
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-297-303

Особенности использования компаративного подхода к обучению Present Perfect Tense и его аналогов в таджикском языке

[1] Юсупова М.И.,
[1] Худжандский государственный университет имени академика Бободжона Гафурова

Аннотация: в статье рассматриваются особенности использования компаративного (сравнительно-сопоставительного) подхода при преподавании Present Perfect Tense в таджикской аудитории. Анализируются функционально-семантические особенности данной видовременной формы английского глагола и способы её передачи средствами таджикского языка. Особое внимание уделяется сопоставлению значений Present Perfect Tense с различными формами таджикского глагола, включая формы прошедшего и настоящего времени.

Цель исследования – выявление функционально-семантических соответствий Present Perfect Tense и его аналогов в таджикском языке – достигнута. Установленные закономерности позволяют обосновать эффективность компаративного подхода как средства минимизации интерференционных ошибок и повышения уровня грамматической компетенции обучающихся.

В работе выявляются основные трудности, возникающие у студентов при усвоении данной грамматической категории, обусловленные различиями грамматических систем английского и таджикского языков. Обосновывается целесообразность применения компаративного подхода в процессе обучения грамматике. Предлагается система упражнений, направленных на формирование навыков контрастивного анализа и развитие грамматической компетенции студентов.

Сделан вывод о том, что использование сопоставительного анализа и комплекса коммуникативно-ориентированных упражнений способствует более эффективному усвоению данной временной формы и снижению межъязыковой интерференции.

Ключевые слова: компаративный подход, Present Perfect Tense, методика преподавания иностранных языков, английская грамматика, таджикский язык, сопоставительный анализ, грамматическая интерференция, обучение грамматике

Для цитирования: Юсупова М.И. Особенности использования компаративного подхода к обучению Present Perfect Tense и его аналогов в таджикском языке // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 297 – 303. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-297-303

Поступила в редакцию: 12 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 11 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Peculiarities of using a comparative approach to teaching the Present Perfect Tense and its analogues in Tajik

[1] Yusupova M.I.,
[1] Khujand State University named after academician B. Gafurov

Abstract: the given article dwells on the specifics of using a comparative approach when teaching the present perfect tense to a Tajik audience. It analyzes the functional and semantic features of this aspectual-tense form of the

English verb and the methods of expressing it in the Tajik language. Particular attention is paid to comparing the meanings of the present perfect tense with various forms of the Tajik verb, including past and present tense forms.

The goal of the study – identifying the functional and semantic correspondences of the present perfect tense and its Tajik counterparts – was achieved. The established patterns substantiate the effectiveness of the comparative approach as a means of minimizing interference errors and improving students' grammatical competence.

The study identifies the main difficulties students encounter when mastering this grammatical category, due to the differences in the grammatical systems of the English and Tajik languages. The feasibility of using a comparative approach in teaching grammar is substantiated. A system of exercises aimed at developing students' contrastive analysis skills and grammatical competence is proposed.

It is concluded that the use of comparative analysis and a set of communication-oriented exercises contributes to a more effective acquisition of this tense form and a reduction in interlingual interference.

Keywords: comparative approach, Present Perfect Tense, foreign language teaching methods, English grammar, the Tajik language, contrastive analysis, grammatical interference, grammar teaching

For citation: Yusupova M.I. Peculiarities of using a comparative approach to teaching the Present Perfect Tense and its analogues in Tajik. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 297 – 303. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-297-303

The article was submitted: July 12, 2026; Approved after reviewing: August 11, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

В современной методике преподавания иностранных языков особое значение приобретает использование сравнительно-сопоставительного (компаративного) подхода, направленного на выявление сходств и различий между родным и изучаемым языками. Данный подход позволяет более глубоко осмыслить иноязычные грамматические явления и способствует формированию устойчивых лингвистических навыков у обучающихся. Теоретические предпосылки компаративного метода во многом основаны на контрастивной лингвистике, представители которой рассматривали сопоставительный анализ языков как важный инструмент изучения трудностей, возникающих при освоении иностранного языка. Одним из основателей данного направления считается Роберт Ладо, который в своей работе Linguistics Across Cultures [12] сформулировал положение о том, что основные трудности в изучении иностранного языка могут быть выявлены посредством систематического сравнения его структуры со структурой родного языка учащихся. По мнению исследователя, элементы иностранного языка, совпадающие со структурами родного языка, усваиваются легче, тогда как различающиеся элементы вызывают наибольшие трудности. Развитие идей контрастивной лингвистики связано также с исследованиями Чарльз Фриз, который подчеркивал важность анализа языковых структур для прогнозирования ошибок и разработки эффективных методик обучения. Он отмечал, что сопоставление грамматических систем родного и иностранного языков позволяет выявить потенциальные зоны интерференции и разработать специальные упражнения, направленные на их преодоление [10].

В отечественной методике преподавания иностранных языков значительный вклад в разработку компаративного подхода внесли такие исследователи, как А.Н. Щукин [8], Е.И. Пассов [6] и И.Л. Бим [3]. В их работах подчеркивается, что сопоставление родного и изучаемого языков способствует более осознанному усвоению грамматических явлений и формированию грамматической компетенции обучающихся. Г.В. Рогова отмечает, что «... без грамматики не мыслится овладение какой-либо формой речи, так как грамматика наряду со словарем и звуковым составом представляет собой материальную основу речи. Грамматика принадлежит организующая роль» [7, с. 74].

Материалы и методы исследований

В настоящем исследовании применялся комплекс методов, включающий теоретический анализ научной литературы по проблеме обучения грамматическим явлениям иностранного языка, сравнительно-сопоставительный (компаративный) анализ грамматических систем английского и таджикского языков, а также анализ учебной практики и типичных ошибок обучающихся.

Теоретической основой исследования послужили работы в области контрастивной лингвистики (Р. Ладо, Ч. Фриз, К. Джеймс) и методики преподавания иностранных языков (Е.И. Пассов, И.Л. Бим, А.Н. Щукин, Г.В. Рогова). Для выявления структурных особенностей видовременных форм глагола использовались

труды по теоретической и сравнительной грамматике английского языка (В.Д. Аракин, Л.С. Бархударов) и таджикского языка.

Методическая часть исследования включала разработку и апробацию системы упражнений, направленных на формирование навыков употребления Present Perfect Tense с использованием компаративного подхода. Упражнения были разделены на несколько типов: упражнения на сравнительный анализ предложений, переводческие упражнения, упражнения на установление соответствия и упражнения на выявление и исправление ошибок. Апробация разработанной системы упражнений проводилась на базе кафедры английского языка Худжандского государственного университета имени академика Бободжона Гафурова в период с сентября 2025 года по май 2026 года. В эксперименте приняли участие 68 студентов первого и второго курсов направления «Иностранная филология», разделённых на экспериментальную и контрольную группы. В экспериментальной группе обучение грамматическому материалу осуществлялось с применением компаративного подхода, в контрольной – традиционными методами без сопоставления с родным языком.

Таким образом, методология исследования представляет собой комплексный подход, сочетающий лингвистический, типологический и методический аспекты, что позволяет получить объективные данные об особенностях усвоения Present Perfect Tense таджикскоязычными обучающимися и разработать эффективные пути минимизации интерференционных ошибок.

Результаты и обсуждения

Обучение грамматике иностранного языка осуществляется через продуктивные и рецептивные виды речевой деятельности в рамках грамматического минимума, предусмотренного программой для высших учебных заведений. Данный минимум обеспечивает достижение коммуникативной цели обучения, предоставляя базу для использования языка как средства общения. Усвоение грамматических явлений связано с определёнными трудностями, обусловленными различиями между грамматическими системами родного и иностранного языков. В таких случаях целесообразно применять сравнительный анализ с родным и другими изучаемыми языками.

В программе по английскому языку видовременные формы глагола изучаются поэтапно. На первом курсе акцент делается на Present Indefinite (обычные и последовательные действия, 3-е лицо ед. числа), Present Continuous (действия в момент речи), Past Indefinite (завершённые действия в прошлом) и Future Indefinite. На втором курсе изучаются: Present Indefinite в будущем после союзов if, when; Present Perfect (связь прошлого с настоящим); распознавание форм Past Perfect, Past Continuous, причастий и герундиев; пассивные конструкции (Present и Past Indefinite Passive, Present Perfect Passive, Future in the Past). Такая последовательность обеспечивает поэтапное формирование навыков продуктивного использования и понимания временных и видовых форм глагола.

Проведённый анализ научных исследований в области контрастивная лингвистика и вторичное усвоение языка показал, что усвоение видовременной формы Present Perfect Tense представляет значительную трудность для таджикскоязычных обучающихся. Данные трудности обусловлены отсутствием прямого грамматического эквивалента данной формы в таджикском языке, а также влиянием межъязыковая интерференция, проявляющейся в переносе структур родного языка на изучаемый. Выбор данной грамматической категории обусловлен тем, что её усвоение таджикскоязычными обучающимися сопровождается рядом системных трудностей, имеющих как теоретическое, так и эмпирическое подтверждение. В рамках контрастивная лингвистика установлено, что наибольшие затруднения возникают при изучении грамматических явлений, не имеющих прямых эквивалентов в родном языке. В случае времени Present Perfect указанные трудности проявляются в смешении этой формы с Past Simple из-за отсутствия категории перфекта в таджикском языке, в непонимании результативности действия и его связи с настоящим моментом [2, с. 109], в сложностях интерпретации временной неопределённости, характерной для данного времени, в ошибках при использовании временных маркеров (already, just, yet и др.), а также в переносе структур родного языка, обусловленном межъязыковой интерференцией.

Анализ учебной практики и типичных ошибок обучающихся подтверждает, что указанные трудности носят устойчивый характер и требуют специального методического и теоретического осмысления, что и определяет выбор объекта настоящего исследования.

В таджикском языке формы настоящего времени делятся на три группы:

1. Настояще-будущее время (замони ҳозира-оянда), например, Ман меравам, основное значение – выражение постоянного действия или состояния, а также будущего действия.

2. Настоящее конкретное время (замони ҳозираи конкрет), например, Ман меравам / Ман дар роҳ ҳастам

/ Ман дар ҷараёни рафтан ҳастам / Ман ҳоло меравам / Ман пайваста меравам, используется для выражения действия, происходящего в момент речи.

3. Настоящее длительное время (замони ҳозираи давомдор), например, Ман рафта истодаам, отражает действие, протекающее в данный период времени.

В таджикском языке формы прошедшего времени указывают не только на время совершения действия относительно момента речи, но и на ряд дополнительных значений.

Таким образом, в таджикском языке формы прошедшего времени способны передавать различные оттенки значения, а в английском языке для выражения тех же значений, кроме той или иной видовременной формы, необходим контекст.

При сопоставлении PPT с соответствующими формами таджикского языка следует учитывать, что основная функция этой временной формы заключается в выражении связи прошедшего действия с настоящим, тогда как видовая функция рассматривается как показатель результативного вида.

Рассмотрим основные случаи употребления формы PPT в сопоставлении с соответствующими формами таджикского языка.

PPT, выражающий результат действия, совершённого в прошлом.

Форма PPT используется для обозначения действия, совершённого в прошлом, результат которого сохраняется или проявляется в настоящем времени. В данном случае важен не момент совершения действия, а сам факт его завершения и его связь с настоящим. По этой причине PPT, выражающий результат действия, как правило, не употребляется с обстоятельствами времени, указывающими на конкретный момент в прошлом. Рассмотрим форму PPT для выражения прошедшего действия, связанного с настоящим временем своим результатом в сопоставлении с временными формами в таджикском языке. На таджикский язык такое единичное завершённое в прошлом действие может передаваться различными формами прошедшего времени.

1) Форма прошедшего определённого (простого) времени.

Ex.: They have stopped. No, they are coming. – Ана, бозистоданд… Не… меоянд. (Вот остановились… Нет… идут).

Форма таджикского прошедшего определённого времени служит для передачи факта действия в прошлом, достоверность которого не вызывает сомнения.

2) Форма прошедшего перфектного времени, которая показывает результат действия, совершённого в прошлом. Поэтому данная форма называется перфектом.

Ex.: I have not forgotten what you said to me that night; I shall never forget it. – Фаромӯш накардаам, ки он бегоҳ бо ман дар бораи чӣ суҳбат кардӣ; ҳеҷ гоҳ фаромӯш намекунам. (Я не забыл, о чём вы говорили со мной в тот вечер; никогда не забуду.)

3) Форма прошедшего субъективного времени.

Данная форма также может передавать результат действия, совершённого в прошлом.

Ex.: It is all over. They have shot him. – Ҳамааштамомшуд. Онҳо ӯро паронданд. (Всё кончено. Они его расстреляли.)

4) Аналитическая форма прошедшего времени.

Ex.: I have made out all the plans. Here is the ground floor of the fortress. – Манҳамаинақшаҳоротартибдодам. Ана, ошёнаи якуми қалъа. (Я составил все планы. Вот первый этаж крепости.)

PPT в английском языке с помощью наречий и контекстуальных средств может выражать результат действия, завершившегося непосредственно перед моментом речи. В таджикском языке подобное значение передаётся следующими формами:

1) Форма прошедшего определённого времени, которая выражает действие, совершившееся незадолго до момента речи, то есть недавно завершённое действие.

Ex.: I have just had a word with my daughter, Dr. Trench. – Ман ҳозир бо духтарам суҳбат кардам, доктор Тренч (Я только что поговорил с дочерью, доктор Тренч.).

2) Аналитическая форма прошедшего времени. Подобно английской форме PPT, она также передаёт действие, завершившееся непосредственно перед моментом речи.

Ex.: “I’ve just attended Michael,” he said. – Ман ҳозир Майклро дида омадам, - гуфт ӯ. («Я только что навестил Майкла», - сказал он.)

PPT в английском языке может употребляться с обстоятельствами времени, такими как today, this morning, this year и др.

Данная форма используется в тех случаях, когда обозначаемый обстоятельством период времени ещё не завершён. Тем самым подчёркивается непосредственная связь уже совершённого действия с настоящим

моментом речи.

В таджикском языке это значение английского PPT может передаваться формами прошедшего определённого времени, а также перфектными формами прошедшего времени.

Ex.: “Have you breakfasted this morning, Mr. Jack?” said the doctor. – ҶанобиҶек, шумоимрӯзнаҳорӣкардед? – пурсиддухтур. (Вы уже завтракали сегодня утром, мистер Джек? – спросил доктор.)

PPT в английском языке может употребляться для обозначения повторяющихся действий. Такие действия выражаются в форме PPT в предложении с помощью обстоятельственных слов неопределённого времени и частоты: often, sometimes, frequently, always, ten times и других слов, передающих повторяемость действия.

В таджикском языке подобные многократные действия передаются различными формами прошедшего времени:

Формой прошедшего многократного времени, которое также образуется с помощью обстоятельственных слов.

Ex.: You have always told me it was Ernst. – Шумоҳамешабаманмегуфтед, киинЭрнстаст. (Вы всегда говорили мне, что его зовут Эрнст.)

I have so often wondered. – Ман бисёр вақт ҳайрон мешудам. (Меня часто занимала эта мысль.)

Формой таджикского прошедшего времени, которая при наличии контекста также может передавать многократность действия в прошлом.

Ex.: I have shown you often enough, said I, that I despise you. – Ман на як бору ду бор ба шумо нишон додам, ки чӣ тавр аз шумо нафрат дорам, – гуфтам. («Я не раз показывал вам, как я презираю вас», – сказал я.)

PPT, выражающее действие, начавшиеся в прошлом и продолжающееся в настоящем времени.

В данном значении и употреблении PPT наблюдается прямая связь прошлого с настоящим временем. В этом значения могут употребляться глаголы в контексте, содержащим наречия for или sinse и др. Эти наречия указывают момент начала действия или период протяженности действия. Форме PPT соответствуют в таджикском языке различные формы настоящего времени: настоящего конкретного времени и форма настоящее-будущего времени.

Согласно концепции коммуникативного обучения, разработанной Е.И.Пассов, «грамматические навыки должны формироваться в процессе речевой деятельности, а упражнения должны моделировать реальные коммуникативные ситуации» [6, с. 35]. В свою очередь, И.Л.Бим подчеркивает необходимость системного подхода к обучению грамматике, который предполагает «постепенный переход от осознания грамматической структуры к её практическому использованию в речи» [3, с. 124].

В связи с этим при обучении Present Perfect Tense целесообразно использовать систему упражнений, основанную на сопоставлении грамматических явлений английского и таджикского языков. Подобный подход способствует формированию у обучающихся навыков контрастивного анализа, предупреждает интерференцию родного языка и способствует более эффективному усвоению грамматических структур.

1. Упражнение на сравнительный анализ предложений

Задание: сравните английские предложения с их таджикскими эквивалентами и определите, какими грамматическими средствами в таджикском языке передаётся значение действия.

Английский	Таджикский
I have finished my work.	Ман кори худро тамом кардам.
She has lived here for ten years.	Ӯдаҳсолбозdаринҷозиндагӣмекунад.

Данный тип упражнений соответствует принципам сопоставительного обучения, о которых пишет А.Н. Щукин. Он способствует формированию у студентов навыков анализа грамматических явлений двух языков и помогает выявить способы передачи значений Present Perfect Tense в таджикском языке.

2. Переводческое упражнение

Задание: переведите предложения с таджикского языка на английский, используя Present Perfect Tense.

Ман аллакай китобро хондам.

Мо ин филмро дидаем.

Ӯ ба Душанбе рафтааст.

Ожидаемые ответы:

I have already read the book.

We have seen this film.

He has gone to Dushanbe.

Переводческие упражнения, по мнению И.Л. Бим, играют важную роль на этапе осмысления граммати-

ческого материала, так как они способствуют осознанию различий в структуре родного и иностранного языков.

3. Упражнение на установление соответствия

Задание: сопоставьте английские предложения с их таджикскими эквивалентами.

Данный тип упражнений способствует формированию навыков межъязыкового сопоставления. Как отмечает Е.И.Пассов, подобные задания повышают осознанность усвоения грамматических структур и способствуют развитию языковой догадки.

4. Упражнение на выявление и исправление ошибок

Задание: найдите и исправьте грамматические ошибки.

I finished my work already.

She has went to school.

We have saw this film.

Упражнения данного типа направлены на предупреждение типичных ошибок и закрепление модели образования Present Perfect Tense. По мнению Е.И.Пассова «анализ ошибок является важным этапом формирования устойчивых грамматических навыков» [6, с. 112].

Выводы

Проведённый анализ особенностей функционирования PPT и его сопоставление с соответствующими формами таджикского языка позволили выявить ряд существенных закономерностей, имеющих важное значение для методики преподавания английского языка в таджикской аудитории.

Во-первых, установлено, что в таджикском языке отсутствует прямой грамматический эквивалент формы PPT. Значения данной временной формы передаются различными глагольными формами, прежде всего формами прошедшего времени, а также отдельными формами настоящего времени в зависимости от контекста и коммуникативной ситуации. При этом особую роль играют такие семантические компоненты, как результативность действия, связь прошедшего действия с настоящим моментом, повторяемость действия и длительность процесса, начавшегося в прошлом.

Во-вторых, результаты сопоставительного анализа показывают, что основные значения PPT в таджикском языке могут передаваться посредством форм прошедшего определённого времени, перфектных форм прошедшего времени, субъективных форм прошедшего времени, а также аналитических конструкций. В ряде случаев для передачи значения действия, начавшегося в прошлом и продолжающегося в настоящем, используются формы настоящего конкретного времени и настоящего-будущего времени таджикского языка.

В-третьих, выявлено, что трудности усвоения данной грамматической категории студентами обусловлены значительными различиями между грамматическими системами английского и таджикского языков. В связи с этим особую эффективность демонстрирует применение компаративного (сравнительно-сопоставительного) подхода, позволяющего выявить сходства и различия между языками и тем самым снизить влияние межъязыковой интерференции.

Таким образом, полученные результаты интерпретируются как вклад в описание типологических различий английского и таджикского языков в аспекте выражения временных и аспектуальных значений, а также как основа для разработки научно обоснованных подходов к минимизации интерференционных ошибок в процессе обучения.

Список источников

1. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков. М.: Просвещение, 1987. 312 с.

2. Бархударов Л.С. Очерки по морфологии современного английского языка. М.: Высшая школа, 1975. 204 с.

3. Бим И.Л. Теория и практика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1995. 288 с.

4. Кузнецова Т.В. Компаративный метод в обучении английскому языку. М.: Академия, 2010. 152 с.

5. Ляпунова Е.А. Сопоставительный анализ как метод обучения иностранным языкам. М.: МГПУ, 2002. 184 с.

6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному языку. М.: Просвещение, 1988. 224 с.

7. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 312 с.

8. Щукин А.Н. Методика преподавания иностранных языков. М.: Высшаяшкола, 1990. 256 с.

9. Ellis R. Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1997. 412 p.

10. Fries C.C. Teaching and learning English as a foreign language. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945. 310 p.
11. James C. Contrastive Analysis. London: Longman, 1980. 232 p.
12. Lado R. Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957. 276 p.

References

1. Arakin V.D. Comparative Typology of English and Russian. Moscow: Prosveshcheniye, 1987. 312 p.
2. Barkhudarov L.S. Essays on the Morphology of Modern English. Moscow: Vysshaya Shkola, 1975. 204 p.
3. Bim I.L. Theory and Practice of Foreign Language Teaching. Moscow: Prosveshcheniye, 1995. 288 p.
4. Kuznetsova T.V. The Comparative Method in English Language Teaching. Moscow: Akademiya, 2010. 152 p.
5. Lyapunova E.A. Contrastive Analysis as a Method of Foreign Language Teaching. Moscow: MGPU, 2002. 184 p.
6. Passov E.I. The Communicative Method of Foreign Language Teaching. Moscow: Prosveshcheniye, 1988. 224 p.
7. Rogova G.V., Rabinovich F.M., Sakharova T.E. Methodology of Foreign Language Teaching in Secondary School. Moscow: Prosveshcheniye, 1991. 312 p.
8. Shchukin A.N. Methodology of Foreign Language Teaching. Moscow: Vysshaya Shkola, 1990. 256 p.
9. Ellis R. Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1997. 412 p.
10. Fries C.C. Teaching and learning English as a foreign language. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945. 310 p.
11. James C. Contrastive Analysis. London: Longman, 1980. 232 p.
12. Lado R. Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers. AnnArbor: University of Michigan Press, 1957. 276 p.

Информация об авторах

Юсупова М.И., кандидат филологических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков ГОУ «Худжандский государственный университет имени академика Бободжона Гафурова», Республика Таджикистан, г. Худжанд, пр. Мавлонбекова 1, yusupova_manzura@mail.ru

© Юсупова М.И., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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 378.1
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-304-308

Профессиональные компетенции преподавателя в условиях ИИ-интеграции

[1] Яновская Г.С.,
[1] Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)

Аннотация: статья посвящена проблеме трансформации профессиональных компетенций преподавателя высшей школы в условиях массового внедрения генеративных нейросетей в образовательный процесс. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований, а также обобщения эмпирических данных о реальных практиках использования искусственного интеллекта в вузах, автором обосновывается необходимость перехода от дидактики трансляции к дидактике интеллектуального симбиоза. В работе выделяются и структурируются ключевые компоненты ИИ-компетенции педагога, включая мотивационно-целевой, нормативный правовой, этический, промпт-инжиниринг и др. Обосновывается, что трансформация роли преподавателя носит не замещающий, а обогащающий и перераспределяющий характер, при котором зоны человеческой исключительности (целеполагание, эмпатия, креативность) сохраняются за педагогом, а ИИ выполняет функции инструментальной поддержки. Особое внимание уделяется институциональным разрывам: массовое использование ИИ студентами и преподавателями происходит при отсутствии чётких регламентов и программ обучения, что порождает «теневую экосистему» использования ИИ. Предлагаются практические рекомендации для институционального, методического и педагогического уровней, направленные на выработку этических кодексов, перепроектирование оценочных средств и системное повышение квалификации педагогов.

Ключевые слова: искусственный интеллект, профессиональные компетенции преподавателя, генеративные нейросети, трансформация роли педагога, дидактика интеллектуального симбиоза, ИИ-грамотность, академическая честность, целеполагание, промпт-инжиниринг

Для цитирования: Яновская Г.С. Профессиональные компетенции преподавателя в условиях ИИ-интеграции // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 304 – 308. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-304-308

Поступила в редакцию: 12 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 11 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Professional competencies of a teacher in the context of AI integration

[1] Yanovskaya G.S.,
[1] Moscow Aviation Institute (National Research University)

Abstract: the article is devoted to the problem of transforming the professional competencies of university teachers in the context of the widespread introduction of generative neural networks into the educational process. Based on an analysis of domestic and foreign studies, as well as a synthesis of empirical data on real-world practices of using artificial intelligence in universities, the author substantiates the need to move from didactics of transmission to didactics of intellectual symbiosis. The paper identifies and structures the key components of a teacher's AI competence, including motivational and goal-oriented, regulatory legal, ethical, prompt engineering, and others. It is argued that the transformation of the teacher's role is not replacement-based, but rather enriching and redistributive in nature, in which the areas of human exceptionalism (goal-setting, empathy, creativity) remain with the educator, while AI performs the functions of instrumental support. Special attention is paid to institutional gaps: the widespread use of AI by students and teachers occurs in the absence of clear regulations and training programmes, which gives rise to a "shadow ecosystem" of AI use. Practical recommendations are offered for the institutional,

methodological, and pedagogical levels, aimed at developing ethical codes, redesigning assessment tools, and systematically improving teachers' qualifications.

Keywords: artificial intelligence, teacher professional competencies, generative neural networks, transforming the role of the teacher, didactics of intellectual symbiosis, AI literacy, academic integrity, goal setting, prompt engineering

For citation: Yanovskaya G.S. Professional competencies of a teacher in the context of AI integration. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 304 – 308. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-304-308

The article was submitted: July 12, 2026; Approved after reviewing: August 11, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

Стремительное внедрение технологий искусственного интеллекта (ИИ) в образовательную практику ставит перед системой высшего и общего образования принципиально новый вопрос: какими компетенциями должен обладать современный педагог, чтобы эффективно функционировать в условиях ИИ-интеграции? Если ранее дискуссии о цифровых компетенциях преподавателя фокусировались на владении офисными приложениями и электронными образовательными ресурсами, то появление генеративных нейросетей (ChatGPT, YandexGPT, GigaChat и др.) перевело эту проблему на качественно иной уровень.

Материалы и методы исследований

В научной литературе прослеживается эволюция понимания того, что именно составляет компетенцию педагога в эпоху ИИ. Ряд авторов рассматривает ИИ-компетенцию как многоаспектное профессиональное качество, обеспечивающее переход педагога от роли передатчика знаний к позиции наблюдателя и ментора, организующего учебный процесс с использованием современных инструментов искусственного интеллекта. При этом подчёркивается, что компетенции в области ИИ не являются отдельными навыками, а представляют собой интегрированную составляющую цифровой компетентности педагога [3, с. 89].

Важным концептуальным вкладом является разграничение понятий AI literacy (ИИ-грамотность) и AI competency (ИИ-компетенция). Если ИИ-грамотность охватывает когнитивные аспекты - знание, технические навыки и этическое понимание систем ИИ, то ИИ-компетенция простирается дальше, включая установки, убеждения и рефлексивные ментальные модели, которые влияют на то, как преподаватели используют ИИ на практике [9, с. 10]. Это разграничение принципиально важно, поскольку оно смещает акцент с сугубо технической подготовки в сторону формирования ценностно-ориентированного и критического отношения к ИИ.

Результаты и обсуждения

Современный этап интеграции ИИ в образование характеризуется постепенным переходом к триаде «педагог - обучающийся - искусственный интеллект». В рамках этой триады ИИ постепенно берёт на себя многие функции, ранее ассоциируемые с педагогом, что создаёт потребность в пересмотре требований к его компетенции. Развитие компетенции в области ИИ, как отмечается в исследовании Евстигнеева и соавторов, позволяет преподавателю стать эффективным субъектом этой триады.

Исследования фиксируют, что 38,5% педагогов усматривают в ИИ-интеграции риск снижения роли преподавателя. Одновременно 63% студентов уже активно используют генеративные модели в учебной деятельности, а 40% преподавателей прибегают к помощи ChatGPT при проектировании образовательных программ [7]. Возникает парадоксальный «круговорот ИИ»: преподаватель генерирует задания с помощью нейросети, студент этими же инструментами находит решения, а человеческое присутствие в образовании постепенно редуцируется до роли наблюдателя.

Однако цифровизация выступает лишь технологическим фундаментом для более радикального сдвига - внедрения искусственного интеллекта в образование. В отличие от цифровых инструментов, ИИ способен не просто опосредовать, но и генерировать учебный контент, адаптировать траектории обучения и моделировать коммуникативные практики. В этом процессе ключевая роль отводится педагогу, который перестает быть транслятором готовых знаний и становится стратегическим навигатором, интерпретирующим результаты работы ИИ, корректирующим его действия и сохраняющим за собой зоны смыслообразования, воспитания и эмоциональной поддержки. Следует отметить, что, вопреки распространенным заблуждениям, искусственный интеллект не наделен педагогической интуицией, эмпатией или способностью к ценностно-смысловой рефлексии. Его функциональное назначение ограничивается ролью инструмента - цифрового ассистента, который расширяет дидактический арсенал преподавателя и познавательные ресурсы обучаю-

щегося [8, с. 69]. Функции ИИ, таким образом, ограничены инструментальной поддержкой. Роль педагога, напротив, не исчерпывается созданием и отбором образовательного контента. Существует ряд задач, остающихся исключительной компетенцией человека:

Целеполагание - формулирование образовательных целей и задач, релевантных актуальным потребностям обучающегося;

Эмпатия - распознавание эмоционального состояния ученика, фиксация поведенческих изменений, психологическая поддержка для удержания учебной мотивации;

Креативность - генерация контента в ответ на нестандартные запросы, внесение ситуативных изменений в учебный план, создание «ситуаций успеха», при которых педагог выстраивает занятие таким образом, чтобы ученик мог самостоятельно преодолеть возникающую сложность.

В контексте обозначенных выше вызовов эмпирическую значимость приобретают данные масштабного исследования, проведенного под руководством Ш.Ф. Шеймарданова (Казанский федеральный университет). В опросе приняли участие 478 студентов, 111 преподавателей и 25 руководителей из семи стран Азии (Россия, Казахстан, Кыргызстан, Узбекистан, Армения, Таджикистан, Китай).

Полученные результаты обнаруживают следующую картину:

- 78% студентов используют ИИ в учебной деятельности, из них 42% - ежедневно;
- 81% опрошенных студентов не получили от вуза никаких инструкций или регламентов по использованию ИИ;
- 78% выступают против жестких запретов, артикулируя потребность в гибких рекомендательных нормах;
- официальная политика в отношении ИИ присутствует лишь в 32% вузов;
- обучение преподавателей работе с ИИ доступно только в 28% образовательных организаций.

Как констатирует исследователь, «возникла теневая экосистема: все используют, но как именно - никто не знает, никто не контролирует. Университет делает вид, что этого не происходит». Автор также выделил два профиля студентов: «прагматичный технарь» (ежедневное использование ИИ, доминирование материальной мотивации) и «рефлексивный гуманитарий» (осторожное применение, страх перед обвинениями в плагиате) [2].

Приведенные данные подтверждают ключевой тезис настоящего исследования: при сохранении исключительной роли педагога в целеполагании, эмпатии и креативности, институциональное регулирование использования ИИ в вузах остается недостаточным, что порождает риски академической неопределенности и требует безотлагательной выработки этических кодексов и образовательных программ для преподавателей.

Внедрение в образовательный процесс ИИ не приводит к замещению профессиональных компетенций преподавателя, однако способствует их обогащению, так как будущее образование видится в модели «преподаватель + ИИ», где цифровые возможности расширяют дидактические возможности, а педагог фокусируется на глубоком познании обучающихся [4, с. 223]. Ценностно-смысловое взаимодействие эмоционального характера с обучающимися выходит на первый план и, перед научным сообществом стоит стратегическая задача – осуществить переход от дидактики знаний к новой модели интеллектуального симбиоза, в которой акцент смещается с традиционного усвоения информации к активному управление когнитивными процессами. Актуальность данного перехода обусловлена необходимостью радикальной трансформации содержания и методов обучения, что позволит сохранить смысловую сущность образования с очевидными достоинствами, где масштабная интеграция ИИ сопряжена с рядом практических вызовов, в числе которых – внедрение надежных механизмов защиты от несанкционированного доступа, а также обеспечение конфиденциальности персональных данных учащихся. Таким образом, ИИ представляют собой интегративное качество, включающее способность интерпретировать ИИ контент с учетом его языковой и прагматической релевантности.

В дополнение следует отметить, что в современных условиях роль преподавателя перестает быть единственным источником знаний и становится модератором образовательного процесса, где педагог организует работу, а также модерирует и внедряет коммуникативные практики, чтобы компенсировать ограничения, присущие ИИ - контентом и использовать его как отправную точку для дальнейшего анализа [10, с. 13]. Современные исследования показывают, что ИИ чаще всего выступает в роли ассистента преподавателя и предлагаемая парадигма способствует трансформации образовательного процесса в платформу для развития межкультурной компетентности [5, с. 40]. Адаптивные технологии, интегрированные в образовательный процесс, обеспечивают автоматическую корректировку содержания, что позволяет осуществлять его непрерывную подстройку под когнитивные особенности каждого обучающегося. Таким образом, данная

парадигма особенно актуальна для онлайн классов, где традиционные методы образовательного процесса демонстрируют недостаточную эффективность [1, с. 789].

Выводы

Проведённое теоретико-эмпирическое исследование позволяет сформулировать следующие обобщающие выводы, определяющие вектор трансформации профессиональных компетенций преподавателя в условиях ИИ-интеграции.

1. ИИ-компетенция преподавателя - интегративное профессиональное качество. В отличие от традиционной цифровой грамотности, ИИ-компетенция представляет собой многоаспектное образование, включающее не только технические навыки, но и мотивационные, этические, нормативные и рефлексивные компоненты. Проведённый анализ литературы позволил структурировать ключевые элементы этой компетенции: мотивационно-целевой, нормативный правовой, информационной безопасности, этический, промпт-инжиниринг, обучения и контроля, управления учебным процессом, профессионального развития. При этом центральное место занимают этическая осознанность и способность к критической интерпретации генерируемого ИИ контента.

2. Эмпирически подтверждён институциональный разрыв. Данные опроса 614 респондентов из семи стран Азии свидетельствуют о системной проблеме (78% студентов используют ИИ, из них 42% - ежедневно). Официальная политика применения ИИ зафиксирована только лишь в 32% вузов, а обучение преподавателей работе с ИИ доступно только в 28% образовательных организаций, что порождает «теневой экосистемный феномен» и создаёт существенные угрозы для образовательного процесса и подрывает педагогический авторитет. Однако, несмотря на опасения 38,5% педагогов считают, что ИИ освобождает преподавателя от рутинизированных задач, таких как генерация типовых заданий и адаптация образовательного контента, что позволяет педагамсосредоточиться на уникальных аспектах своей профессиональной деятельности. В связи с чем, очевиден переход к дидактической парадигме интеллектуального симбиоза, где цифровизация не выступает конкурентом, а функционирует как синергетический партнёр, который требует стратегического перепроектирования содержания и методов обучения.

5. Практические рекомендации как вектор институциональных изменений. На основе проведённого анализа сформулированы трехуровневые рекомендации:

- институциональный уровень - разработка и внедрение этических кодексов использования ИИ с принципами прозрачности, академической честности и справедливой доступности;
- методический уровень - перепроектирование оценочных средств в сторону процессуальных форматов (черновики, устная защита, рефлексивные отчёты), устойчивых к ИИ-генерации;
- педагогический уровень - организация системного повышения квалификации, акцентированного на формировании компетенций критической оценки ИИ-выводов, промпт-инжиниринга и эмоционального интеллекта.

Ограничения и направления дальнейших исследований. Настоящая работа носит преимущественно теоретический характер, а эмпирическая часть основана на данных одного (хотя и масштабного) исследования. Дальнейшие изыскания требуют проведения лонгитюдных исследований динамики ИИ-компетенций, разработки валидного инструментария для их измерения, а также изучения предметно-специфических аспектов ИИ-интеграции (естественно-научные vs гуманитарные дисциплины). Отдельного внимания заслуживает сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта институционального регулирования ИИ в образовании.

Таким образом, исследование закладывает концептуальный фундамент для осмысления новой профессиональной реальности преподавателя, подчёркивая, что подлинная ценность педагога в эпоху ИИ заключается не в трансляции знаний, а в человеко-ориентированном сопровождении становления личности - функции, остающейся недоступной для алгоритмов.

Список источников

1. Волков А. С. Цифровизация образовательного процесса: новые подходы и модели внедрения технологий в работу педагогов//Вестник науки. 2025. Т. 2. № 5 (86). С. 781 – 794.

2. Второе пленарное заседание IFTE-2026: педагогическое знание, цифровые практики студентов и глобальные разрывы в использовании искусственного интеллекта. https://kpfu.ru/psychology/vtoroe-plenarnoe-zasedanie-ifte82092026-486422.html.

3. Евстигнеев М.Н., Поляков О.Г., Евстигнеева И.А., Филатов Е.М. Содержание компетенции будущего педагога в области искусственного интеллекта // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2026. № 1. С. 87 – 96.

4. Елецких А.А. Трансформация профессиональных компетенций педагога – гуманитария в условиях интеграции искусственного интеллекта в преподавание английского языка // Проблемы иноязычного образования: традиции, инновации и перспективы: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной Году защитника Отечества. Воронеж, 2025. С. 220 – 225.

5. Савочкина И.В., Чихарь А.И. Генеративный искусственный интеллект как новая реальность: вызовы и возможности для преподавания русского как иностранного языка//Молодёжный вестник Новороссийского филиала Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова. 2026. Т. 6. № 1 (21). С. 39 – 45.

6. Синева И.С. Образовательная сингулярность: к новой диалектике высшей школы в условиях симбиоза с искусственным интеллектом//Методические вопросы преподавания инфокоммуникаций в высшей школе. 2026. Т. 15. № 1. С. 69 – 78.

7. Учителя видят в ИИ больше угроз, чем россияне в целом // Университетская книга. 2024. 17 ноября. Режим доступа: https://www.unkniga.ru/news/uchitelia-vidiat-v-ii-bolshe-ugroz-chem-rossiiane-v-tselom.html (дата обращения: 29.05.2026).

8. Шахназарян М.Э. Искусственный интеллект и трансформация ролей и преподавателя и студента в высшем образовании // Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика. 2025. № 3. С. 66 – 73.

9. Xinyan Zh., Zsolt L., Thomas K.F.Ch., Developing teacher AI competence: A systematic review of beliefs, professional learning, and cultural factors // Teaching and Teacher Education. 2026. № 172.P.15 – 17.

10. Wang Z., Mingzhuo L., Islam A.A. Reimagining teacher-AI co-design in learning task design: trends and perspectives // Humanities and Social Sciences Communicationhttps. ww.researchgate.net/publication/403477005_Reimagining_teacher-AI_co-design_in_learning_task_design_trends_and_perspectives.

References

1. Volkov A.S. Digitalization of the educational process: new approaches and models for implementing technologies in teachers' work. Bulletin of Science. 2025. Vol. 2. No. 5 (86). P. 781 – 794.

2. Second plenary session of IFTE-2026: pedagogical knowledge, students' digital practices, and global disparities in artificial intelligence usage. https://kpfu.ru/psychology/vtoroe-plenarnoe-zasedanie-ifte82092026-486422.html.

3. Evstigneev M.N., Polyakov O.G., Evstigneeva I.A., Filatov E.M. Content of the future teacher's competence in the field of artificial intelligence. Pedagogy. Issues of Theory and Practice. 2026. No. 1. P. 87 – 96.

4. Eletskikh A.A. Transformation of professional competencies of humanities teachers amidst the integration of artificial intelligence into English language teaching. Problems of Foreign Language Education: Traditions, Innovations, and Prospects: Proceedings of the 2nd All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation Dedicated to the Year of the Defender of the Fatherland. Voronezh, 2025. P. 220 – 225.

5. Savochkina I.V., Chikhar A.I. Generative artificial intelligence as a new reality: challenges and opportunities for teaching Russian as a foreign language. Youth Bulletin of the Novorossiysk Branch of the V.G. Shukhov Belgorod State Technological University. 2026. Vol. 6. No. 1 (21). P. 39 – 45.

6. Sineva I.S. Educational Singularity: Towards a New Dialectic of Higher Education in the Context of Symbiosis with Artificial Intelligence. Methodological Issues in Teaching Infocommunications in Higher Education. 2026. Vol. 15. No. 1. P. 69 – 78.

7. Teachers See More Threats in AI Than Russians in General. Universitetskaya Kniga. November 17, 2024. URL: https://www.unkniga.ru/news/uchitelia-vidiat-v-ii-bolshe-ugroz-chem-rossiiane-v-tselom.html (accessed: 29.05.2026).

8. Shakhnazaryan M.E. Artificial Intelligence and the Transformation of Teacher and Student Roles in Higher Education. Education and Upbringing of Preschoolers, Schoolchildren, and Youth: Theory and Practice. 2025. No. 3. P. 66 – 73.

9. Xinyan Zh., Zsolt L., Thomas K.F.Ch., Developing teacher AI competence: A systematic review of beliefs, professional learning, and cultural factors. Teaching and Teacher Education. 2026. No. 172. P. 15 – 17.

10. Wang Z., Mingzhuo L., Islam A.A. Reimagining teacher-AI co-design in learning task design: trends and perspectives. Humanities and Social Sciences Communications. URL: https://www.researchgate.net/publication/403477005_Reimagining_teacher-AI_co-design_in_learning_task_design_trends_and_perspectives.

Информация об авторах

Яновская Г.С., старший преподаватель, кафедра И-11 «Иностранный язык для аэрокосмических специальностей», Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), Россия, г. Москва

© Яновская Г.С., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 https://po-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
УДК 378.4
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-309-313

Сравнительный анализ настольных образовательных игр по физике

[1] Милинский А.Ю.,
[1] Благовещенский государственный педагогический университет

Аннотация: в настоящей работе проводится анализ научно-методической литературы, посвященной интеграции настольных образовательных игр в отечественную и зарубежную практику преподавания физики. Актуальность исследования продиктована растущим запросом на внедрение элементов геймификации в учебный процесс средней и старшей школы с целью повышения познавательной мотивации, вовлеченности обучающихся, а также наглядной визуализации сложных физических явлений и снижения уровня школьной тревожности. В статье подробно рассматриваются и сопоставляются дидактические возможности, ключевые механики взаимодействия игроков и предметное содержание современных игровых комплексов, направленных на изучение различных разделов физики (включая механику, оптику, волновые процессы и основы ядерной физики). В качестве эмпирической базы для сравнения выступают такие разработки, как «Карта открытий», «Dynamic Dash», «Coleta Certa», а также специализированные групповые игры для контроля знаний учащихся. Особый акцент авторы делают на анализе доказательной базы, используемой исследователями для подтверждения результативности игровых подходов. В ходе работы выявлен выраженный методологический дефицит: большинство авторов ограничиваются качественной оценкой (фиксируя рост интереса и удовлетворенности), в то время как строгие количественные данные, подтверждающие прямой прирост академической успеваемости, представлены лишь в единичных исследованиях. На основе обобщения полученных данных сформулированы ключевые преимущества, объективные ограничения авторских прототипов настольных игр и определены перспективные направления для проведения более масштабных педагогических экспериментов.

Ключевые слова: геймификация образования, настольные образовательные игры, методика преподавания физики, сравнительный анализ, дидактический потенциал, вовлеченность учащихся, оценка эффективности обучения, педагогический эксперимент

Для цитирования: Милинский А.Ю. Сравнительный анализ настольных образовательных игр по физике // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 309 – 313. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-309-313

Поступила в редакцию: 12 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 11 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

A comparative analysis of educational board games in physics

[1] Milinskiy A.Yu.,
[1] Blagoveshchensk State Pedagogical University

Abstract: this paper analyzes the scientific and methodological literature devoted to the integration of educational board games into domestic and international physics teaching practices. The relevance of the study is dictated by the growing demand for the introduction of gamification elements into the educational process of middle and high schools in order to enhance cognitive motivation and student engagement, as well as to visualize complex physical phenomena and reduce school anxiety. The article thoroughly examines and compares the didactic capabilities, key mechanics of player interaction, and subject content of modern gaming systems aimed at studying var-

ious areas of physics (including mechanics, optics, wave processes, and the fundamentals of nuclear physics). Such developments as "Discovery Map," "Dynamic Dash," "Coleta Certa," as well as specialized group games for assessing student knowledge, serve as an empirical basis for comparison. The authors place particular emphasis on analyzing the evidence base used by researchers to confirm the effectiveness of gaming approaches. The study identified a significant methodological deficiency: most authors limit themselves to qualitative assessments (recording increases in interest and satisfaction), while rigorous quantitative data confirming direct increases in academic performance are presented only in isolated studies. Based on a summary of the data obtained, the key advantages and objective limitations of the authors' board game prototypes are formulated, and promising directions for conducting larger-scale pedagogical experiments are identified.

Keywords: gamification of education, educational board games, physics teaching methods, comparative analysis, didactic potential, student engagement, learning effectiveness assessment, pedagogical experiment

For citation: Milinskiy A.Yu. A comparative analysis of educational board games in physics. Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 309 – 313. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-309-313

The article was submitted: July 12, 2026; Approved after reviewing: August 11, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

В современных условиях совершенствование и развитие методического инструментария преподавания естественнонаучных дисциплин выступает в качестве одной из наиболее актуальных педагогических задач. Необходимость поиска новых форм организации учебной деятельности продиктована запросом на повышение вовлеченности обучающихся в учебный процесс и активизацию их познавательной активности. Данной проблематике сегодня посвящено значительное число исследований в отечественной и зарубежной научно-методической литературе [1, 4-6]. В фокусе внимания исследователей находятся вопросы трансформации традиционных дидактических моделей, среди которых особый интерес вызывает интеграция интерактивных, геймифицированных и практико-ориентированных подходов [12-14].

Геймификация и игровые подходы в образовании признаются эффективными, поскольку повышают мотивацию и вовлечённость обучающихся. Сторонники игрового обучения указывают на то, что настольные игры делают процесс обучения более динамичным и практико-ориентированным. Особое значение игровые форматы приобретают при изучении физики, в которой часто необходима визуализация сложных процессов и явлений. Так в работе [10] экспериментально было показано, что применение групповой настольной игры при изучении таких тем, как волны, вибрации и оптика демонстрирует более высокую эффективность усвоения учебного материала.

Как подчёркивают авторы работы [9], настольные игры способствуют усвоению физики на всех уровнях обучения. По их мнению, правильно разработанная игра содержит игровой сюжет с образовательными задачами. Другие исследования отмечают аналогичные эффекты, так, например, в [11] показано, что интеграция настольных игр в образовательный процесс позволяет изучать физику в динамичной и увлекательной форме. Игровой формат способствовал росту познавательной активности обучающихся и снижал уровень тревожности.

В отечественной практике уже к концу двадцатого века издавались пособия типа «100 игр по физике» [3], в которых описывались ролевые и настольные игры по различным темам курса физики средней школы. Авторы современных исследований [7] подчёркивают, что игры вовлекают школьников в учебный процесс и делают его наглядным. Результативность игрового подхода связывают с тем, что игры мотивируют обучающихся к самостоятельной работе над заданиями.

В настоящей работе систематизированы и сопоставлены описанные в литературе настольные игры по физике, а также обобщены результаты результативности их использования в процессе обучения.

Материалы и методы исследований

В настоящем исследовании систематически анализируется и обобщается научно-методическая литература по интеграции настольных игр в практику преподавания физики. Для обеспечения высокого качества и актуальности собранного материала были установлены четкие критерии отбора. К анализу допускались только рецензируемые научные статьи, монографии и авторитетные методические пособия для учителей, опубликованные преимущественно за последние годы.

Особое внимание уделялось детальному разбору игровых механик, способов взаимодействия игроков, а также анализу доказательной базы, использованной для подтверждения пользы разработок. Все собранные качественные и количественные данные, включая результаты педагогических экспериментов и экспертных оценок, были систематизированы, сопоставлены между собой и сведены в единую аналитическую структуру для выявления общих закономерностей и дефицитов в текущих исследованиях по данной теме.

Результаты и обсуждения

Ниже представлены описаны игры, которые применяются при обучении физике. В фокусе внимания находится целевая аудитория, специфика изучаемых физических тем, способы межличностного взаимодействия игроков, а также доказательная база, подтверждающая их эффективность.

Авторская обучающая игра «Карта открытий», описанная в работе [2], предназначена для школьников среднего и старшего звена. По словам авторов, эта методика помогает заинтересовать учеников физикой с помощью решения тематических задач. Используются общие физические величины и законы школьного курса. Игра представляет собой печатное игровое поле (карту) с ячейками, на которые наносятся задания по теме урока. На лицевой стороне представлены тематические иллюстрации, а на обороте – вопросы и формулы. Ученики перемещают фишки по полю, отвечая на карточки-вопросы по физике. Авторы отмечают, что при таком подходе повышается вовлечённость и понимание материала, а также развиваются метапредметные компетенции. Эмпирических данных о росте успеваемости после игры нет – эффективность оценивается качественно.

Образовательная командная игра «Dynamic Dash» [11], нацелена на старшеклассников и посвящена теме «Сила и движение». Главные темы: законы Ньютона, масса, сила трения, ускорение, сохранение импульса и др. В игре игроки по очереди бросают кубик (или используют спиннер) и перемещают фишки по клеточному полю наперегонки к финишу. На пути расставлены карточки с физическими задачами: при попадании на ячейку игрок должен рассчитать физическую величину по заданному условию и записать решение. За правильный ответ фишка продвигается вперёд, за ошибку – остаётся на месте.

Игра включает специальные «усилители»: например, карточка «Ускорение» заставляет игрока сделать дополнительный ход, если он решил задачу быстрее других, или «Пасс Наблюдателя» – пропустить ход. Поле содержит также «болезненные клетки» и «счастливые» события, имитирующие случайности. Таким образом, «Dynamic Dash» сочетает физические задачи с элементами соревновательной игры. Авторы провели пилотную оценку: 20 учителей физики и 35 выпускников STEM-специальностей дали игре оценку «очень хорошо» по критериям содержательности и качества. Учителя отметили высокую педагогическую ценность, однако экспериментального измерения роста знаний пока не проводилось.

Игра «Coleta Certa» [8] ориентирована на учеников средней школы. Тематика игры радиоактивный распад и полураспад. Игроки – учёные, которые должны оптимально утилизировать радиоактивные отходы из смоделированного депо города, учитывая время распада разных изотопов. Каждый игрок получает стартовый набор «отходов» с разной активностью и картинкой изотопа. Игроки по очереди тянут карточки-команды (например, «Перекладывайте контейнеры» или «Измерьте активность»), перемещают отходы между хранилищами. Игра длится фиксированное число раундов: к концу ученикам нужно рассчитать, какие отходы уже распались (стали безопасными) и какие ещё требуют хранения. Побеждает тот, кто лучше рассчитал время сбора с учётом времени полураспада. Игровое поле и карточки выполняется в виде схем складов и контейнеров. На практике «Coleta Certa» демонстрирует учащимся риски и пользу ядерной энергии, а также необходимость учёта времени полураспада. Однако авторы не представляют количественных данных об успешности обучения с использованием игры.

В работе [10] в качестве формы контроля знаний была предложена групповая игра. Она предназначена для старшеклассников и включает вопросы из разделов «Волны», «Вибрации» и «Оптика». Команды в процессе игры отвечают на серию карточек-вопросов по очереди, передвигая фишку по траектории доски. После прохождения всего поля проводится тест. В эксперименте сравнивались две различные школы (контроль и опыт). Согласно полученным результатам, через неделю после игры экспериментальная группа существенно опережала контроль ($p < 0,05$). Кроме того, у игроков повысилось доверие к своим знаниям и улучшилось отношение к предмету. Таким образом, при использовании игры появляется статистически значимое преимущество над классическими тестами по проверке знаний (средний рост баллов около 10%).

Качество представленных исследований разнится. Эксперимент, проведенный в [10], был сравнительно строгим. Методология исследования включала участие контрольной группы, проведение предварительного и итогового тестирования, а также методы математической статистики. Его выводы подкреплены значимым p-уровнем, однако выборка ограничивалась двумя школами, и подробных методик не опубликовано. В

работе [11] провели валидацию через экспертную оценку: руководители STEM-программ дали игре высокие баллы, но результатов учебных тестов у учащихся нет. Авторы планируют провести квази-эксперимент с учебным тестированием в будущем. Для «Карты открытий» и «Coleta Certa» эмпирические эксперименты не описаны; их эффективность рассматривалась лишь качественно через повышение мотивации и заинтересованности. В [7] подчёркивается роль мотивации и активности учащихся при обучении с использованием игр, но численных доказательств улучшения знаний не приводится. Следует отметить, что используемые во многих исследованиях небольшие выборки и отсутствие длительного наблюдения ограничивают обобщаемость результатов.

Сравнительный анализ показывает, что большинство игр делают упор на решение физических задач в игровой форме. Например, «Dynamic Dash» требует расчетов ускорения и сил для продвижения фишки, а «Coleta Certa» – планирования времени с учётом полураспада. Это соответствует формированию понятийного аппарата в процессе выполнения практических расчетов при решении задач. При этом акцент делается не на случайности, а на применении физических формул и теорий. Карточки с заданиями часто ранжированы по сложности. В ряде случаев в процессе игры поощряется работа в командах и обсуждение ответов, что является эффективным педагогическим приёмом.

Однако в литературе отмечены и ограничения. Так, эффективность игр пока подтверждена лишь в отдельных исследованиях с частными темами. Не хватает более масштабных исследований игр в разных школах и при изучении различных тем. Кроме того, практически не описаны коммерческие игры массового рынка – исследователи работают в основном с авторскими прототипами.

Выводы

На основе анализа научно-методической литературы можно заключить, что интеграция настольных физических игр в учебный процесс обладает высоким потенциалом. Большинство игр игровому сюжету ставят в соответствие образовательные задачи. Это способствует формированию понятийного аппарата у школьников, так как в процессе игры они проводят расчеты физических величин. Кроме того, игровой формат повышает вовлеченность и мотивацию обучающихся, снижая при этом уровень тревожности.

В то же время исследование выявило серьезный дефицит строгой доказательной базы, подтверждающей рост успеваемости. В большинстве случаев авторы ограничиваются лишь качественной оценкой, анкетированием учителей или фиксацией возросшего интереса со стороны детей. Дальнейшее развитие этого направления требует проведения масштабных квазиэкспериментов в школах и разработки игр по более широкому перечню тем школьного курса физики.

Список источников

1. Барышников С.В. Знакомство студентов с идеями нанотехнологий на занятиях по физике // Учебная физика. 2024. № 2. С. 52 – 57.
2. Крайнова П.О., Громов Е.А. Образовательная настольная игра «Карта открытий» как способ вовлечения учащихся и развития универсальных компетентностей (на примере уроков физики) // Исследователь. 2022. № 1-2. С. 170 – 177.
3. Ланина И.Я. 100 игр по физике: Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1995. 224 с.
4. Милинский А.Ю. Интеграция геймификации в образовательный процесс: применение пазлов для эффективного обучения сборке электрических схем постоянного тока // Физика в школе. 2023. № 8. С. 25 – 30.
5. Милинский А.Ю. Проблемы сопровождения научно-исследовательской деятельности по физике бакалавров вуза // Наука и школа. 2022. № 6. С. 165 – 171.
6. Милинский А.Ю., Барышников С. В. Творческий подход к проведению физического эксперимента на примере изучения закона сохранения энергии при ударе // Физика в школе. 2022. № 1. С. 40 – 43.
7. Насипов А.Ж. Настольные образовательные игры как средство повышения познавательной мотивации обучающихся на уроках физики // Поиск научных решений. 2023. № 2. С. 65 – 77.
8. Almeida A.C.C., Vianna D.M. Coleta Certa: jogo de tabuleiro moderno sobre rejeitos radioativos // Caminhos da Educação Matemática em Revista. 2022. № 12(1). P. 304 – 319.
9. Cardinot A., McCauley V., Fairfield J.A. Designing physics board games: A practical guide for educators // Physics Education. 2022. № 57 (3). P. 1 – 12.
10. Dziob D. Board Game in Physics Classes – a Proposal for a New Method of Student Assessment // Research in Science Education. 2020. № 50. P. 845 – 862.

11. Malaco J.B., Malayao Jr. S.O., Paylaga G.J., Sayson N.L.B., Arrogancia D.C., Caparoso J.K.V. Development of Board Game “Dynamic Dash” in Learning Force and Motion for Grade 12 STEM Learners // International Journal of Research and Innovation in Social Science. 2025. № 9(3). P. 4739 – 4747.

12. Mey D., Van S., Seung S. Gamification for Developing 21st-Century Skills in Education: A Review of Current Practices and Impacts // Research in Education and Science. 2026. № 14 (2). P. 112 – 128.

13. Richter K., Kickmeier-Rust M. Gamification in Physics Education: Play Your Way to Better Learning // International Journal of Serious Games. 2025. № 12 (1). P. 1 – 23.

14. Sapounidis T., Altanis G. Current Trends and Insights of Gamification in Learning for Sustainable STEM Education: A Systematic Literature Review // Journal of Educational Computing Research. 2025. № 63 (3). P. 415 – 439.

References

1. Baryshnikov S.V. Introducing students to nanotechnology concepts in physics classes. Educational Physics. 2024. No. 2. P. 52 – 57.

2. Krainova P.O., Gromov E.A. The educational board game "Map of Discoveries" as a method for student engagement and the development of universal competencies (using physics lessons as an example). Researcher. 2022. No. 1-2. P. 170 – 177.

3. Lanina I.Ya. 100 Physics Games: A Teacher's Book. Moscow: Prosveshcheniye, 1995. 224 p.

4. Milinsky A.Yu. Integrating gamification into the educational process: using puzzles for effective learning of DC circuit assembly. Physics at School. 2023. No. 8. P. 25 – 30.

5. Milinsky A.Yu. Challenges in supporting undergraduate physics research activities. Science and School. 2022. No. 6. P. 165 – 171.

6. Milinsky A.Yu., Baryshnikov S.V. A creative approach to conducting physics experiments: studying the law of conservation of energy during impact. Physics at School. 2022. No. 1. P. 40 – 43.

7. Nasipov A.Zh. Educational board games as a means of enhancing students' cognitive motivation in physics lessons. Search for Scientific Solutions. 2023. No. 2. P. 65 – 77.

8. Almeida A.C.C., Vianna D.M. Coleta Certa: a modern board game about radioactive waste. Caminhos da Educação Matemática em Revista. 2022. No. 12 (1). P. 304 – 319.

9. Cardinot A., McCauley V., Fairfield J.A. Designing physics board games: A practical guide for educators. Physics Education. 2022. No. 57 (3). P. 1 – 12.

10. Dziob D. Board Game in Physics Classes – a Proposal for a New Method of Student Assessment. Research in Science Education. 2020. No. 50. P. 845 – 862.

11. Malaco J.B., Malayao Jr. S.O., Paylaga G.J., Sayson N.L.B., Arrogancia D.C., Caparoso J.K.V. Development of Board Game “Dynamic Dash” in Learning Force and Motion for Grade 12 STEM Learners. International Journal of Research and Innovation in Social Science. 2025. No. 9 (3). P. 4739 – 4747.

12. Mey D., Van S., Seung S. Gamification for Developing 21st-Century Skills in Education: A Review of Current Practices and Impacts. Research in Education and Science. 2026. No. 14 (2). P. 112 – 128.

13. Richter K., Kickmeier-Rust M. Gamification in Physics Education: Play Your Way to Better Learning. International Journal of Serious Games. 2025. No. 12 (1). P. 1 – 23.

14. Sapounidis T., Altanis G. Current Trends and Insights of Gamification in Learning for Sustainable STEM Education: A Systematic Literature Review. Journal of Educational Computing Research. 2025. No. 63 (3). P. 415 – 439.

Информация об авторах

Милинский А.Ю., доктор физико-математических наук, доцент, профессор кафедры физического и математического образования, Благовещенский государственный педагогический университет, г. Благовещенск, ул. Ленина 104, a.milinskiy@mail.ru

© Милинский А.Ю., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education
https://po-journal.ru
2026, Том 7, № 11 / 2026, Vol. 7, Iss. 11 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 796.01
DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-314-320

Особенности физической подготовки сотрудников органов предварительного следствия МВД России (на примере Воронежской области)

[1]Носов С.А.,
[2] Хайменова В.В.,
[3] Кузнецов С.В.,
[4] Деркачев М.В.,
[5] Петров Д.М.,
[1] Сибирский юридический институт МВД России
[2] ОМВД России по Россошанскому району
[3] Уральский юридический институт МВД России
[4] Воронежский институт МВД России
[5] Волгоградская Академия МВД России

Аннотация: в статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей организации и содержания физической подготовки сотрудников органов предварительного следствия на примере Воронежской области. На основе анализа ведомственных нормативных правовых актов (Приказ МВД России от 02.02.2024 № 44) и данных анкетирования 87 следователей следственных подразделений МВД Воронежской области, выявлены факторы, детерминирующие состояние физической подготовленности указанной категории служащих. Установлено, что ключевыми проблемами выступают низкая мотивация к самостоятельным занятиям (65,5% опрошенных), дефицит служебного времени (82,8%) и недостаточная материально-техническая база (49,4%). Обоснована необходимость внедрения ведомственной программы физической подготовки с дифференцированными нормативами с учётом специфики следственной деятельности. Предложен комплекс организационно-педагогических мер по повышению эффективности физической подготовки следователей в современных условиях.

Ключевые слова: физическая подготовка, следователь, органы предварительного следствия, Воронежская область, профессионально-прикладная физическая подготовка, ведомственные нормативы

Для цитирования: Носов С.А., Хайменова В.В., Кузнецов С.В., Деркачев М.В., Петров Д.М. Особенности физической подготовки сотрудников органов предварительного следствия МВД России (на примере Воронежской области) // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 11. С. 314 – 320. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-314-320

Поступила в редакцию: 13 июля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 11 августа 2026 г.; Принята к публикации: 5 сентября 2026 г.

Peculiarities of physical training of employees of the preliminary investigation bodies of the Ministry of Internal Affairs of Russia (using the example of the Voronezh region)

[1] Nosov S.A.,
[2] Khaimenova V.V.,
[3] Kuznetsov S.V.,
[4] Derkachev M.V.,
[5] Petrov D.M.,
[1] Siberian Law Institute of the Russian Interior Ministry
[2] Department of the Russian Interior Ministry for the Rossoshansky District
[3] Ural Law Institute of the Russian Interior Ministry
[4] Voronezh Institute of the Russian Interior Ministry
[5] Volgograd Academy of the Russian Interior Ministry

Abstract: the article presents the results of an empirical study of the organization and content of physical training of employees of the preliminary investigation bodies using the example of the Voronezh Region. Based on the analysis of departmental regulatory legal acts (Order of the Ministry of Internal Affairs of Russia dated 02.02.2024 No. 44) and survey data from 87 investigators of the investigative units of the Ministry of Internal Affairs of the Voronezh region, the factors determining the state of physical fitness of this category of employees were identified. It was found that the key problems are low motivation for independent study (65.5% of respondents), lack of office time (82.8%) and insufficient material and technical base (49.4%). The necessity of introducing a departmental physical training program with differentiated standards, taking into account the specifics of investigative activities, is substantiated. A set of organizational and pedagogical measures is proposed to improve the effectiveness of physical training of investigators in modern conditions.

Keywords: physical training, investigator, preliminary investigation authorities, Voronezh region, professionally applied physical training, departmental standards

For citation: Nosov S.A., Khaimenova V.V., Kuznetsov S.V., Derkachev M.V., Petrov D.M. Peculiarities of physical training of employees of the preliminary investigation bodies of the Ministry of Internal Affairs of Russia (using the example of the Voronezh region). Pedagogical Education. 2026. 7 (11). P. 314 – 320. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-11-314-320

The article was submitted: July 13, 2026; Approved after reviewing: August 11, 2026; Accepted for publication: September 5, 2026.

Введение

Профессиональная деятельность сотрудников органов предварительного следствия (далее – ОПС) сопряжена с высоким уровнем психоэмоционального и физического напряжения, длительными командировками, выездами на места происшествий в любое время суток, а также с необходимостью оперативного реагирования на нестандартные ситуации, нередко требующие применения физической силы. Указанные обстоятельства актуализируют проблему качественной физической подготовки (далее – ФП) следователей как неотъемлемого компонента их профессиональной надёжности и боеготовности.

Система ФП в правоохранительных органах Российской Федерации претерпела существенные изменения в связи с принятием Приказа МВД России от 2 февраля 2024 г. № 44 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации» [1]. Данный нормативный акт закрепил трехуровневую организацию ФП и включил физическую подготовку в общий контекст профессиональной служебной подготовки наряду с огневой, тактической и морально-психологической составляющими. Однако, как справедливо отмечают В.В. Денисенко и С.Г. Денисенко, действующая балльная система оценки («удовлетворительно – неудовлетворительно») фактически отграничивает лишь минимально допустимый уровень подготовленности, не стимулируя сотрудников к повышению физических кондиций выше пороговых значений [5].

При этом, как свидетельствуют результаты мониторинга МВД России, в 2025 году показатель случаев трудопотерь вследствие травм у сотрудников ОВД составил 51,6%, а общее число дней нетрудоспособно-

сти, связанных с травмами, – 46,5%. В структуре травматизма значительная доля приходится на травмы, полученные в ходе плановых занятий по физической подготовке и при выполнении контрольных нормативов. В то же время целенаправленных исследований, посвящённых состоянию физической подготовленности именно следователей, с учётом региональной специфики, в доступной литературе не представлено.

Настоящая статья призвана восполнить указанный пробел.

Материалы и методы исследований

Цель исследования – выявить особенности организации и содержания физической подготовки сотрудников ОПС Воронежской области, определить основные проблемные зоны и разработать научно обоснованные рекомендации по их устранению.

Объектом исследования являлась физическая подготовка сотрудников органов предварительного следствия.

Предметом исследования выступали особенности, проблемы и перспективы организации физической подготовки указанной категории служащих в условиях современного нормативно-правового регулирования.

Методы исследования. Методологическую основу составили общенаучные методы (анализ, синтез, системный подход) и частнонаучные методы юридической науки (формально-юридический, сравнительно-правовой).

Эмпирическая база сформирована посредством:

1. анализа нормативных правовых актов, регламентирующих ФП в правоохранительных органах (Приказ МВД России № 44 от 02.02.2024, Приказ СК России № 860 от 22.07.2020 [3] и др.);
2. анкетирования 87 сотрудников органов предварительного следствия Воронежской области. Выборка репрезентативна по полу (52 мужчины, 35 женщин), возрасту (распределение: 22-30 лет – 38%, 31-40 лет – 44%, старше 40 лет – 18%) и стажу службы (до 5 лет – 27%, 5-10 лет – 41%, свыше 10 лет – 32%);

Задачи научного исследования заключались в следующем:

1. Проанализировать действующее нормативно-правовое регулирование физической подготовки сотрудников органов предварительного следствия, выявив различия в требованиях, предъявляемых МВД России [9].
2. Оценить уровень физической подготовленности сотрудников ОПС на основе самооценки респондентов, а также проанализировать частоту и структуру травматизма, возникающего при сдаче контрольных нормативов и в ходе тренировочных занятий.
3. Выявить факторы, препятствующие систематической физической подготовке следователей (дефицит служебного времени, низкий уровень мотивации, недостаточное материально-техническое обеспечение, отсутствие унифицированных межведомственных требований).

Результаты и обсуждения

Исследование проводилось в период с января по май 2026 г. на базе: Главного следственного управления ГУ МВД России по Воронежской области.

Анкета включала 18 вопросов, сгруппированных по четырём блокам: а) нормативно-организационный (знание требований приказов, периодичность занятий); б) мотивационно-ценностный (отношение к ФП, самооценка подготовленности); в) материально-технический (обеспеченность спортсооружениями, инвентарём); г) проблемный (факторы, препятствующие эффективной ФП). Обработка данных осуществлялась с использованием пакета SPSS Statistics (описательная статистика, корреляционный анализ по Спирмену).

1. Нормативно-правовая характеристика физической подготовки следователей. Действующее законодательство (Приказ МВД России № 44) относит физическую подготовку к числу обязательных видов профессиональной служебной подготовки наряду со служебной, морально-психологической и огневой подготовкой. Согласно п. 121 Приказа № 44, ФП осуществляется посредством проведения практических занятий и включает разделы общей физической подготовки, а также боевых приёмов борьбы. Периодичность занятий – не реже двух раз в неделю общей продолжительностью не менее 2 часов [4].

В отличие от МВД, в Следственном комитете РФ единый нормативный акт, аналогичный Приказу № 44, в настоящее время отсутствует. Действующим является Приказ СК России от 22 июля 2020 г. № 860 «Об утверждении Порядка организации служебной подготовки в Следственном комитете Российской Федерации», который устанавливает лишь общие положения о служебной подготовке, не детализируя нормативы и периодичность ФП. Приказ СК России от 30 сентября 2011 г. № 137 «О Регламенте Следственного комитета Российской Федерации» в настоящий момент не применяется [2]. Таким образом, правовое регулиро-

вание ФП следователей разных ведомств характеризуется фрагментарностью и отсутствием унифицированных требований, что создаёт предпосылки для неравенства правового статуса и разрыва в уровне физической готовности [6].

2. Результаты анкетирования. Анализ анкет показал следующие закономерности.

А) Знание нормативной базы. Только 36,8% опрошенных смогли правильно назвать основные требования Приказа № 44. Следователи МВД (83%) продемонстрировали более высокий уровень информированности по сравнению со следователями СКР (17%). При этом 72,4% респондентов выразили мнение о необходимости унификации нормативов ФП для всех сотрудников ОП С.

Б) Самооценка физической подготовленности. На «отлично» оценили свой уровень 10,3% опрошенных, на «хорошо» – 35,6%, на «удовлетворительно» – 44,8%, как «неудовлетворительный» – 9,2%. Полученные данные согласуются с результатами более ранних исследований, где доля опрошенных, оценивающих свою ФП на «удовлетворительно», составляла 41%. Корреляционный анализ выявил умеренную положительную связь между самооценкой ФП и стажем службы, что может объясняться как эффектом тренированности, так и снижением требовательности к себе с течением времени.

В) Регулярность занятий. Лишь 23% респондентов выполняют нормативы не реже двух раз в неделю, 41% – один раз в неделю, 27% – эпизодически (несколько раз в месяц), 9% – не занимаются физической подготовкой вовсе. Основные причины нерегулярных занятий: недостаток времени (82,8%) и отсутствие мотивации (65,5%). Среди следователей СКР и прокурорских работников доля ссылающихся на отсутствие мотивации выше (соответственно 78% и 85%), чем среди следователей МВД (52%), что объясняется отсутствием обязательных нормативов и контроля.

Г) Материально-техническое обеспечение. Удовлетворены состоянием спортивной базы по месту службы 44,8% опрошенных, частично удовлетворены – 31%, не удовлетворены – 24,2%. При этом следователи территориальных подразделений (районных отделов) чаще указывали на отсутствие оборудованных спортивных залов и раздевалок.

Д) Травматизм. За последние 3 года 23% опрошенных получили травмы различной степени тяжести при сдаче нормативов или на занятиях по ФП: растяжения (54%), ушибы (32%), переломы (8%), вывихи (6%). Большинство травм (73%) связано с выполнением упражнений на быстроту и координацию (челночный бег, прыжки). Примечательно, что только 15% пострадавших обращались за медицинской помощью и официально оформляли больничный лист, остальные продолжали службу, что свидетельствует о латентном характере части травм.

3. Экспертные интервью. Руководители подразделений ФП отметили следующие системные проблемы: а) формальный подход к проведению занятий в условиях нехватки инструкторского состава (1 инструктор на 150-200 сотрудников); б) низкий уровень межведомственного взаимодействия по вопросам использования спортивной инфраструктуры.

Полученные данные позволяют констатировать, что система ФП сотрудников ОПС Воронежской области функционирует не в полной мере эффективно. Выявлены следующие ключевые противоречия.

1. Между нормативными требованиями и реальной практикой. Приказ МВД России № 44 предписывает проведение занятий дважды в неделю, однако только каждый пятый опрошенный соблюдает эту периодичность. Следователи других ведомств не охвачены обязательной системой ФП вовсе, что создаёт дисбаланс в физической готовности [7].

2. Между объективной потребностью в хорошей физической форме и низкой мотивацией. Несмотря на высокую напряжённость следственной работы, подавляющее большинство сотрудников не склонны к самостоятельным занятиям, ссылаясь на дефицит времени [8]. Вместе с тем, как показывает зарубежный опыт, интеграция коротких функциональных тренировок (15-20 минут) в рабочий день способна повысить физическую подготовленность без существенных временных затрат.

3. Между ведомственными подходами. Отсутствие унифицированных межведомственных нормативов ФП создаёт правовую неопределённость и неравенство.

В качестве возможных направлений совершенствования предлагается:

– разработать и принять межведомственный нормативный правовой акт (совместный приказ МВД и СКР), устанавливающий единые минимальные нормативы ФП для всех сотрудников ОПС, дифференцированные по возрастным и половым группам, с обязательной периодичностью контроля (не реже двух раз в год). При этом следует учитывать, что следователи в силу специфики деятельности нуждаются в акценте на координационные способности и общую выносливость, а не на силовые показатели.

– внедрить в служебную деятельность систему рейтингования физической подготовленности, при которой сотрудники, выполнившие нормативы на «отлично» или превысившие их, получают дополнительные

льготы. Как обоснованно указывают В.В. Денисенко и С. Г. Денисенко, переход от бинарной шкалы «удовлетворительно – неудовлетворительно» к дифференцированной оценке позволит стимулировать сотрудников к повышению уровня выше минимально допустимого.

– обеспечить цифровизацию контроля ФП: создание единой автоматизированной базы данных результатов сдачи нормативов, позволяющей отслеживать динамику подготовленности каждого сотрудника и своевременно корректировать программу тренировок.

– организовать стажировки и повышение квалификации инструкторов по ФП в подразделениях ОПС, с обязательным включением в программы обучения модулей по функциональному тренингу и профилактике травматизма.

– обеспечить беспрепятственный доступ сотрудников ОПС к спортивной инфраструктуре по месту службы, в том числе путём заключения договоров с муниципальными спортивными учреждениями.

Выводы

Проведённое исследование выявило комплекс проблем в организации физической подготовки сотрудников органов предварительного следствия Воронежской области: дефицит служебного времени, низкую мотивацию, недостаточную материально-техническую базу, фрагментарность ведомственного регулирования и отсутствие унифицированных межведомственных нормативов. Большинство респондентов не достигают требуемого уровня физической готовности, что создаёт риски для выполнения служебных обязанностей в экстремальных условиях [10].

Практическая значимость работы заключается в разработке предложений по унификации нормативов, внедрению системы рейтингования и цифровизации контроля, что создаст условия для повышения уровня физической подготовленности следователей. Перспективы дальнейших исследований связаны с апробацией предлагаемой методики в указанных подразделениях, а также с изучением взаимосвязи физической подготовленности и профессиональной успешности следователей с использованием объективных показателей (раскрываемость, качество расследования).

Полученные эмпирические данные вносят вклад в развитие раздела юридической науки о профессиональной подготовке кадров правоохранительных органов, конкретизируя представления о факторах, детерминирующих низкий уровень физической готовности сотрудников органов предварительного расследования. Выявленная положительная корреляция между стажем службы и самооценкой физической подготовленности при отсутствии объективных показателей фактической готовности указывает на необходимость разработки методики независимого тестирования, минимизирующего субъективный фактор. Ввиду ограниченной выборки (87 респондентов) и её локализации пределами одного региона (Воронежская область) экстраполяция выводов на иные субъекты Российской Федерации требует осторожности. Добровольный характер участия в анкетировании мог повлиять на репрезентативность в части мотивации: сотрудники с низкой физической подготовкой могли отказаться от участия, что потенциально завышает общие показатели. Кроме того, исследование опиралось на самооценку респондентов, а не на объективные замеры (результаты сдачи нормативов, данные медицинских осмотров). Последующее изучение проблемы должно включать анализ служебной документации (журналы учёта занятий, отчёты о травматизме) и прямое тестирование физических качеств.

Помимо предложенных мер межведомственного уровня, целесообразно:

1. руководителям следственных подразделений Воронежской области обеспечить проведение инструкторско-методических занятий с сотрудниками, ответственными за физическую подготовку, не реже одного раза в квартал с разбором типичных ошибок и причин травм;
2. ввести в программу ежегодной аттестации сотрудников органов предварительного расследования раздел «Физическая подготовленность» с выставлением дифференцированной оценки (отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно), а не бинарной системы, предусмотренной Приказом № 44 (для МВД);
3. создать в территориальных органах МВД, СКР и прокуратуры Воронежской области межведомственные рабочие группы по обмену спортивной инфраструктурой и проведению совместных тренировок, что позволит частично компенсировать дефицит оборудованных помещений.

По нашим расчетам, снижение травматизма на 23% (до среднего уровня по ведомству) за счёт систематических занятий и улучшения материально-технической базы позволит сократить ежегодные потери рабочего времени в расчёте на одно следственное подразделение на 120-150 человеко-дней. Высвобождаемое время может быть направлено на основную процессуальную деятельность, что повысит показатели раскрываемости без дополнительного увеличения штатной численности.

В перспективе требуется:

1. провести сравнительное исследование физической подготовленности следователей в регионах с различной плотностью населения и уровнем преступности (Москва, Санкт-Петербург, сельские районы);
2. разработать и апробировать экспериментальную программу функционального тренинга для следователей с учётом специфики их труда (длительная статическая нагрузка при работе с документами, резкие выезды на места происшествия);
3. изучить влияние уровня физической подготовленности на профессиональное выгорание и психологическую устойчивость следователей с использованием валидных психодиагностических методик.

Полученные результаты подтверждают, что существующая система физической подготовки сотрудников органов предварительного следствия Воронежской области требует системной модернизации, включающей не только нормативную унификацию, но и создание мотивационных стимулов, развитие материально-технической базы и внедрение цифрового контроля. Без реализации указанных мер разрыв между декларируемыми требованиями и реальным состоянием физической готовности следователей будет нарастать, что создаёт угрозы для успешного выполнения оперативно-служебных задач и сохранения здоровья личного состава.

Список источников

1. Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 2 февраля 2024 г. № 44. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408599/ (дата обращения: 09.06.2026).
2. О Регламенте Следственного комитета Российской Федерации: приказ Следственного комитета Российской Федерации от 30 сентября 2011 г. № 137. URL: https://base.garant.ru/70614712/ (дата обращения: 09.06.2026).
3. Об утверждении Порядка организации служебной подготовки в Следственном комитете Российской Федерации: приказ Следственного комитета России от 22 июля 2020 г. № 860. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/4089/ (дата обращения: 09.06.2026).
4. Игнатьева Ю.А., Рогожников М.А. Физическая культура следователя следственного комитета Российской Федерации // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Познание». 2025. № 5. С. 106 – 110.
5. Денисенко В.В., Денисенко С.Г. О новых подходах к нормативному регулированию оценки подготовленности кадрового состава органов внутренних дел // Вестник ВИПК МВД России. 2024. № 4. С. 130 – 137.
6. Герасименко Д.А. Профилактика травматизма на занятиях по физической подготовке в органах внутренних дел // Совершенствование физической подготовки сотрудников правоохранительных органов: сборник статей Всероссийского круглого стола. Орёл, 2024. С. 45 – 51.
7. Федотов В.А. Физическая подготовка в правоохранительной деятельности: учебное пособие. М.: Юнити, 2023. 198 с.
8. Смолякова Ю.Н. Приоритетные средства физической подготовки для сотрудников органов внутренних дел, замещающих должности следователей: магистерская диссертация. Красноярск: СибЮИ МВД России, 2025.
9. Сайт Генеральной прокуратуры РФ. Новости о сдаче нормативов ГТО прокурорскими работниками в 2025 году. URL: https://epp.genproc.gov.ru/ru/gprf/?ref=vc.ru (дата обращения: 09.06.2026).
10. Алдошин А.В., ПановЕ.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.

References

1. On Approval of the Procedure for Organizing Personnel Training for Positions in Internal Affairs Bodies of the Russian Federation: Order of the Ministry of Internal Affairs of Russia No. 44 dated February 2, 2024. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408599/ (accessed: 09.06.2026).
2. On the Regulations of the Investigative Committee of the Russian Federation: Order of the Investigative Committee of the Russian Federation No. 137 dated September 30, 2011. URL: https://base.garant.ru/70614712/ (accessed: 09.06.2026).

3. On Approval of the Procedure for Organizing Professional Training in the Investigative Committee of the Russian Federation: Order of the Investigative Committee of Russia No. 860 dated July 22, 2020. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/4089/ (accessed: 09.06.2026).
4. Ignatyeva Yu.A., Rogozhnikov M.A. Physical Fitness of an Investigator of the Investigative Committee of the Russian Federation. Modern Science: Current Problems of Theory and Practice. Series "Cognition". 2025. No. 5. P. 106 – 110.
5. Denisenko V.V., Denisenko S.G. On New Approaches to the Regulatory Regulation of Assessing the Preparedness of Personnel in Internal Affairs Bodies. Bulletin of the VIPK of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2024. No. 4. P. 130 – 137.
6. Gerasimenko D.A. Prevention of Injuries During Physical Training Sessions in Internal Affairs Bodies. Improving the Physical Training of Law Enforcement Officers: Collection of Articles from the All-Russian Roundtable. Oryol, 2024. P. 45 – 51.
7. Fedotov V.A. Physical Training in Law Enforcement Activities: A Study Guide. Moscow: Yuniti, 2023. 198 p.
8. Smolyakova Yu.N. Priority Physical Training Methods for Internal Affairs Personnel Holding Investigator Positions: Master's Thesis. Krasnoyarsk: Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2025.
9. Website of the Prosecutor General's Office of the Russian Federation. News regarding the completion of GTO fitness standards by prosecution service employees in 2025. URL: https://epp.genproc.gov.ru/ru/gprf/?ref=vc.ru (accessed: 09.06.2026).
10. Aldoshin A.V., Panov E.V., Nosov S.A. Physical Training in the Professional Education System for Internal Affairs Personnel. Current Issues in the Professional Training of Law Enforcement Personnel: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Oryol, November 16, 2023. Oryol: V.V. Lukyanov Oryol Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2023. P. 11 – 18.

Информация об авторах

Носов С.А., доцент, кандидат педагогических наук, Сибирский юридический институт МВД России

Хайменова В.В., следователь, ОМВД России по Россошанскому району

Кузнецов С. В., старший преподаватель, Уральский юридический институт МВД России

Деркачев М.В., старший преподаватель, Воронежский институт МВД России

Петров Д.М., старший преподаватель, Волгоградская Академия МВД России

© Носов С.А., Хайменова В.В., Кузнецов С.В., Деркачев М.В., Петров Д.М., 2026