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

Педагогический журнал

Том 16, № 8А, 2026.
С. 1-433.

Издательство «АНАЛИТИКА РОДИС»

Московская область, г. Ногинск

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

Pedagogical Journal

August 2026, Volume 16, Issue 8A.
Pages 1-433.

ANALITIKA RODIS publishing house

Noginsk, Moscow region

«Педагогический журнал»
Том 16, № 8А, 2026

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

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

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

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

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

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов.

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

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

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

ISSN 2223-5434.

Учредитель и издатель: Общество с ограниченной ответственностью «АНАЛИТИКА РОДИС».
Индекс по Каталогу периодики «Урал-Пресс»: **42957** «Педагогический журнал».
Цена договорная. Печ. л. 56,5. Формат 60x90/8.
Дата выхода в свет: 30.12.2026.
Печать офсетная. Бумага офсетная. Периодичность: 12 раз в год. Тираж 1000 экз. Заказ № 5240.
Отпечатано в типографии «Книга по Требованию». 127918, Москва, Сущевский вал, 49.

"Pedagogical Journal"
August 2026, Volume 16, Issue 8A

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ISSN 2223-5434.

Founder and Publisher: Limited liability company "ANALITIKA RODIS".
Subscription index of the catalog of periodicals "Ural-Press": **42957** "Pedagogical Journal".
Contract price. 56.5 printed sheets. Format 60x90/8.
Date of release: 30.12.2026.
Offset printing. Offset paper. Periodicity: 12 issues per year. Circulation 1,000 issues. Order No. 5240.
Printed from make-up page in the "Kniga po Trebovaniyu" printing house.
P.O. Box 127918, 49 Sushchevskii val, Moscow, Russian Federation.

Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

по направлению: 5.8.4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка

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

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

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

по направлению: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Редакционная коллегия

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

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

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

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

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

Editorial Board

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Advisory Board

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

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

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

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

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

Содержание

Общая педагогика, история педагогики и образования

Перевозникова Надежда Анатольевна
Субъектная позиция младшего школьника как условие формирования лидерских качеств 9

Лустин Юрий Михайлович
Концептуальные основания диалектико-типологического взаимодействия в контексте социальных трансформаций образования 19

Прорешная Оксана Владимировна
Геймификация школьного образования с философской точки зрения 29

Сапина Виктория Андреевна
Смыслообразование как механизм влияния педагогической коммуникации на академические результаты обучающихся 35

Камаева Регина Руслановна
Пономарева Ольга Ивановна
Мониторинг качества математического образования и отношение учителей к его использованию в общеобразовательной школе 43

Ростомян Давид Арменович
Научно-методическое обоснование применения контроля частоты сердечных сокращений в круговой тренировке студентов колледжа 53

Плаксин Дмитрий Андреевич
Ступина Ольга Анатольевна
Овчаренко Алексей Юрьевич
Исторические нарративы об османском прошлом и риск формирования антимусульманских установок среди молодёжи Балкан: психолого-педагогический обзор 62

Чжао Юйтун
Хоровое образование в Китае на распутье: актуальные проблемы и направления развития 74

Аминов Тахир Мажитович
Особенности развития теории и практики школьного краеведения в дореволюционной России 85

Ци Минтао
Логико-структурная модель педагогической концепции поэтапного формирования социальной зрелости студентов в образовательном процессе вуза 96

Мелентьев Андрей Валерьевич
Методология организации страховки при осуществлении спуска по закреплённой верёвке на занятиях по высотной подготовке со слушателями военизированных вузов 104

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

Дурнов Игорь Викторович
Педагогическая технология развития изобретательского мышления студентов на основе обратной интерпретации визуальных знаков с применением искусственного интеллекта 114

Артёмов Александр Николаевич
Модернизация медиаобразования в цифровую эпоху: ключевые тренды и стратегии подготовки кадров 126

Рочняк Карина Игоревна
Особенности преподавания французского языка с помощью электронных средств обучения 133

Парушина Евгения Сергеевна
Формирование читательской рефлексии через дневник читателя в ходе анализа поэзии о родной природе во 2 классе.....141

Осмоловская Анастасия Валерьевна
Методика применения иконографических схем в процессе подготовки иконописцев в вузе 154

Петракова Анастасия Владимировна
Трудности иностранных учащихся в учебно-научном общении на довузовском и основном этапах обучения 165

Кисельников Игорь Васильевич
Кулешова Ирина Геннадьевна
Прусакова Галина Владимировна
Методические аспекты обучения решению практико-ориентированных задач по математике школьников с миграционной историей 176

Смирнов Олег Аркадьевич
Новиков Алексей Валерьевич
Слабкая Диана Николаевна
Эволюция институциональных моделей образования в пенитенциарной системе: на примере штата Техас.....187

Смирнов Олег Аркадьевич
Новиков Алексей Валерьевич
Слабкая Диана Николаевна
Формы участия высших учебных заведений в пенитенциарном образовании: систематизация международного опыта.....198

Гэн Липэн
Методы формирования вокально-технических навыков у китайских студентов в процессе освоения классического бельканто.....208

Старых Егор Вячеславович
Ряузова Ольга Юрьевна
Использование визуального ряда в обучении русскому языку как иностранному в эпоху информатизации.....215

Прахова Алёна Анатольевна
Ряузова Ольга Юрьевна
Развитие спонтанной диалогической речи на русском языке у иностранных обучающихся на основе учебных речевых ситуаций (А1–А2).....225

Лаврова Ольга Валентиновна
Хамраева Елизавета Александровна
Терминологический аппарат предметной интеграции в организации обучения русскому языку в зарубежных центрах дополнительного образования Испании 239

Афанасьев Максим Юрьевич
Дидактические принципы применения лингвистических корпусов в сфере преподавания иностранных языков в высшей школе.....248

Методология и технология профессионального образования

Альмухаметов Ильфат Ринатович
Хажин Азат Сагитьянович
Профессиональная социализация студентов российских медицинских вузов: проблемы, подходы и пути решения 258

Маранин Дмитрий Владимирович
Бадмаев Бадма Эдуардович
Родионов Константин Владимирович
Никеров Дмитрий Иванович
Влияние проприоцептивной тренировки на устойчивость к сбивающим факторам в ближнем бою.....273

Жикоренцева Полина Александровна
Южанинов Владимир Николаевич
Интеллектуальные игровые форматы в структуре студенческой медицинской олимпиады: опыт реализации этапов «Своя игра» и «Что? Где? Когда?» 281

Жикоренцева Полина Александровна
Южанинов Владимир Николаевич
Интерактивный подход в преподавании истории медицины: опыт и перспективы 292

Николов Никита Олегович
Совершенствование творческой деятельности научно-исследовательских коллективов за счёт концептуализации эмоционально-образных практик представителей различных видов искусств 299

Дубоусов Михаил Викторович
Гераськина Амелия Романовна
Факторы риска и методологические подходы в изучении профессионального выгорания учителей физической культуры.....306

Дустова Замира Самаридиновна
Политаева Татьяна Ивановна
Тагариева Ирма Рашитовна
Формирование готовности будущих педагогов-музыкантов к реализации внеурочной деятельности.....319

Цирульников Николай Николаевич
Кузнецов Андрей Анатольевич
Карпов Евгений Борисович
Приходько Андрей Митрофанович
Алескеров Рамиз Расимович
О необходимости интеграции военно-прикладных и служебно-прикладных видов спорта в систему боевой, профессиональной служебной подготовки личного состава силовых структур Российской Федерации.....329

Девяткина Светлана Николаевна
Междисциплинарный подход как средство профессиональной социализации будущих бакалавров по направлению подготовки «Мехатроника и робототехника».....339

Тан И
Реальные проблемы и пути цифровой трансформации в высших учебных заведениях 347

Комшина Людмила Александровна
Системный подход к формированию транспортной безопасности у будущих педагогов: теоретические основания и практические аспекты.....355

Мочалов Олег Юрьевич
Формирование культуры безопасности школьников в системе научных понятий.....361

Мочалов Олег Юрьевич
Проектирование и рефлексия образовательных событий как механизм развития профессиональной субъектности будущего педагога.....372

Бальжиев Борис Александрович
Проектная деятельность как целостное педагогическое явление в пространстве высшего образования.....378

Петровская Мария Владимировна
Борозинец Наталья Михайловна
Банщикова Татьяна Николаевна
Гутерман Лариса Александровна
Осьмук Людмила Алексеевна
Высшее образование как канал реинтеграции участников специальной военной операции: масштаб приёма 2025 года, разреженность целевой группы и требования к стандарту сопровождения 388

Бурнаева Елена Михайловна
Конструктивная агрессивность как психолого-педагогический ресурс формирования навыков ассертивного поведения обучающихся в условиях современной образовательной среды 406

Айбазова Марина Юсуфовна
Узденова Алина Алиевна
Развитие управленческих компетенций будущего учителя начальных классов в рамках профессиональной подготовки 414

Балабанова Елена Александровна
Компетентностная модель педагога в системе образования Испании: теоретические основания и практические механизмы реализации 422

Contents

General pedagogics, history of pedagogics and education

Nadezhda A. Perevoznikova
The Subjective Position of a Primary School Student as a Condition for the Formation of Leadership Qualities 9

Yurii M. Lustin
Conceptual Foundations of Dialectical-Typological Interaction in the Context of Social Transformations in Education 19

Oksana V. Proreshnaya
Gamification of School Education from a Philosophical Point of View 29

Viktoriya A. Sapina
Sense-Making as a Mechanism of the Influence of Pedagogical Communication on Students' Academic Results 35

Regina R. Kamaeva
Ol'ga I. Ponomareva
Monitoring the Quality of Mathematics Education and Teachers' Attitudes Toward Its Use in General Education Schools 43

David A. Rostomyan
Scientific and Methodological Substantiation of the Use of Heart Rate Monitoring in Circuit Training of College Students 53

Dmitrii A. Plaksin
Ol'ga A. Stupina
Aleksei Yu. Ovcharenko
Historical Narratives about the Ottoman Past and the Risk of Forming Anti-Muslim Attitudes among the Youth of the Balkans: A Psychological and Pedagogical Review 62

Zhao Yutong
Choral Education in China at the Crossroads: Current Challenges and Development Prospects 74

Takhir M. Aminov
Features of the Development of the Theory and Practice of School Local History Studies in Pre-Revolutionary Russia 85

Qi Mingtao
The Logical-Structural Model of the Pedagogical Concept for the Step-by-Step Formation of Social Maturity in Students Within the University Educational Process 96

Andrei V. Melent'ev
Methodology of Organizing Belaying During Descent on a Fixed Rope in Height Training Classes with Students of Militarized Universities 104

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

Igor' V. Durnov
Pedagogical Technology for Developing Students' Inventive Thinking Based on Reverse Interpretation of Visual Signs Using Artificial Intelligence 114

Aleksandr N. Artemov
Modernization of Media Education in the Digital Era: Key Trends and Strategies for Personnel Training 126

Karina I. Rochnyak
Features of Teaching French Using Electronic Learning Tools 133

Evgeniya S. Parushina
Formation of Reading Reflection Through a Reader's Diary in the Analysis of Poetry About Native Nature in the 2nd Grade 141

Anastasiya V. Osmolovskaya
Methodology of Using Iconographic Schemes in the Process of Training Icon Painters at a University 154

Anastasiya V. Petrakova
Difficulties of Foreign Students in Academic and Scientific Communication at the Pre-University and Main Stages of Study 165

Igor' V. Kisel'nikov
Irina G. Kuleshova
Galina V. Prusakova
Methodological Aspects of Teaching the Solution of Practice-Oriented Problems in Mathematics to Schoolchildren with a Migration History 176

Oleg A. Smirnov
Aleksei V. Novikov
Diana N. Slabkaya
Evolution of Institutional Models of Education in the Penitentiary System: On the Example of the State of Texas 187

Oleg A. Smirnov
Aleksei V. Novikov
Diana N. Slabkaya
Forms of Participation of Higher Education Institutions in Penitentiary Education: Systematization of International Experience 198

Gen Lipen
Methods of Forming Vocal-Technical Skills in Chinese Students in the Process of Mastering Classical Bel Canto 208

Egor V. Starykh
Ol'ga Yu. Ryauzova
The Use of Visual Series in Teaching Russian as a Foreign Language in the Era of Informatization 215

Alena A. Prakhova
Ol'ga Yu. Ryauzova
Development of Spontaneous Dialogic Speech in Russian Among Foreign Students Based on Educational Speech Situations (A1–A2) 225

Ol'ga V. Lavrova
Elizaveta A. Khamraeva
Terminological Apparatus of Content Integration in the Organization of Russian Language Teaching in Foreign Centers of Supplementary Education in Spain 239

Maksim Yu. Afanas'ev
Didactic Principles of Using Linguistic Corpora in the Field of Teaching Foreign Languages in Higher Education 248

Methodology and technology of professional education

Il'fat R. Al'mukhametov
Azat S. Khazhin
Professional Socialization of Students of Russian Medical Universities: Problems, Approaches and Solutions 258

Dmitrii V. Maranin
Badma E. Badmaev
Konstantin V. Rodionov
Dmitrii I. Nikerov
The Impact of Proprioceptive Training on Resistance to Disturbing Factors in Close Combat 273

Polina A. Zhikorentseva
Vladimir N. Yuzhaninov
Intellectual Game Formats in the Structure of a Student Medical Olympiad: Experience of Implementing the "Svoya Igra" and "Chto? Gde? Kogda?" Stages.....281

Polina A. Zhikorentseva
Vladimir N. Yuzhaninov
Interactive Approach in Teaching the History of Medicine: Experience and Prospects 292

Nikita O. Nikolov
Improvement of the Creative Activity of Research Teams Through the Conceptualization of Emotional-Imagery Practices of Representatives of Various Types of Art.....299

Mikhail V. Dubousov
Ameliya R. Geras'kina
Risk Factors and Methodological Approaches in the Study of Professional Burnout Among Physical Education Teachers.....306

Zamira S. Dustova
Tat'yana I. Politaeva
Irma R. Tagarieva
Formation of the Readiness of Future Music Teachers to Implement Extracurricular Activities 319

Nikolai N. Tsirul'nikov
Andrei A. Kuznetsov
Evgenii B. Karpov
Andrei M. Prikhod'ko
Ramiz R. Aleskerov
On the Necessity of Integrating Military-Applied and Service-Applied Sports into the System of Combat and Professional Service Training of Personnel of Law Enforcement Agencies of the Russian Federation.....329

Svetlana N. Devyatkina
Interdisciplinary Approach as a Means of Professional Socialization of Future Bachelors in the Field of Study "Mechatronics and Robotics" 339

Tang Yi
Real Problems and Ways of Digital Transformation in Higher Education Institutions 347

Lyudmila A. Komshina
A Systematic Approach to the Formation of Transport Safety in Future Teachers: Theoretical Foundations and Practical Aspects 355

Oleg Yu. Mochalov
Formation of the Safety Culture of Schoolchildren in the System of Scientific Concepts.....361

Oleg Yu. Mochalov
Designing and Reflection of Educational Events as a Mechanism for Developing the Professional Subjectivity of a Future Teacher.....372

Boris A. Bal'zhiev
Project Activity as an Integral Pedagogical Phenomenon in the Space of Higher Education 378

Mariya V. Petrovskaya
Natal'ya M. Borozinets
Tat'yana N. Banshchikova
Larisa A. Guterman
Lyudmila A. Os'muk
Higher Education as a Channel for the Reintegration of Participants in the Special Military Operation: The Scale of Admission in 2025, the Sparsity of the Target Group, and Requirements for the Support Standard.....388

Elena M. Burnaeva
Constructive Aggressiveness as a Psychological and Pedagogical Resource for Forming Students' Assertive Behavior Skills in the Conditions of the Modern Educational Environment 406

Marina Yu. Aibazova
Alina A. Uzdenova
Development of Managerial Competencies of the Future Primary School Teacher within the Framework of Professional Training.....414

Elena A. Balabanova
The Competence Model of the Teacher in the Education System of Spain: Theoretical Foundations and Practical Mechanisms of Implementation 422

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

УДК 373.31 **DOI: 10.34670/AR.2026.24.16.001**

Субъектная позиция младшего школьника как условие формирования лидерских качеств

Перевозникова Надежда Анатольевна

Учитель начальных классов,
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5»,
164509, Российская Федерация, Северодвинск, ул. Мира, 23-в;
e-mail: nadiaperevoznikova@yandex.ru

Аннотация

В статье рассматривается проблема формирования лидерских качеств у детей младшего школьного возраста через развитие субъектной позиции. Актуальность обращения к данной проблеме определяется необходимостью поиска педагогических механизмов, обеспечивающих переход ребёнка от преимущественно исполнительской позиции к самостоятельному, ответственному и инициативному участию в совместной деятельности. На основе анализа отечественных психолого-педагогических исследований уточняется содержание понятия «субъектная позиция младшего школьника», раскрывается её отличие от активности, самостоятельности и лидерской позиции. Обосновывается положение о том, что субъектная позиция является необходимой, но не достаточной предпосылкой становления лидерских качеств. Предлагается авторская трактовка механизма перехода от субъектного действия к лидерскому: осознание цели и смысла деятельности, осуществление выбора, самостоятельное действие, принятие ответственности, взаимодействие с другими участниками, конструктивное влияние на организацию совместной деятельности и последующая рефлексия. Показано, что лидерские качества младшего школьника целесообразно рассматривать не как закреплённый социальный статус или способность доминировать в группе, а как совокупность проявлений инициативности, ответственности, организаторских, коммуникативных и рефлексивных возможностей ребёнка, реализуемых в совместной социально значимой деятельности. Обоснована роль педагогического сопровождения в создании ситуаций выбора, постепенном расширении самостоятельности, организации субъект-субъектного взаимодействия и обеспечении рефлексивного осмысления ребёнком собственного опыта.

Для цитирования в научных исследованиях

Перевозникова Н.А. Субъектная позиция младшего школьника как условие формирования лидерских качеств // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 9-18. DOI: 10.34670/AR.2026.24.16.001

Ключевые слова

Субъектная позиция, субъектность, младший школьник, лидерские качества, лидерская позиция, педагогическое сопровождение, самостоятельность, инициативность, ответственность, совместная деятельность, рефлексия.

Введение

Современная начальная школа ориентирована не только на освоение обучающимися предметных знаний и способов действий, но и на становление их способности самостоятельно организовывать деятельность, осуществлять выбор, принимать ответственность за собственные решения, взаимодействовать с другими людьми и оценивать результаты своей деятельности. В этой связи особую значимость приобретает проблема развития субъектной позиции младшего школьника как основания его личностного и социального становления.

Актуальность обращения к субъектной позиции обусловлена тем, что именно в младшем школьном возрасте ребёнок начинает осваивать новые способы организации собственной деятельности и взаимодействия со сверстниками. Переход к систематическому обучению сопровождается изменением характера самостоятельности: ребёнку необходимо не только выполнять предъявляемые требования, но и постепенно осознавать цели деятельности, выбирать способы её выполнения, осуществлять контроль и оценку результатов.

Одновременно современная образовательная практика предъявляет требования к развитию у младших школьников инициативности, ответственности, коммуникативных и организаторских способностей. Данные характеристики непосредственно связаны с проблемой формирования лидерских качеств. Однако представляется методологически недостаточным рассматривать лидерские качества как совокупность отдельных навыков, формируемых посредством специальных упражнений. Возникает необходимость выявления более фундаментального основания, на котором возможно их становление.

Таким основанием может выступать субъектная позиция ребёнка. Вместе с тем отождествление субъектности и лидерства было бы неправомерным. Ребёнок может быть самостоятельным и инициативным в организации собственной деятельности, но не обладать опытом её социальной организации. Поэтому актуальной становится проблема выявления механизма, посредством которого индивидуальная субъектная активность приобретает социальную направленность и становится предпосылкой лидерского действия.

Проблема исследования состоит в необходимости теоретически обосновать взаимосвязь субъектной позиции и лидерских качеств младшего школьника, определить условия перехода от индивидуальной субъектности к её реализации в совместной деятельности.

Цель исследования заключается в выявлении и теоретическом обосновании механизма перехода от субъектной позиции младшего школьника к проявлению лидерских качеств в совместной деятельности.

Для достижения поставленной цели решались следующие исследовательские задачи: уточнить содержание понятия «субъектная позиция младшего школьника»; определить её соотношение с самостоятельностью, активностью и лидерской позицией; выявить характеристики субъектного опыта, создающие предпосылки для формирования лидерских качеств; определить роль совместной деятельности и педагогического сопровождения в переходе от субъектного действия к лидерскому проявлению.

Научная новизна исследования состоит в теоретическом обосновании субъектной позиции младшего школьника как необходимой, но не достаточной предпосылки формирования лидерских качеств и в раскрытии механизма их взаимосвязи через последовательное усложнение субъектного опыта ребёнка.

Материалы и методы

Материалом исследования выступили отечественные психолого-педагогические публикации, посвящённые проблемам субъектности, субъектной позиции младших школьников, педагогического сопровождения, совместной деятельности и формирования лидерских качеств. В выборку вошли научные статьи, опубликованные преимущественно в 2022–2025 гг., а также фундаментальные труды отечественных исследователей, сформировавшие теоретические основания субъектного подхода.

Методологическую основу исследования составили субъектный, деятельностный и системный подходы. Субъектный подход позволил рассматривать младшего школьника как активного участника собственной деятельности, способного к выбору, самостоятельному действию и рефлексии [Рубинштейн, 2002; Брушлинский, 2003; Абульханова-Славская, 1980]. Деятельностный подход обеспечил рассмотрение субъектной позиции и лидерских качеств в контексте реально осуществляемой деятельности и взаимодействия. Системный подход позволил установить взаимосвязь между индивидуальными характеристиками ребёнка, содержанием деятельности, характером взаимодействия со сверстниками и педагогическим сопровождением.

В исследовании использовались теоретические методы: анализ и синтез научной литературы, сравнение научных подходов, обобщение, конкретизация и теоретическое моделирование. Анализ применялся для выявления содержания понятий «субъектность», «субъектная позиция», «лидерские качества»; сравнение — для определения сходства и различий между ними; синтез и обобщение — для установления взаимосвязей между исследуемыми феноменами; теоретическое моделирование — для построения авторской модели перехода от субъектной позиции к лидерскому действию.

Особое внимание уделялось современным эмпирическим исследованиям младших школьников. В частности, учитывались результаты исследования 69 учащихся 3–4 классов, посвящённого соотношению внешней мотивации и субъектной позиции в учебной деятельности [Цой, Кулагина, 2022, с. 3–16], а также результаты масштабного исследования 39 055 учащихся 1–4 классов из 76 регионов Российской Федерации, посвящённого психологическим характеристикам современного младшего школьника [Кулагина, Апасова, Волчанская, Зайцева, 2025, с. 40–55].

Литературный обзор

Теоретические основания исследования субъектной позиции связаны с отечественной субъектной традицией, представленной в трудах С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского и К.А. Абульхановой-Славской. С.Л. Рубинштейн рассматривал человека как субъекта деятельности, подчёркивая его активное отношение к действительности и способность преобразовывать её в процессе собственной деятельности [Рубинштейн, 2002]. В концепции А.В. Брушлинского субъект выступает активным организатором познания, деятельности и общения, способным самостоятельно определять способы решения задач [Брушлинский, 2003]. К.А. Абульханова-Славская связывала субъектную организацию деятельности со способностью человека самостоятельно определять способы реализации собственных отношений и действий [Абульханова-Славская, 1980].

Современные исследования конкретизируют данные положения применительно к образовательной среде. Л.В. Цой и И.Ю. Кулагина показали взаимосвязь субъектной позиции

младших школьников с автономией в регулировании учебной деятельности [Цой, Кулагина, 2022, с. 3–16]. Г.А. Цукерман и О.Л. Обухова подчёркивают, что развитие субъектности связано с таким построением обучения, при котором ребёнок становится участником постановки и решения учебных задач, а не только исполнителем готовых способов действия [Цукерман, Обухова, 2024, с. 129–149].

Е.Н. Шипкова рассматривает субъектную позицию через взаимосвязь целевых, деятельностных и рефлексивных характеристик и подчёркивает значение педагогически организованных условий её формирования [Шипкова, 2022, с. 38–51]. Т.А. Липская показывает зависимость проявлений субъектности младших школьников от особенностей социального окружения и детско-родительских отношений [Липская, 2024, с. 425–429]. В исследовании В.К. Игнатовича и В.С. Игониной субъектность рассматривается во взаимосвязи с условиями современной образовательной среды и особенностями учебно-познавательной деятельности младших школьников [Игнатович, Игонина, 2023, с. 146–169].

Таким образом, современные исследования позволяют выделить ряд характеристик субъектной позиции: осознанность, самостоятельность, инициативность, ответственность, способность к выбору, саморегуляция и рефлексия [Цой, Кулагина, 2022; Цукерман, Обухова, 2024; Шипкова, 2022; Липская, 2024; Игнатович, Игонина, 2023]. Однако эти характеристики ещё не раскрывают механизма перехода от субъектности к лидерству.

Проблема формирования лидерских качеств младших школьников рассматривается в современных исследованиях преимущественно через организацию совместной и внеурочной деятельности. А.А. Портнягина и Л.Н. Габеева подчёркивают значение педагогически организованных ситуаций, в которых ребёнок получает возможность проявлять инициативу, взаимодействовать со сверстниками и приобретать практический опыт лидерского поведения [Портнягина, Габеева, 2022, с. 62–67].

Е.В. Коротаева и С.В. Корякин обращают внимание на необходимость изучения лидерских качеств младших школьников как основания для индивидуализации педагогического взаимодействия [Коротаева, Корякин, 2023, с. 91–97]. Т.И. Куликова показывает значимость специально организованной деятельности для выявления и развития лидерских характеристик детей младшего школьного возраста [Куликова, 2023, с. 28–37]. Г.И. Прокопенко и М.Е. Генадис связывают формирование лидерских качеств с инициативностью, коммуникативными и организаторскими проявлениями ребёнка в учебно-воспитательном процессе [Прокопенко, Генадис, 2023, с. 81–84]. А.А. Кожурова и Н.А. Дьячковская рассматривают игровую деятельность как пространство развития лидерских качеств, в котором ребёнок приобретает опыт принятия роли, взаимодействия и организации совместных действий [Кожурова, Дьячковская, 2024, с. 179–182].

Важное место в объяснении механизма субъектного действия занимает проблема саморегуляции. В.И. Моросанова рассматривает осознанную саморегуляцию как систему процессов, обеспечивающих целеполагание, планирование, моделирование, контроль и оценивание деятельности [Моросанова, 2022, с. 57–82]. Для настоящего исследования это положение имеет принципиальное значение, поскольку лидерское проявление предполагает не только инициативу, но и способность регулировать собственные действия с учётом общей цели и действий других участников.

Таким образом, анализ литературы позволяет констатировать наличие двух относительно самостоятельных направлений исследований. Первое раскрывает субъектную позицию через самостоятельность, инициативность, ответственность, саморегуляцию и рефлексию. Второе

связывает лидерские качества младшего школьника с инициативой, организацией совместной деятельности, коммуникацией и ответственностью. Однако недостаточно разработанным остаётся вопрос о том, **каким образом субъектная позиция преобразуется в лидерское действие**.

Именно данный теоретический дефицит определяет направление дальнейшего анализа.

Результаты

Проведённый анализ позволил установить, что субъектная позиция младшего школьника представляет собой не отдельную способность и не синоним активности, а интегративный способ организации ребёнком собственного участия в деятельности.

В рамках исследования субъектная позиция определяется как педагогически поддерживаемый способ самостоятельного, инициативного и ответственного участия младшего школьника в деятельности и взаимодействии, предполагающий осознание цели и смысла деятельности, осуществление доступного возрасту выбора, самостоятельное выполнение действий, принятие ответственности за результат, конструктивное взаимодействие с другими участниками и рефлексивное осмысление собственного опыта.

Такое определение позволяет разграничить субъектную позицию и внешнюю активность. Активность характеризует степень включённости ребёнка в деятельность, тогда как субъектная позиция характеризует способ её организации самим ребёнком.

Не менее важно разграничение субъектной позиции и самостоятельности. Самостоятельность означает способность выполнять действие без непосредственной помощи другого человека. Субъектная позиция включает самостоятельность, но не исчерпывается ею, поскольку предполагает также осознание цели, выбор, ответственность и рефлексию.

На основании сопоставления исследований субъектности и лидерства установлено, что субъектная позиция является необходимой, но не достаточной предпосылкой формирования лидерских качеств.

Субъектная позиция прежде всего характеризует организацию ребёнком собственного действия. Лидерская позиция возникает тогда, когда субъектная активность получает социальную направленность и начинает влиять на организацию совместной деятельности.

Таким образом, центральным результатом теоретического анализа является положение о том, что формирование лидерских качеств представляет собой **расширение границ субъектности младшего школьника**: от самостоятельной организации собственного действия к самостоятельной организации и конструктивному преобразованию совместного действия.

На этой основе выделен механизм перехода от субъектной позиции к лидерскому действию. Его содержание включает несколько взаимосвязанных процессов: осознание ребёнком цели и смысла деятельности, осуществление выбора, самостоятельное действие, принятие ответственности, включение в совместную деятельность, учёт позиций других участников, конструктивное влияние на организацию общего дела и рефлексию полученного опыта.

Данный механизм не является линейным. Каждый новый опыт становится основанием для последующего усложнения субъектной позиции. Рефлексия позволяет ребёнку осмыслить результаты собственного действия и использовать полученный опыт в новых ситуациях.

В результате индивидуальная субъектность постепенно приобретает социальный характер. Ребёнок сначала организует собственное действие, затем учится согласовывать его с действиями других участников, а далее получает возможность инициировать, организовывать и координировать совместную деятельность.

На основании этого результата сформулировано авторское положение: **лидерские качества младшего школьника следует рассматривать как специфическую форму реализации субъектной позиции в совместной деятельности**.

При этом речь не идёт о полном тождестве понятий. Субъектная позиция является более широким феноменом, характеризующим самостоятельное и ответственное участие ребёнка в деятельности. Лидерские качества отражают социальную реализацию этой позиции в ситуациях совместного действия.

Полученный результат позволяет также определить роль педагогического сопровождения. Оно должно обеспечивать постепенное расширение пространства субъектного действия ребёнка посредством ситуаций выбора, самостоятельного решения, ответственности, взаимодействия и рефлексии.

Обсуждение

Полученные результаты позволяют уточнить место субъектной позиции в системе формирования лидерских качеств младших школьников.

Первое принципиальное положение состоит в том, что лидерство не может формироваться исключительно через специальные «лидерские» упражнения. Если ребёнку предлагаются игровые ситуации на распределение ролей, но в реальной деятельности педагог полностью определяет цели, содержание, способы действий и критерии результата, субъектный опыт остаётся ограниченным.

Следовательно, формирование лидерских качеств требует изменения самой логики педагогического взаимодействия. Ребёнку необходимо предоставить не только возможность действовать, но и возможность принимать решения относительно собственной деятельности.

Второе положение связано с ролью совместной деятельности. Именно она обеспечивает переход от индивидуальной субъектности к социальной субъектности. В индивидуальной деятельности ребёнок приобретает опыт самостоятельного действия; в совместной деятельности он должен соотнести собственный замысел с позициями других участников. Возникает необходимость договариваться, распределять функции, координировать действия, учитывать интересы группы и принимать ответственность за общий результат.

Поэтому совместная деятельность может рассматриваться как своеобразное пространство преобразования субъектной позиции в лидерскую.

Третье положение касается педагогического сопровождения. Педагог не должен устраняться из процесса по мере роста самостоятельности ребёнка. Меняется характер педагогической поддержки: непосредственное управление постепенно уступает место созданию условий для выбора, постановке проблемных вопросов, консультированию и организации рефлексии.

Четвёртое положение связано с необходимостью ротации ролей. Закрепление лидерской роли за наиболее активными детьми не обеспечивает формирования лидерских качеств у всего коллектива. Напротив, предоставление различным детям возможности быть организатором, координатором, ответственным за отдельный этап, консультантом или помощником создаёт условия для накопления разнообразного субъектного опыта.

Пятое положение относится к оценке лидерских проявлений. Нельзя ограничиваться определением того, кто занимает центральное положение в группе или чаще других проявляет инициативу. Необходимо учитывать характер влияния ребёнка на совместную деятельность:

способен ли он предложить идею, организовать её реализацию, учитывать позиции других, поддерживать участников, принимать ответственность и рефлексировать собственные действия.

В этом контексте лидерство младшего школьника следует рассматривать не как устойчивый статус, а как динамическую характеристику участия в конкретной деятельности.

Предложенная интерпретация имеет значение и для дальнейшего построения модели педагогического сопровождения. Если субъектная позиция является исходной предпосылкой, то педагогические условия должны быть направлены на последовательное расширение её социального содержания. Это предполагает сочетание индивидуального выбора, самостоятельной деятельности, совместной работы, ротации ролей, социальной значимости деятельности и рефлексии.

Вместе с тем проведённое исследование имеет преимущественно теоретический характер. Поэтому установленная взаимосвязь требует дальнейшей эмпирической проверки. Перспективным направлением является разработка диагностического инструментария, позволяющего фиксировать переход от индивидуальной субъектности к проявлениям лидерских качеств, а также экспериментальная проверка педагогических условий, обеспечивающих данный переход.

Заключение

Проведённый теоретический анализ позволил установить, что субъектная позиция младшего школьника может рассматриваться как необходимая предпосылка формирования лидерских качеств, поскольку именно она обеспечивает основу для самостоятельности, инициативности, ответственности и рефлексии.

При этом субъектная позиция не тождественна лидерской. Её содержание связано прежде всего с организацией ребёнком собственного участия в деятельности, тогда как лидерские качества проявляются при реализации субъектности в совместной деятельности и конструктивном влиянии на её организацию.

Основным результатом исследования является теоретическое обоснование механизма перехода от субъектной позиции к лидерскому действию как последовательного усложнения субъектного опыта младшего школьника: от осознания цели и осуществления выбора — к самостоятельному действию и ответственности, далее — к взаимодействию, организации совместной деятельности, конструктивному влиянию и рефлексии.

В соответствии с этим педагогическое сопровождение формирования лидерских качеств должно быть ориентировано не на прямое закрепление за ребёнком лидерской роли, а на создание условий для постепенного расширения пространства его субъектного действия.

Таким образом, лидерские качества младшего школьника могут быть интерпретированы как специфическая форма реализации субъектной позиции в совместной социально значимой деятельности. Данное положение создаёт теоретическое основание для последующей разработки педагогических условий и модели педагогического сопровождения формирования лидерских качеств у детей младшего школьного возраста.

Библиография

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. Москва: Наука, 1980. 335 с.
2. Брушлинский А.В. Психология субъекта / отв. ред. В.В. Знаков. Санкт-Петербург: Алетейя, 2003. 268 с.

3. Игнатович В.К., Игонина В.С. Взаимосвязь школьной тревожности и субъектности младших школьников в условиях цифровизации образования // Педагогика: история, перспективы. 2023. Т. 6, № 1–2. С. 146–169. DOI: 10.17748/2686-9969-2023-6-1-2-146-169
4. Кожурова А.А., Дьячковская Н.А. Развитие лидерских качеств детей младшего школьного возраста в процессе игровой деятельности // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Серия «Педагогика. Психология». 2024. Т. 10 (76), № 2. С. 179–182.
5. Коротаева Е.В., Корякин С.В. К проблеме изучения лидерских качеств детей младшего школьного возраста // Педагогическое образование в России. 2023. № 3. С. 91–97.
6. Кулагина И.Ю., Апасова Е.В., Волчанская В.О., Зайцева Н.Г. Психологический портрет современного младшего школьника: фактор успеваемости // Психолого-педагогические исследования. 2025. Т. 17, № 4. С. 40–55. DOI: 10.17759/psyedu.2025170403
7. Куликова Т.И. Изучение лидерских качеств младших школьников в России и во Вьетнаме // Психология образования в поликультурном пространстве. 2023. № 2 (62). С. 28–37. DOI: 10.24888/2073-8439-2023-62-2-28-37
8. Липская Т.А. Особенности субъектности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в семьях с разным типом детско-родительских отношений // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 82-4. С. 425–429.
9. Моросанова В.И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15, № 3. С. 57–82. DOI: 10.24412/2073-0861-2022-3-57-82
10. Портнягина А.А., Габеева Л.Н. Развитие лидерских качеств у младших школьников // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2022. № 1. С. 62–67. DOI: 10.18101/2307-3330-2022-1-62-67
11. Прокопенко Г.И., Генадис М.Е. Формирование лидерских качеств у младших школьников в учебно-воспитательном процессе начальной школы // Педагогическое образование. 2023. Т. 4, № 7. С. 81–84.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 720 с.
13. Цой Л.В., Кулагина И.Ю. Соотношение внешней мотивации и субъектной позиции в учебной деятельности младших школьников // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14, № 1. С. 3–16. DOI: 10.17759/psyedu.2022140101
14. Цукерман Г.А., Обухова О.Л. Обучение, которое ведёт за собой развитие субъектности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2024. Т. 47, № 4. С. 129–149. DOI: 10.11621/LPJ-24-43
15. Шипкова Е.Н. Модель организации частных вспомогательных занятий, способствующих формированию субъектной позиции обучающихся // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2022. № 2. С. 38–51.

The Subjective Position of a Primary School Student as a Condition for the Formation of Leadership Qualities

Nadezhda A. Perevoznikova

Primary School Teacher,
MAOU "Secondary General Education School No. 5",
164509, 23-v, Mira str., Severodvinsk, Russian Federation;
e-mail: nadiaperevoznikova@yandex.ru

Abstract

The article examines the problem of forming leadership qualities in children of primary school age through the development of a subjective position. The relevance of addressing this problem is determined by the need to find pedagogical mechanisms that ensure the child's transition from a predominantly исполнительская (executive) position to independent, responsible, and proactive participation in joint activity. Based on the analysis of domestic psychological and pedagogical research, the content of the concept of "subjective position of a primary school student" is clarified, and its difference from activity, independence, and leadership position is revealed. The proposition

is substantiated that a subjective position is a necessary but not sufficient prerequisite for the formation of leadership qualities. The author's interpretation of the mechanism of transition from subjective action to leadership action is proposed: awareness of the goal and meaning of the activity, making a choice, independent action, taking responsibility, interaction with other participants, constructive influence on the organization of joint activity, and subsequent reflection. It is shown that the leadership qualities of a primary school student should be considered not as a fixed social status or the ability to dominate in a group, but as a set of manifestations of initiative, responsibility, organizational, communicative, and reflective capabilities of the child, realized in joint socially significant activity. The role of pedagogical support in creating situations of choice, the gradual expansion of independence, the organization of subject-subject interaction, and the provision of reflective comprehension by the child of his own experience is substantiated.

For citation

Perevoznikova N.A. (2026) Sub"ektnaya pozitsiya mladshego shkol'nika kak uslovie formirovaniya liderskikh kachestv [The Subjective Position of a Primary School Student as a Condition for the Formation of Leadership Qualities]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 9-18. DOI: 10.34670/AR.2026.24.16.001

Keywords

Subjective position, subjectivity, primary school student, leadership qualities, leadership position, pedagogical support, independence, initiative, responsibility, joint activity, reflection.

References

1. Abulkhanova-Slavskaya, K. A. (1980). Deyatelnost i psikhologiya lichnosti [Activity and the Psychology of the Personality]. Moscow: Nauka, 335 p.
2. Brushlinsky, A. V. (2003). Psikhologiya subyekta [Psychology of the Subject] / ed. by V. V. Znakov. St. Petersburg: Aleteya, 268 p.
3. Ignatovich, V. K., Igonina, V. S. (2023). The Relationship Between School Anxiety and Subjectivity in Elementary School Students in the Context of the Digitalization of Education. Pedagogy: History, Perspectives, vol. 6, no. 1–2, pp. 146–169. DOI: 10.17748/2686-9969-2023-6-1-2-146-169
4. Korotaeva, E. V., Koryakin, S. V. (2023). On the Study of Leadership Qualities in Elementary School-Aged Children. Teacher Education in Russia, no. 3, pp. 91–97.
5. Kozhurova, A. A., Dyachkovskaya, N. A. (2024). The Development of Leadership Qualities in Lower Elementary School Children Through Play. Scientific Notes of the V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Series "Pedagogy. Psychology", vol. 10 (76), no. 2, pp. 179–182.
6. Kulagina, I. Yu., Apasova, E. V., Volchanskaya, V. O., Zaitseva, N. G. (2025). A Psychological Portrait of the Modern Lower Elementary School Student: A Factor in Academic Achievement. Psychological and Pedagogical Research, vol. 17, no. 4, pp. 40–55. DOI: 10.17759/psyedu.2025170403
7. Kulikova, T. I. (2023). A Study of Leadership Qualities Among Elementary School Students in Russia and Vietnam. Educational Psychology in a Multicultural Context, no. 2 (62), pp. 28–37. DOI: 10.24888/2073-8439-2023-62-2-28-37
8. Lipskaya, T. A. (2024). Characteristics of Subjectivity in Lower Elementary School-Aged Children Raised in Families with Different Types of Parent-Child Relationships. Problems of Modern Teacher Education, no. 82-4, pp. 425–429.
9. Morosanova, V. I. (2022). The Psychology of Conscious Self-Regulation: From Origins to Contemporary Research. Theoretical and Experimental Psychology, vol. 15, no. 3, pp. 57–82. DOI: 10.24412/2073-0861-2022-3-57-82
10. Portnyagina, A. A., Gabeeva, L. N. (2022). The Development of Leadership Qualities in Elementary School Students. Bulletin of Buryat State University. Education. Personality. Society, no. 1, pp. 62–67. DOI: 10.18101/2307-3330-2022-1-62-67
11. Prokopenko, G. I., Genadis, M. E. (2023). The Development of Leadership Qualities in Elementary School Students in the Educational Process of Elementary School. Teacher Education, vol. 4, no. 7, pp. 81–84.
12. Rubinstein, S. L. (2002). Osnovy obshchey psikhologii [Fundamentals of General Psychology]. St. Petersburg: Piter, 720 p.

13. Shipkova, E. N. (2022). A Model for Organizing Private Supplementary Classes That Promote the Formation of Students' Subjectivity. Bulletin of Moscow University. Series 20. Teacher Education, no. 2, pp. 38–51.
14. Tsoi, L. V., Kulagina, I. Yu. (2022). The Relationship Between External Motivation and Subjective Position in the Learning Activities of Elementary School Students. Psychological and Pedagogical Research, vol. 14, no. 1, pp. 3–16. DOI: 10.17759/psyedu.2022140101
15. Zuckerman, G. A., Obukhova, O. L. (2024). Education That Fosters the Development of Subjectivity. Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology, vol. 47, no. 4, pp. 129–149. DOI: 10.11621/LPJ-24-43

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

UDC 37 **DOI: 10.34670/AR.2026.17.38.002**

Conceptual Foundations of Dialectical-Typological Interaction in the Context of Social Transformations in Education

Yurii M. Lustin

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Donetsk National University of Economics
and Trade named after Mykhailo Tugan-Baranovsky,
283050, 31, Shchorsa str., Donetsk, Russian Federation;
e-mail: lustin56@mail.ru

Abstract

The article examines the conceptual foundations of dialectical-typological interaction as a methodological framework for comprehending social transformations in contemporary education. The relevance of the study stems from a systemic crisis of the traditional subject-object paradigm of knowledge transmission amid the digital revolution and the contradictions that emerged during the transition to third-generation Federal State Educational Standards. The author demonstrates that updated standards, while codifying requirements for digital literacy, lack the methodological apparatus needed to grasp the interaction among typologically distinct subjects of the educational process — learners, educators, and the digital environment itself. Drawing on the works of Yu.M. Lustin, the article introduces the concept of conceptualitas as a methodological tool of social cognition, bridges the dialectical and typological approaches into an organic unity termed "diatype," and positions education as a privileged site for the dialectical holding of contradictions between technological and cultural-anthropological axes of development. Particular attention is paid to the phenomenon of digital inequality within educational organizations and to the inertia-bound scenario of digitalisation, which, devoid of conceptual grounding, risks reproducing existing disparities rather than transcending them. The study concludes that further practical elaboration of the dialectical-typological approach in pedagogy is necessary, and proposes a working definition of dialectical-typological interaction in education as the coordinated, non-reductive co-presence of typologically distinct subjects whose contradictions serve as the generative engine of educational development.

For citation

Lustin Yu.M (2026) Conceptual Foundations of Dialectical-Typological Interaction in the Context of Social Transformations in Education *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 19-28. DOI: 10.34670/AR.2026.17.38.002

Keywords

Dialectical-typological interaction, conceptualitas, social transformation, digital transformation of education, digital inequality, diatype, methodological synthesis, cultural contradictions, subject-object paradigm, educational standards.

Introduction

At the theoretical heart of this inquiry lies the concept of dialectical-typological interaction, developed primarily in the my works, who constructs this category through a synthesis of two philosophical traditions. Dialectics, understood as the study of universal laws governing the movement and development of nature, human society, and thought, provides the dynamic dimension – it explains how change occurs through contradiction, transition, and the resolution of opposing forces. Typology, defined as the theory of the development of properties of objects in reality, enabling the identification and classification of the fundamental types of their states, supplies the structural dimension – it accounts for the stable forms that development takes under varying conditions [Lustin, 2025c, p. 230]. The crucial insight is that dialectical-typological interaction constitutes not a mere sum of two approaches but their organic unity, where dialectics imbues typology with dynamism and typology provides dialectics with structural articulation. As formulates it, the categories of "dialectics" and "typology," in the methodological synthesis of their conceptual unity, "reflect the evolutionary process of the formation of new structures (forms, types, concept-models), which gives them the immanent right to possess a dynamic component of formation" [Lustin, 2024a, p. 214]. Without this synthesis, dialectics risks dissolving into formless flux, while typology risks hardening into static classification – neither alone can capture the living, contradictory, structurally differentiated reality of educational transformation.

Main Body

D. Bell's classical work on the cultural contradictions of capitalism provides an essential theoretical lens for understanding the tension at the core of contemporary educational transformation. Bell warned that technological axes of development and cultural axes may come into conflict, and precisely this conflict is observable today: the technological axis of the digital educational environment demands certain qualities from students and teachers – speed of reaction, multitasking, clip-based thinking – while the cultural-anthropological axis, which implies upbringing, value orientation, and depth of reflection, demands quite different ones [Bell, 1999, p. 23]. Bridging the gap between these axes is possible only through dialectical-typological understanding of interaction, because within it the contradiction is not eliminated but retained as a condition for system development. The educational process, despite all technological mediation, remains a field of human interaction where different types of worldview, motivation, and cognitive styles collide. When a teacher belonging to the typological group of "traditionalist" interacts with a student whose consciousness has been shaped by the digital environment – a "digital native" – their interaction necessarily generates a contradiction that is either resolved through mutual adaptation leading to synthesis, or results in the destruction of communication, that is, in negation. Dialectics reveals the mechanism of this process; typology identifies its structural participants.

Further development of this conceptual apparatus is necessary in a practical direction, particularly in designing empirical research that can operationalize the dialectical-typological categories for diagnosing and addressing specific educational challenges. The concept of diatyp, the theory of dialectical typology, and the methodology of conceptuality provide a rich philosophical foundation, but their translation into pedagogical practice requires the development of typological instruments for identifying and classifying the cognitive, cultural, and technological profiles of educational actors;

dialectical methods for tracing how contradictions between these profiles generate, fail to generate, or destroy educational quality; and conceptual frameworks for designing educational interventions that respect typological diversity while harnessing the productive potential of contradiction. The risk of remaining at the level of philosophical abstraction is real, but so is the risk of continuing to treat educational transformation as a purely technological or administrative challenge. Between these two failures lies the space where dialectical-typological interaction, properly developed and practically applied, can contribute to an understanding of education that is neither technologically reductive nor philosophically disembodied – an understanding that recognizes education as a living, contradictory, structurally differentiated process of human formation whose dynamics can be grasped only through a methodology adequate to its complexity.

I am conceptuality, when applied specifically to the social transformations of education, performs the role not of a superstructure but of a deep connective link. Without conceptual framing, dialectics and typology remain formal methods applicable to anything but yielding no holistic understanding. Conceptuality transforms them into a concrete-universal instrument tied to the specificity of educational reality [Lustin, Tikhonov, Leonova, 2026, p. 31]. The dialectical-typological interaction of human and society, reflecting the evolutionary properties of the creative individual, "points to the fundamental moments of their mutual conditionality, where integrative and differentiating moments act as two sides of a single process" [Lustin, 2024b, p. 65]. In education, this means that the integrative forces – standardization, common curricula, unified assessment frameworks – and the differentiating forces – individual learning trajectories, diverse cognitive profiles, culturally specific knowledge – are not opposing tendencies to be resolved in favor of one or the other, but dialectical counterparts whose tension produces the dynamic equilibrium of the educational system. Conceptuality provides the intellectual capacity to hold this tension in thought without collapsing it into either uniformity or fragmentation.

N. Selwyn's critical perspective on education and technology complements this picture by exposing the limits of technological optimism in educational reform. Selwyn argues that the field of educational technology has always been driven by the assumption that digital technologies are "in some way capable of improving education," yet four decades of initiatives have demonstrated the limitations of technology to transform long-standing patterns of educational opportunity and outcomes [Selwyn, 2021, p. 7]. The call for "non-stupid optimism" – looking beyond the charismatic allure of the "techno-fix" toward forms of technology use that support the sustained, difficult work of addressing social and material obstacles to equality – aligns with the dialectical-typological insistence that contradiction cannot be wished away but must be held and worked through. Selwyn's observation that digital technology alone is not capable of creating sustainable educational futures finds its methodological ground in the dialectical principle that quantitative accumulation of technological tools does not automatically produce qualitative transformation of educational reality – the transition from quantity to quality requires the mediation of typologically structured human interaction, which is precisely what the concept of diatyp articulates.

Social transformation of education, as fixed in the updated third-generation FSES and reinforced by the digital transformation strategy, has a nonlinear and contradictory character that demands a new methodological language for its description. Dialectical-typological interaction, as developed in Lustin's body of work, represents precisely such a language, because it allows the dynamics of development – dialectics – and structural articulation – typology – to be held in unity without collapsing into either flat evolutionism or static classification. Conceptuality as a special way of connecting

dialectics and typology offers the possibility of moving from empirical description of educational changes to the construction of their semantic model, so that each new educational phenomenon receives a value-anthropological foundation. The approach does not replace empirical research or technological innovation but provides the conceptual framework within which both can be oriented toward understanding rather than mere accumulation. A working definition emerging from this framework would characterize dialectical-typological interaction in education as a methodological construct that captures the mutually conditioned, structurally differentiated, and dialectically driven process through which typologically diverse subjects of education – learners, teachers, and digital environments – co-constitute each other, producing qualitative transformations that cannot be reduced to the sum of their individual contributions or predicted from technological capabilities alone.

The concept of "conceptuality" itself occupies a central and distinct role within this framework, functioning not as an abstract label but as a methodological instrument – a tool of reflection that enables the transition from describing phenomena to constructing their semantic scaffolding. I defines conceptuality as "a special way of connecting dialectics and typology" that concretizes "the dialectical-typological content of the construct and its form" [Lustin, 2025c, p. 233]. Far from being a decorative philosophical overlay, conceptuality performs the work of binding: it holds together what dialectics reveals (the movement, the contradictions, the transitions) and what typology identifies (the types, the structures, the stable forms) into a single coherent intellectual act. In a formulation that carries particular weight for educational theory, the same author asserts that "conceptuality in its determinational significance exerts an increasing influence on the improvement of the sphere of understanding in the mental activity of the individual, which is the basis for forming a holistic worldview" [Lustin, 2024b, p. 58]. Applied to education, this means that a conceptual approach to transformations must not be limited to enumerating changes – the appearance of online courses, the introduction of electronic gradebooks, the reduction of classroom hours – but must uncover how these changes restructure the relationship between personality, society, and knowledge, and why certain typological groups of educational participants adapt faster than others.

The concept of "diatyp" introduced as "the constructive ontology of the interaction between human and society" provides a theoretical frame for understanding how the singular – the individual subject of education – and the universal – society through the educational system – mutually constitute each other in the process of digital transformation [Lustin, 2025c, p. 236]. Diatyp functions as a systemic-forming primary basis of the social existence of human and society, and the concept of dialectical typology reveals the ontology of their interaction in the paradigm of sustainable social development. In the educational context, the FSES fixes goals and results, the digital platform provides means, but the actual educational process remains a field of human interaction where different types of worldview, motivation, and cognitive styles meet. "The most full-fledged form of interaction between human and society is precisely dialectical-typological interaction, which reflects the systemic-structural integrity of social existence in its dynamic aspect" [Lustin, 2025b, p. 4]. The concept of diatyp, when applied to education, reveals that the relationship between learner and educational system is not one of passive reception but of active, typologically determined, dialectically driven mutual formation – the learner shapes the system as much as the system shapes the learner, and the quality of this mutual shaping depends on the typological characteristics of both parties engaged in the process.

The contemporary educational landscape finds itself at a crossroads where the established paradigms of knowledge transmission are being fundamentally challenged by the forces of digital revolution, societal restructuring, and the emergence of new typological configurations of educational

actors. What was once a relatively stable system – built on the assumption that knowledge flows from teacher to student through a well-defined institutional framework – now faces a crisis of legitimacy, as the subjects, objects, and mediators of the educational process undergo qualitative transformation at a pace that outstrips the methodological capacity of pedagogical science to comprehend them [Lustin, 2024a, p. 212]. The notion that education can be adequately described through a simple subject-object model, where the teacher transmits and the student receives, has proven insufficient in the face of a reality in which the digital environment itself becomes an active participant, shaping cognitive profiles, learning pathways, and even the very definition of what constitutes knowledge. A growing body of scholarship insists that understanding these shifts requires not merely cataloguing technological innovations or policy changes, but rather developing a methodological framework capable of holding together the dynamic, contradictory, and typologically diverse nature of the interactions that constitute the educational process in its transformed state.

The phenomenon of "digital inequality" deserves particular attention as a manifestation of the typological differentiation that dialectical-typological interaction brings to the surface. Nazarov's research team discovered that "digital transformation of schools encounters the phenomenon of 'digital inequality' not only between schools – urban and rural – but also within a single educational organization: the gap in digital competencies between teachers of different age groups reaches critical values" [Nazarov, Zherdev, Buynacheva, 2023, p. 128]. Typology as a tool allows these gaps to be fixed and classified; dialectics allows the mechanism of their overcoming to be understood through the struggle of opposites. When the same digital solutions are introduced into different educational environments, fundamentally different results emerge – precisely because the environments themselves are typologically different, as are the subjects acting within them. A school in a large urban center with a high concentration of technology-savvy teachers and students from digitally saturated home environments will produce a qualitatively different educational outcome than a rural school where the digital infrastructure is minimal and the teaching staff belongs predominantly to a pre-digital typological cohort. The dialectical-typological approach does not merely describe this disparity but explains its structural roots and suggests pathways for resolution that respect the typological specificity of each environment rather than imposing uniform solutions.

The practical significance of the dialectical-typological approach becomes evident when confronting the specific contradictions of digital transformation in education. Digitalization of education, contrary to widespread opinion, is not the cause of social transformation but its form – the medium through which deeper structural shifts manifest. When the FSES fixes digital literacy as an educational outcome without providing the conceptual means to understand how this literacy forms through the dialectical interaction of typologically diverse subjects with a digital environment that itself possesses a specific typological structure, the result is a policy that commands an outcome while remaining blind to the process that produces it. The gap between regulatory aspiration and practical reality, documented by Nazarov's finding that digital transformation currently proceeds along "the worst – inertial – scenario" because existing management systems provide no significant motivation for the actual use of digital opportunities in education [Nazarov, Zherdev, Buynacheva, 2023, p. 115], is not merely an implementation failure but a conceptual one. Without dialectical-typological understanding, policymakers cannot see that the same intervention produces different effects in different typological contexts, and that the key variable is not the technology but the interaction between typologically configured actors and the technological environment.

The relevance of dialectical-typological interaction to the comprehension of social transformations

in education is conditioned by the fact that contemporary pedagogical scholarship, absorbed in technological innovation, increasingly loses the philosophical-methodological depth necessary for grasping qualitative shifts. Works devoted to digital transformation predominantly focus on technological aspects – platforms, applications, learning management systems – and only episodically touch upon the anthropological crisis associated with the transition from "the knowing human" to "the searching human." I. D. Frumin's collective research demonstrates that digital transformation "changes established social norms, weakening traditional ones and demanding the purposeful formation of new ones," and that the school becomes the agent that must not so much transmit information as construct stable cultural patterns under conditions of high uncertainty [Frumin, 2023, p. 45]. The dialectical-typological approach is capable of answering the question that technological discourse leaves unasked: why do identical digital solutions produce different educational outcomes in different environments? Because the environments are typologically distinct, and so are the subjects operating within them. Dialectics shows that genuine synthesis – rather than mechanical replacement of one thing by another – is possible only through holding the contradiction between old and new, tradition and innovation, singular and universal.

The systematic crisis of the traditional subject-object paradigm of knowledge transmission became particularly visible during the transition to third-generation FSES, which, while fixing requirements for "digital literacy" and "information management skills," failed to provide a methodological apparatus for understanding how typologically different subjects of the educational process – students with one cognitive profile, teachers with another, and the digital environment with a third – interact and how this interaction produces new qualities of sociality [Lustin, Tikhonov, Leonova, 2026, p. 27]. V. L. Nazarov and coauthors have documented that digital transformation of secondary education encounters "the unpreparedness of a significant portion of the pedagogical corps to change their professional role, as well as the absence of theoretically grounded models for integrating digital tools into the didactic system" [Nazarov, Zherdev, Buynacheva, 2023, p. 112]. Paradoxically, the updated standards, emphasizing digital literacy, do not offer a conceptual tool for understanding the very interaction they presuppose. Digital literacy, treated as a result of education, is in fact a typological property of the personality that forms in dialectical interaction with the digital environment, where the quantity of information transforms into the quality of thinking, and the speed of data processing into the depth of understanding. Ignoring this circumstance reduces "digital literacy" to the technical ability to press buttons rather than the capacity to critically process information flows – which is precisely what mass practice reveals.

The theoretical ambition of my project extends beyond education to encompass a general theory of dialectical-typological development of reality. The concept of dialectical-typological interaction of human and society is presented as "a constituent part of the theory of dialectical-typological development of reality, which, being conjugated with the dynamics of the renewal of social existence and social consciousness, relatively fully reflects various forms of mutual relations between personality and society both in different spheres of their life activity (economic, spiritual-moral, political, cultural) and in diverse types of social relations" [Lustin, 2025a, p. 5]. The formative mechanism of dialectical-typological interaction consists in the mutually conditioned, contradictory, and intensive transformation of the properties of the individual and the results of their social life activity, which leads to the emergence and development of qualitatively new forms of existence, norms of behavior, and traditions of worldview. Education occupies a privileged position within this theoretical architecture because it is the institution where the dialectical-typological interaction between individual and society is most

deliberately and systematically organized – where society intentionally shapes the typological properties of its members, and where those members, in turn, through their typological specificity, reshape the educational system itself.

The work of A. Hargreaves and M. Fullan on professional capital introduces another dimension that dialectical-typological interaction can illuminate. Their framework identifies three components of professional capital – human capital (knowledge and skills), social capital (collaborative relationships), and decisional capital (the capacity to make wise judgments in complex situations) – and argues that educational transformation depends on building all three rather than treating teachers as interchangeable delivery mechanisms for curriculum [Hargreaves, Fullan, 2012, p. 3]. From a dialectical-typological perspective, the three forms of capital represent distinct typological properties of the teaching profession that develop not in isolation but through dialectical interaction: human capital grows through social capital (collaborative learning), social capital deepens through decisional capital (shared professional judgment), and decisional capital is refined through human capital (improved knowledge informing better decisions). The typological diversity of teachers – their different career stages, subject specializations, technological fluency, pedagogical beliefs – is not an obstacle to be overcome but the very material through which dialectical synthesis produces professional growth. Hargreaves and Fullan's warning against "contrived collegiality" – forced collaboration imposed by management – echoes the dialectical principle that genuine synthesis cannot be engineered from above but must emerge from the contradiction and resolution that typologically different actors generate when they engage authentically.

Understanding the broader context requires situating educational transformation within the framework of social change as conceptualized by P. Sztompka, who defined social transformation as "a qualitative, irreversible change in the structure of society, its basic institutions and patterns of behavior, occurring under the influence of both endogenous and exogenous factors" [Sztompka, 1996, p. 27]. Applied to education, this definition implies a rupture with previous forms: distance learning has evolved from a temporary pandemic measure into a permanent element, the teacher has shifted from a transmitter of knowledge to a facilitator, and the student has moved from a passive recipient to an active explorer [Frumin, 2023, p. 72]. Ch. K. Lamazhaa further clarifies that social transformation is "an undivided concept describing transformative effects within which society acquires new features responding to the demands of the time" [Lamazhaa, 2016, p. 80]. Digitalization has served as a catalyst, accelerating the pace of educational transformation to such a degree that the system cannot reflexively process its own changes – a fact evidenced by the compression of reform cycles, with third-generation Federal State Educational Standards (FSES) adopted in 2021–2022, while fourth-generation drafts oriented toward artificial intelligence and big data were already underway by 2023–2024. The regulatory framework chases reality rather than shaping it.

Conclusion

Western educational philosophy offers conceptual resources that resonate with, yet remain distinct from, the dialectical-typological framework. G. Biesta, in his influential work on the "good of education," identifies three fundamental functions that education must fulfill: qualification (providing knowledge and skills), socialization (initiating into cultural traditions), and subjectification (enabling the emergence of autonomous, self-directed persons) [Biesta, 2020, p. 1024]. Biesta's critique of the global education measurement industry, which has promoted a narrow definition of education as "all

about learning" while suppressing normative and political questions about content, form, and direction, parallels the dialectical-typological concern with the reduction of educational complexity to measurable outputs. Where Biesta insists on safeguarding the "natality" of students – their capacity for beginning something new – the dialectical-typological approach would identify this as the moment where the typological singularity of the learner dialectically negates the universalizing tendency of the educational system, producing not conformity but a new synthesis that preserves both the individual and the collective. The convergence is striking, but so is the divergence: Biesta's framework operates at the level of educational philosophy, while dialectical-typological interaction provides a methodological apparatus that connects philosophical insight to the structural investigation of types and the dynamic of their interaction.

References

1. Bell, D. (1999). Cultural Contradictions of Capitalism. In Novaya postindustrialnaya volna na Zapade: antologiya [The New Post-Industrial Wave in the West: An Anthology]. Moscow: Academia, pp. 17–34.
2. Biesta, G. (2020). What Constitutes the Good of Education? Reflections on the Possibility of Educational Critique. Educational Philosophy and Theory, vol. 52, no. 10, pp. 1023–1027. DOI: 10.1080/00131857.2020.1723468
3. Bredikhin, A. V., Lustin, Yu. M. (2026) Patriotic Human Consciousness and National Security of Russia: Conceptual Analysis. Eurasian Law Journal, no. 7 (206), pp. 496–498.
4. Bredikhin, A. V., Trofimov, D. A. (2026) The Influence of Volunteerism on the Formation of Professional Skills and Career Aspirations of Young People. Humanities. Bulletin of the Financial University, vol. 16, no. 4, pp. 21–29.
5. Frumin, I. D. (2023). Tsifrovaya transformatsiya i stsenarii razvitiya obrazovaniya [Digital Transformation and Scenarios of Education Development]: monograph / ed. by I. D. Frumin. Moscow: Publishing House of HSE, 312 p.
6. Hargreaves, A., Fullan, M. (2012). Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. New York: Teachers College Press, 220 p.
7. Lamazhaa, Ch. K. (2016). Sotsialnaya transformatsiya [Social Transformation]. Znaniye. Ponimaniye. Umeniye [Knowledge. Understanding. Skill], no. 1, pp. 80–92.
8. Lustin, Yu. M. (2024a). Dialektika i tipologiya: kontseptualnost metodologicheskogo sinteza [Dialectics and Typology: Conceptuality of Methodological Synthesis]. KANT, no. 3 (52), pp. 212–220. DOI: 10.24923/2222-243X.2024-52.33
9. Lustin, Yu. M. (2024b). Kontseptualnost kak metodologicheskoye sredstvo sotsialnogo poznaniya: novaya paradigma ponimaniya [Conceptuality as a Methodological Means of Social Cognition: A New Paradigm of Understanding]. Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya [Bulletin of Buryat State University. Philosophy], issue 4, pp. 56–69. DOI: 10.18101/1994-0866-2024-4-56-69
10. Lustin, Yu. M. (2025a). Dialektiko-tipologicheskoye vzaimodeystviye cheloveka i obshchestva kak strukturoobrazuyushcheye osnovaniye tselostnosti sotsialnogo bytiya [Dialectical-Typological Interaction of Human and Society as a Structure-Forming Basis of Social Existence Integrity]. Sotsialno-gumanitarnyye znaniya [Social and Humanitarian Knowledge], no. 1.
11. Lustin, Yu. M. (2025b). Dialektiko-tipologicheskoye vzaimodeystviye cheloveka i obshchestva kak forma sotsialnoy dinamiki obshchestvennogo razvitiya [Dialectical-Typological Interaction of Human and Society as a Form of Social Dynamics]. KANT, no. 4.
12. Lustin, Yu. M. (2025c). Teoriya dialektiko-tipologicheskogo razvitiya realnosti: kontseptualnost predmetnoy obyektivnosti [Theory of Dialectical-Typological Development of Reality: Conceptuality of Objective Subjectivity]. KANT, no. 3 (56), pp. 229–236. DOI: 10.24923/2222-243X.2025-56.35
13. Lustin, Yu. M., Tikhonov, E. E., Leonova, Yu. Yu. (2026) Kontseptualnost dialektiko-tipologicheskogo vzaimodeystviya v kontekste sotsialnykh transformatsiy obrazovaniya [Conceptuality of Dialectical-Typological Interaction in the Context of Social Transformations of Education]. Pedagogicheskiy zhurnal [Pedagogical Journal], vol. 16, no. 4A, pp. 26–33. DOI: 10.34670/AR.2026.20.70.037
14. Nazarov, V. L., Zherdev, D. V., Buynacheva, A. V. (2023a). Aktualnyye problemy tsifrovoy transformatsii srednego obrazovaniya [Actual Problems of Digital Transformation of Secondary Education]. Obrazovaniye i nauka [Education and Science], vol. 25, no. 4, pp. 109–166.
15. Nazarov, V. L., Zherdev, D. V., Buynacheva, A. V. (2023b). Fundamentalnaya model tsifrovoy transformatsii rossiyskoy sistemy shkolnogo obrazovaniya [Fundamental Model of Digital Transformation of the Russian School Education System]: monograph. Yekaterinburg: Ural University Press, 230 p.
16. Selwyn, N. (2021). Education and Technology: Key Issues and Debates. 3rd ed. London: Bloomsbury, 232 p.
17. Sztompka, P. (1996). Sotsiologiya sotsialnykh izmeneniy [The Sociology of Social Change]. Moscow: Aspect Press, 414 p.

Концептуальные основания диалектико-типологического взаимодействия в контексте социальных трансформаций образования

Лустин Юрий Михайлович

Кандидат философских наук, доцент,
Донецкий национальный университет экономики
и торговли им. Михаила Туган-Барановского,
283050, Российская Федерация, Донецк, ул. Щорса, 31;
e-mail: lustin56@mail.ru

Аннотация

В статье рассматриваются концептуальные основания диалектико-типологического взаимодействия как методологической рамки для осмысления социальных трансформаций в современном образовании. Актуальность исследования обусловлена системным кризисом традиционной субъект-объектной парадигмы передачи знаний в условиях цифровой революции и противоречиями, возникшими при переходе к федеральным государственным образовательным стандартам третьего поколения. Автор показывает, что обновлённые стандарты, кодифицируя требования к цифровой грамотности, лишены методологического аппарата, необходимого для осмысления взаимодействия между типологически различными субъектами образовательного процесса – обучающимися, педагогами и самой цифровой средой. Опираясь на работы Ю.М. Лустина, статья вводит понятие концептуальности как методологического инструмента социального познания, объединяет диалектический и типологический подходы в органическое единство, называемое «диатип», и позиционирует образование как привилегированную площадку для диалектического удержания противоречий между технологической и культурно-антропологической осями развития. Особое внимание уделено феномену цифрового неравенства внутри образовательных организаций и инерционному сценарию цифровизации, который, будучи лишён концептуального обоснования, рискует воспроизводить существующие диспропорции, а не преодолевать их. Исследование завершается выводом о необходимости дальнейшей практической разработки диалектико-типологического подхода в педагогике и предлагает рабочее определение диалектико-типологического взаимодействия в образовании как согласованного, нередукционистского со-присутствия типологически различных субъектов, противоречия между которыми служат генеративным двигателем образовательного развития.

Для цитирования в научных исследованиях

Лустин Ю.М. Conceptual Foundations of Dialectical-Typological Interaction in the Context of Social Transformations in Education // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 19-28. DOI: 10.34670/AR.2026.17.38.002

Ключевые слова

Диалектико-типологическое взаимодействие, концептуальность, социальная трансформация, цифровая трансформация образования, цифровое неравенство, диатип, методологический синтез, культурные противоречия, субъект-объектная парадигма, образовательные стандарты.

Библиография

1. Белл Д. Культурные противоречия капитализма // Новая постиндустриальная волна на Западе: антология. Москва: Academia, 1999. С. 17–34.
2. Ламажаа Ч. К. Социальная трансформация // Знание. Понимание. Умение. 2016. № 1. С. 80–92.
3. Лустин Ю. М. Диалектика и типология: концептуальность методологического синтеза // КАНТ. 2024a. № 3 (52). С. 212–220. DOI: 10.24923/2222-243X.2024-52.33
4. Лустин Ю. М. Концептуальность как методологическое средство социального познания: новая парадигма понимания // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. 2024b. Вып. 4. С. 56–69. DOI: 10.18101/1994-0866-2024-4-56-69
5. Лустин Ю. М. Диалектико-типологическое взаимодействие человека и общества как структурообразующее основание целостности социального бытия // Социально-гуманитарные знания. 2025a. № 1.
6. Лустин Ю. М. Диалектико-типологическое взаимодействие человека и общества как форма социальной динамики общественного развития // КАНТ. 2025b. № 4.
7. Лустин Ю. М. Теория диалектико-типологического развития реальности: концептуальность предметной объективности // КАНТ. 2025c. № 3 (56). С. 229–236. DOI: 10.24923/2222-243X.2025-56.35
8. Лустин Ю. М., Тихонов Е. Е., Леонова Ю. Ю. Концептуальность диалектико-типологического взаимодействия в контексте социальных трансформаций образования // Педагогический журнал. 2026. Т. 16, № 4A. С. 26–33. DOI: 10.34670/AR.2026.20.70.037
9. Назаров В. Л., Жердев Д. В., Буйначева А. В. Актуальные проблемы цифровой трансформации среднего образования // Образование и наука. 2023a. Т. 25, № 4. С. 109–166.
10. Назаров В. Л., Жердев Д. В., Буйначева А. В. Фундаментальная модель цифровой трансформации российской системы школьного образования: монография. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2023b. 230 с.
11. Фрумин И. Д. Цифровая трансформация и сценарии развития образования: монография / под ред. И. Д. Фрумина. Москва: Изд. дом ВШЭ, 2023. 312 с.
12. Штомпка П. Социология социальных изменений. Москва: Аспект Пресс, 1996. 414 с.
13. Biesta G. What Constitutes the Good of Education? Reflections on the Possibility of Educational Critique // Educational Philosophy and Theory. 2020. Vol. 52, No. 10. P. 1023–1027. DOI: 10.1080/00131857.2020.1723468
14. Bredikhin A.V., Lustin Yu.M. Patriotic Human Consciousness and National Security of Russia: Conceptual Analysis // Eurasian Law Journal. 2026. No. 7 (206). P. 496–498.
15. Bredikhin A.V., Trofimov D.A. The Influence of Volunteerism on the Formation of Professional Skills and Career Aspirations of Young People // Humanities. Bulletin of the Financial University. 2026. Vol. 16, No. 4. P. 21–29.
16. Hargreaves A., Fullan M. Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. New York: Teachers College Press, 2012. 220 p.
17. Selwyn N. Education and Technology: Key Issues and Debates. 3rd ed. London: Bloomsbury, 2021. 232 p.

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

УДК 371:130.2 **DOI: 10.34670/AR.2026.37.59.003**

Геймификация школьного образования с философской точки зрения

Прорешная Оксана Владимировна

Учитель истории и обществознания,
МКОУ СОШ № 1 г. Лиски Воронежской области,
397902, Российская Федерация, Лиски, ул. 40 лет Победы, 1;
e-mail: oksanaproreshnaya@yandex.ru

Аннотация

Актуальность исследования определяется возрастающей потребностью педагогической науки в осмыслении потенциала игровых методов в образовании. При широком распространении практик «геймификации» наблюдается недостаток философско-антропологического обоснования её применения: зачастую игровые элементы (рейтинги, бонусы, виртуальная валюта) внедряются механически, что не способствует устойчивому росту внутренней мотивации учащихся и рискует свести обучение к схеме «стимул-реакция». Суть исследования состоит в переосмыслении роли игры в образовательном процессе через призму философской антропологии и педагогики.

Для цитирования в научных исследованиях

Прорешная О.В. Геймификация школьного образования с философской точки зрения // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 29-34. DOI: 10.34670/AR.2026.37.59.003

Ключевые слова

Геймификация, феноменология игры, внутренняя мотивация, педагогическая антропология, игровое пространство, теория самодетерминации, теория «потока».

Введение

Обучение посредством игры до сих пор вызывает споры среди учителей. Сторонники традиционной, «банковской модели» [Фрейре, 2018, с. 46] образования, где ученик – объект, а учитель – субъект, видят этот процесс как усвоение уже готовых, оформленных знаний. Игра рассматривается либо как примитивный метод разгрузки, либо как сугубо дидактический инструмент. Как пишет А.В. Полякова: «В настоящее время отношение к игре как к методу разгрузки, а не стимулирования сознания школьников является серьезным препятствием для развития игровой педагогики» [Полякова, 2024, с. 218]. В работах современных исследователей фиксируется, что педагоги-традиционалисты принимают лишь те формы игры, которые жестко контролируются учителем и служат единственной цели – ускоренному усвоению оформленного учебного материала, отказывая ученику в праве на игровую инициативу и самостоятельное открытие знаний. Например, «Один из зарубежных исследователей Ли Шелдон превратил свой класс в игру… Он превратил курс в массовую многопользовательскую ролевую игру (MMORPG) в среде реального времени… Чтобы игроки почувствовали, что они погружены в игру, можно использовать игровой жаргон. … Кроме того, он позволил игрокам выбирать никнейм. Это всего лишь несколько примеров игровых элементов, используемых для превращения курса в игру». [Сакаев, 2025, с.87] По сути, традиционная парадигма образования не изменилась, она просто замаскировалась под игру. При таком подходе сохраняется проблема осмысления информации, понимания, каковы ее истоки, как она формировалась. Запоминание в связи с этим становится трудоемким процессом, требующим значительных усилий. Ситуация в корне меняется, если обучающиеся сами, ориентируясь на подсказки учителя, находят и используют необходимую информацию. Учитель выступает в качестве организатора этого поиска, его роль значительно меняется. Он переносится из положения «напротив», в положение «рядом» с обучающимися, что, на наш взгляд, представляется необходимым условием для игры в образовательном процессе. Необходимым, но не достаточным.

Основная часть

В современной педагогике существует множество исследований, посвященных теме использования игры в образовании. Чаще всего игра рассматривается здесь как нечто не свойственное, чужеродное для процесса обучения. Она практически никогда не рассматривается как базовая среда обитания ребенка в школе. Напротив, она понимается как «геймификация» - набор внешних стимулов, призванных реанимировать интерес к скучной учебной рутине. Это всего лишь еще один инструмент, которым еще предстоит научиться пользоваться. Исследования показывают, что восприятие игры как инородного элемента приводит к механическим ошибкам внедрения: педагоги копируют форму, игнорируя суть игрового действия, что превращает потенциальную свободную деятельность в еще один вид принудительного труда. «Акцент на внешней мотивации (получении награды) приводит к тому, что такая геймификация быстро приедается и работает только на короткой дистанции. Из-за пренебрежения внутренней мотивацией элемент принуждения становится очевиден и со временем отталкивает играющих» [Короткова, Коротков, 2025, с. 62].

Более того, когда современный педагог говорит о «геймификации», он чаще всего имеет ввиду набор инструментов цифровой эпохи: рейтинги, виртуальную валюту, бонусы и т.д. Такой подход имеет большой риск свести обучение к бихевиористской схеме стимул-реакция,

когда обучающийся стремится получить поощрение без внутреннего стремления к знаниям.

Задолго до появления мобильных приложений в философской мысли был обоснован тезис о том, что сама способность человека к обучению произрастает из духа игры. В настоящей статье мы постараемся дистанцироваться от англицизма «геймификация» и рассмотреть образовательный процесс сквозь призму феноменологии игры, где учитель выступает не гейм-дизайнером, создающим зависимость, а хранителем священного игрового пространства.

Не стоит думать, что игра – несерьезное занятие. Здесь можно полностью согласиться с Й. Хейзинга, который пишет, что противопоставление игры и серьезности не имеет законченности и постоянства: «… серьезность стремится исключить игру, игра же с легкостью включает в себя серьезность» [Хейзинга, 2022, с.72]. Аналогичную мысль высказывает Е. Финк: «…игра оборачивается серьёзностью» [Финк, 2017, с. 351]. Ведь что она есть такое?

С точки зрения педагогики – это вид деятельности, который сравнивается с учением и трудом. Игра здесь представлена как деятельность, в основном присущая детям дошкольного возраста. Отмечаются такие ее характеристики как сосредоточенность на процессе, а не на результате, замещение реальных объектов воображаемыми, условность. Тогда как учение и труд своей целью имеют результат. Игра здесь выступает как репетиция учения и труда. Однако, как пишет Е. Финк: «При таком понимании игры её польза и целительная сила усматриваются в том, чтобы в направляемой и контролируемой детской игре предвосхитить будущую взрослую жизнь и плавно, через игровой маскарад, подвести питомца ко времени, когда лишнего времени у него не останется: всё поглотят обязанности, дом, заботы и звания. Оставляем открытым вопрос, исчерпывается ли подобным пониманием игры её педагогическая значимость и в ообще - ухватывается ли хотя бы приблизительно» [Финк, 2017, с. 345]. Такое понимание феномена игры поверхностно: «Там, где толкование игры исходит из её противопоставления труду или вообще серьёзности жизни, там мы имеем дело с наиболее поверхностным, но преобладающим в повседневности пониманием игры. Игра при этом считается неким дополнительным феноменом, чем-то несерьёзным, необязательным, произвольно-самовольным» [Финк, 2017, с.340-341].

Если смотреть глубже, игра – фундаментальный феномен человеческого бытия. «Игра есть фундаментальная особенность нашего существования, которую не может обойти вниманием никакая антропология» [Финк, 2017, с.350], - пишет Е. Финк. Игра, согласно Й. Хейзинга, форма существования культуры: «культура возникает в форме игры, культура изначально разыгрывается»[Хейзинга, 2022, с. 75]. В этом смысле и учение, и труд, как элементы культуры в самом широком ее понимании, тоже игра. И понимание геймификации как использование игровых технологий в неигровом пространстве теряет смысл, поскольку неигривого пространства в культуре не существует. Поэтому игра, на наш взгляд, имманентна образовательному процессу.

Игра с точки зрения философии – форма существования человека, которой свойственно особое пространство, свобода выбора игры, свобода принятия правил игры и непреложность следования им, особая напряженность и восторженность, выход за пределы обыденной жизни, целеполагание внутри самой игры [Хейзинга, 2022, с. 49; Кайуа, 2007, с. 49] Такова чистая игра. Ей свойственная этичность, которая заключается в обязательном честном соблюдении принятых конвенций. Й. Хейзинга говорит об изначально чистом духе игры. Однако со временем, в частности, в культуре XX века, дух игры утрачивается. Появляется нечто, маскирующееся под игру, но ничего общего с ней не имеющее. Сохраняются игровые элементы, но в них отсутствует дух игры. Игра вырождается в не-игру, которая надевает маску игры

[Хейзинга, 2022, с.293] Священные состязания вырождаются в спорт, священная война – в войну, которая «утратила всякое соприкосновение с игрой» [Хейзинга, 2022, с. 298]. Но разве не это же самое происходит в образовании? Как сохранить подлинное игровое пространство в процессе обучения, которое станет залогом для роста внутренней мотивации? Как пишут авторы теории самодетерминации Эдвард Дечи и Ричард Райан: «Люди демонстрируют более высокий уровень творчества, настойчивости и качества вовлеченности, когда они действуют из внутренней мотивации, а не под давлением внешнего контроля» [Deci, Ryan, 2000, с. 227].

На наш взгляд, прежде всего, необходима защита «священного пространства» от утилитарности. Так происходит, когда результаты игры становятся частью школьной системы оценивания. Как только внешняя оценка проникает внутрь игры, внутренняя мотивация погибает. Учитель должен гарантировать ученикам безопасность ошибки. На практике это может выглядеть как система баллов, которая дает возможность ученикам перейти на следующий уровень или получить, например, звание «магистра» по изучаемому предмету. Ученик будет ведом любопытством или стремлением к получению высокого статуса среди игроков. Как отмечал Д.Б. Эльконин, в подлинной игре мотив заключен в самом процессе проживания роли [Эльконин, 1999, с. 56-58]. Цель для обучающихся должна оставаться внутри игры.

Далее, согласно исследованиям психологов Э. Дечи и Р. Райана, внутренняя мотивация растет только при удовлетворении трех потребностей: автономии, компетентности и связи с другими [Deci, Ryan, 2000, с. 228]. Обучающимся необходима свобода в достижении цели. Учитель ставит проблему, но не диктует способ ее решения. Обучающиеся выбирают свой путь.

Также необходимо понимать, что в игре цель обучающихся и цель учителя отличаются. Если для обучающихся цель должна лежать в самой игре, то для учителя – за ее пределами. Цель игры для учителя – научить добывать предметные знания, сформировать мягкие навыки (коммуникабельность, умение брать на себя ответственность, распределять задачи между членами группы и т.д.), в конечном итоге повысить качество обучения. Как этого добиться?

Чтобы игра жила, учитель должен перестать быть единственным источником истины (субъектом) и стать архитектором среды или хранителем правил. Учитель вводит правила мира, но само действие разворачивается между учениками. Педагог вмешивается если нарушены правила безопасности, логики или необходима помощь, подсказка.

В связи с вышесказанным напрашивается аналогия с «невидимой рукой» Адама Смита, когда деятельность предпринимателей, которые руководствуются собственными, зачастую эгоистичными, интересами, способствует благосостоянию общества в целом. Обучающиеся преследуют эгоистическую цель получить поощрение, но, сами того не замечая, повышают уровень своих знаний.

Наконец, Михай Чиксентмихайи в теории «потока» отмечает, что глубокое погружение возможно только тогда, когда задача имеет четкий смысл [Чиксентмихайи, 2011, с. 59]. Цель должна быть аутентичной для учебного предмета. Например, если мы изучаем экономику, то игрой будет спасение денежных средств заемщиков от незаконных действий кредиторов. Другими словами, игра должна быть метафорой реальной интеллектуальной работы.

Заключение

Таким образом, вернув игре ее первозданный статус свободного и самостоятельного действия, учитель сможет превратить «геймификацию» в настоящую людизацию образования – процесс развития человека через осмысленную игру.

Библиография

1. Кайуа Р. Игры и люди. Статьи и эссе по социологии культуры / сост., пер. с фр. и вступ. ст. С.Н. Зенкина. Москва: ОГИ, 2007. 304 с.
2. Короткова В. С., Коротков Е. А. Геймификация образования: анализ опыта и критика // Челябинский гуманитарий. 2025. № 4 (73). С. 58–66.
3. Полякова А. В. Геймификация в образовании: обзор проблем и исследований // Человеческий капитал. 2024. № 5 (185). С. 216–221.
4. Сакаев Н. Р. Геймификация в современном образовании: между инновацией и иллюзией компетентности // Научный диалог: теория и практика: сборник научных статей по итогам работы Международного научного форума (г. Москва, 8 мая 2025 г.). Москва: Инфинити, 2025. С. 84–89.
5. Финк Е. Основные феномены человеческого бытия / пер. с нем. А. В. Гараджа, Л. Ю. Фуксон; редактор пер. Леонид Фуксон. Москва: КаНОН+ РООИ «Реабилитация», 2017. 432 с.
6. Фрейре П. Педагогика угнетённых / предисл. Д. Мачедо; послесл. А. Шора; пер. с англ. И. В. Никитиной, М. И. Мальцевой-Самойлович. Москва: КоЛибри: Азбука-Аттикус, 2018. 286 с.
7. Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий / пер. с нидерл. Д.В. Сильвестрова; коммент. Д.Э. Харитоновича. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2022. 400 с.
8. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания / пер. с англ. Москва: Альпина нон-фикшн, 2011. 464 с.
9. Эльконин Д. Б. Психология игры. 2-е изд. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. 360 с.
10. Deci E. L., Ryan R. M. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior // Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11, No. 4. P. 227–268.

Gamification of School Education from a Philosophical Point of View

Oksana V. Proreshnaya

Teacher of History and Social Studies,
MKOU Secondary School No. 1 of Liski, Voronezh Region,
397902, 1, 40 let Pobedy str., Liski, Russian Federation;
e-mail: oksanaproreshnaya@yandex.ru

Abstract

The relevance of the study is determined by the growing need of pedagogical science to comprehend the potential of game methods in education. With the widespread dissemination of "gamification" practices, there is a lack of philosophical-anthropological substantiation of its application: game elements (ratings, bonuses, virtual currency) are often introduced mechanically, which does not contribute to the sustainable growth of students' intrinsic motivation and risks reducing learning to a "stimulus-response" scheme. The essence of the study consists in rethinking the role of play in the educational process through the prism of philosophical anthropology and pedagogy.

For citation

Proreshnaya O.V. (2026) Geymifikatsiya shkol'nogo obrazovaniya s filosofskoy tochki zreniya [Gamification of School Education from a Philosophical Point of View]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 29-34. DOI: 10.34670/AR.2026.37.59.003

Keywords

Gamification, phenomenology of play, intrinsic motivation, pedagogical anthropology, play space, self-determination theory, flow theory.

References

1. Caillois, R. (2007). Igry i lyudi. Stati i esse po sotsiologii kultury [Games and People. Articles and Essays on the Sociology of Culture] / comp., trans. from French and introductory article by S. N. Zenkin. Moscow: OGI, 304 p.
2. Csikszentmihalyi, M. (2011). Potok: Psikhologiya optimalnogo perezhivaniya [Flow: The Psychology of Optimal Experience] / trans. from English. Moscow: Alpina Non-Fiction, 464 p.
3. Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Psychological Inquiry, vol. 11, no. 4, pp. 227–268.
4. Elkonin, D. B. (1999). Psikhologiya igry [Psychology of Play]. 2nd ed. Moscow: Humanitarian Publishing Centre VLADOS, 360 p.
5. Fink, E. (2017). Osnovnye fenomeny chelovecheskogo bytiya [The Basic Phenomena of Human Existence] / trans. from German by A. V. Garadja, L. Yu. Fukson; editor of the translation Leonid Fukson. Moscow: KANON+ ROOI "Rehabilitation", 432 p.
6. Freire, P. (2018). Pedagogika ugnetennykh [Pedagogy of the Oppressed] / foreword by D. Macedo; afterword by A. Shor; trans. from English by I. V. Nikitina, M. I. Maltseva-Samoilovich. Moscow: KoLibri: Azbuka-Attikus, 286 p.
7. Huizinga, J. (2022). Homo ludens. Chelovek igrayushchiy [Homo ludens. Man Playing] / trans. from Dutch by D. V. Silvestrov; comments by D. E. Kharitonovich. St. Petersburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 400 p.
8. Korotkova, V. S., Korotkov, E. A. (2025). Gamification of Education: Analysis of Experience and Criticism. Chelyabinskiy gumanitariy [Chelyabinsk Humanitarian], no. 4 (73), pp. 58–66.
9. Polyakova, A. V. (2024). Gamification in Education: An Overview of Problems and Research. Chelovecheskiy kapital [Human Capital], no. 5 (185), pp. 216–221.
10. Sakaev, N. R. (2025). Gamification in Modern Education: Between Innovation and the Illusion of Competence. In Nauchnyy dialog: teoriya i praktika: collection of scientific articles based on the results of the International Scientific Forum (Moscow, May 8, 2025). Moscow: Infinity, pp. 84–89

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

УДК 37.015.3 **DOI: 10.34670/AR.2026.31.86.004**

Смыслообразование как механизм влияния педагогической коммуникации на академические результаты обучающихся

Сапина Виктория Андреевна

Соискатель ДГТУ,
Старший преподаватель,
кафедра управления и права, факультет управления, бизнеса и права,
Институт международных экономических связей,
125190, Российская Федерация, Москва, Ленинградский просп., 80;
e-mail: Rodina-vi2016@yandex.ru

Аннотация

Актуальность темы определяется тем, что в последние годы осмысленное обучение стало одной из наиболее эффективных и высоко оцениваемых технологий в образовании, особенно в начальной и средней школе. Это подход, который облегчает приобретение знаний и в то же время способствует более глубокому и практичному пониманию того, что уже было изучено в различных областях. В работе акцентируется внимание на том, что в отличие от механического обучения (зубрёжки), которое часто приводит к забыванию через короткий промежуток времени, осмысленное обучение в первую очередь направлено на интеграцию новой информации с предыдущими знаниями обучающегося. Когда теория привязывается к практике, личным интересам, реальным жизненным задачам и контексту, знания перестают быть абстрактными, что повышает личную вовлечённость учеников. Кроме того, активное вовлечение обучающихся стимулирует любопытство и заинтересованность, что приводит к более эффективному и обогащающему процессу обучения. Одной из важнейших характеристик осмысленного обучения является связь новой информации с предыдущими знаниями. Вместо разрозненных фактов выстраиваются взаимосвязи, новая информация накладывается на уже имеющуюся, образуя логичную «карту» знаний. Процесс обучения становится более осознанным, что способствует его более глубокому пониманию, применимому к различным контекстам, что в свою очередь ведёт к повышению академической успеваемости. Показано, что в школах по-прежнему преобладает подход, при котором оценка сводится к измерению уровня знаний и исправлению ошибок. Стандартизированные методы оценки часто фокусируются на статичном результате в определённый момент времени, игнорируя индивидуальную траекторию развития.

Для цитирования в научных исследованиях

Сапина В.А. Смыслообразование как механизм влияния педагогической коммуникации на академические результаты обучающихся // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 35-42. DOI: 10.34670/AR.2026.31.86.004

Ключевые слова

Образование, понимание, смыслообразование, личностно-смысловой подход, педагогическая коммуникация, оценка, академические результаты, осмысленное обучение, субъектность, мотивация.

Введение

Современная школа по-прежнему рассматривается как место, не лучшее для полноценной педагогической коммуникации. Каким же должно быть общение в школе? Что влияет на его эффективность? Что нужно изменить в отношениях учитель - ученик, имея в виду поддержку развития учеников с помощью такого важного инструмента, как смыслообразование?

Образование - это устойчивая и организованная коммуникация, направленная на обучение, поэтому учитель должен обладать коммуникативными навыками на достаточно высоком уровне. Коммуникативный подход в процессе преподавания - обучения ставит перед учителем очень сложную и ответственную задачу эффективного общения в процессе развития педагогических компетенций и поддержки развития учеников, их эмоционального и когнитивного развития.

Правильное общение дает преподавателю возможность создавать субъективные отношения, основанные на взаимном уважении и понимании. Это может быть полезно для создания атмосферы доверия, развития коммуникативной культуры учителя, желаемого отношения, которое выражается в открытости ученику, его миру значений, вступлении с ним в диалог, который является эффективным методом воспитания и в котором педагог признает субъективность ученика. [Леонтьев, 2014, с. 104-117].

Очень важным элементом школьного или классного сообщества является субъектность ученика. Это переход от модели, где ученик является лишь «объектом» обучения, получателем знаний, к модели, где он активный «субъект» собственной образовательной и социальной деятельности. Практическое значение субъектности в школьном сообществе трудно переоценить, так как она трансформирует образовательную среду. Ученики перестают ждать указаний и начинают предлагать идеи, мероприятия, проекты, клубы, что делает школьную жизнь живой и актуальной. Когда ученики вовлечены в создание положений класса, планирование учебных модулей или организацию школьного пространства, они относятся к ним не как к навязанным извне, а как к своим собственным. Если решение принято учеником или совместно с ним, он несет за него ответственность. Это формирует автономность и зрелость. Развитие субъектности существенно меняет роль педагога, он отходит от модели учитель-транслятор к эффективному партнёрству, которая создает благоприятную среду для осмысленного обучения [Абакумова, 2003, с. 108]. Это способствует созданию классного сообщества, основанного на доверии, уважении и реальном сотрудничестве.

Основная часть

Эффективное межличностное общение, или как «строить мосты вместо стен»

Данное исследование затрагивает важные аспекты сложного искусства общения в работе учителя. Смыслообразующая коммуникативная компетентность учителя - это не просто умение грамотно говорить, а способность создавать особую образовательную среду, в которой знания приобретают личностный смысл для ученика. В связи с этим становится важным рассмотреть какими качествами должен обладать учитель с хорошо развитой коммуникативной компетенцией, считающейся одной из важнейших профессиональных компетенций, и почему так важно совершенствоваться в этом отношении.

Педагогика - это прежде всего психология отношений. Учитель может блестяще знать свой предмет, но, если он не умеет выстраивать диалог с учениками, процесс обучения превращается

в формальность. Важно понимать, что ученик запоминает и усваивает то, что имеет для него личностный смысл. Педагог должен помочь связать абстрактные предметы, такие как формулы, исторические даты, с жизнью, интересами и ценностями ученика. Если нет смысла, знания остаются мертвым грузом. По мнению ряда исследователей, [Райкова, 2025, с. 259-262], поиск смысла и необходимость воздействовать на окружающую среду являются автоматическими и базовыми для человеческого мозга; ум человека врожденно стремится к установлению связей.

Многомерность коммуникативной компетентности учителя обуславливает образовательный процесс, ход исследования совместного понимания содержания понятий и их толкования при двустороннем участии ученика и учителя. Общение является основой взаимодействия. И учитель, и ученик являются партнерами по диалогу об изменении ролей отправителя и получателя. Образование и воспитание - это процесс общения. Поэтому учитель должен усвоить коммуникативные навыки, выражающиеся в эффективности языкового поведения в образовательных ситуациях [Напольских, 2022, с. 224-236].

Организация образовательного диалога становится основной задачей учителя и содержанием его образовательной позиции. Это способность создавать школьную информационную среду, которая вызывает познавательную и образовательную активность учащихся, выстраивать коммуникативную ситуацию и двухстороннее взаимодействие между учителем и учеником. Это способность поддерживать потенциал ученика и направлять образовательное общение на его развитие, на способность к самореализации, развитию собственной индивидуальности и формированию образа собственного «Я».

Осмысленное обучение

Что в данной работе понимается под смыслообразованием? За основу берётся осмысленное обучение. Данная концепция была разработана в 1960 году выдающимся американским психологом-когнитивистом Дэвидом Аусубелем, внесшим значительный вклад в педагогическую психологию и теорию обучения [Райкова, 2025, с. 259-262]. Согласно учению Аусубеля тогда, обучение считается осмысленным, когда новая информация не произвольным и существенным образом связана с тем, что учащийся уже знает. Это означает, что учащийся не только запоминает данные, но и интегрирует их и соотносит со своими предыдущими знаниями, способствуя более глубокому пониманию, применимому к различным контекстам.

Осмысленное обучение - это обучение, основанное на установлении связей как с предшествующими знаниями, так и с опытом. Оно включает в себя модификацию или способ завершения наших схем или представлений о реальности и, таким образом, достижения глубокого уровня знания. Речь идет не просто о запоминании данных, а о концептуальной структуре того, как мы видим и интерпретируем окружающую нас реальность.

При таком взгляде на обучение идеи понимаются через призму культуры и общества, которое окружает человека. В конечном счете, этот взгляд восходит к Льву Выготскому [Райкова, 2025, с. 259-262], который описывал понимание как процесс, вовлекающий людей в общение. С его точки зрения, понимание формируется, когда люди обсуждают и совместно работают над общими проблемами и задачами.

Последовательное применение смыслообразовательных коммуникативных ситуаций обеспечивает повышение академической успешности, так как этот процесс опирается на следующие принципы:

1. Смыслообразование: Создание ситуаций, где новая информация соотносится с личным опытом ученика, превращает «чужое» знание в «свое», личностно значимое.

2. *Активация*: Применение методов активного обучения (дискуссии, кейс-методы)

позволяет мобилизовать когнитивные функции и адаптировать учащегося к новой теме.

Моделирование реального или условного взаимодействия заставляет старшеклассников использовать знания не пассивно, а для решения конкретных задач (социально-развивающая функция). Системное внедрение (от простого к сложному) формирует у учащихся не только предметные навыки, но и умение аргументировать, слушать и работать в команде.

В старших классах академическая успеваемость напрямую связана с познавательной мотивацией. Смыслообразовательные ситуации делают процесс обучения осознанным, что повышает интерес. Опора на активные методы и интеллект-карты помогает структурировать информацию и уверенно включаться в образовательный процесс, что улучшает итоговые результаты. Такая модель работает эффективно, так как превращает ученика из пассивного слушателя в активный субъект, который способен самостоятельно конструировать новые знания на фундаменте уже имеющегося опыта [Колмыкова, Абакумова, 2024, с. 100-104].

Проиллюстрируем как можно применять осмысленное обучение, как его можно экстраполировать на различные контексты и области знаний. Например, в естественных науках: практические эксперименты. В области естественных наук практические эксперименты являются прекрасным примером осмысленного обучения. Вместо простого теоретического изучения законов физики старшеклассники могут участвовать в экспериментах, в ходе которых они наблюдают и анализируют различные физические явления в действии. Таким образом, помимо лучшего понимания концепций, они также могут увидеть, как научные теории применяются на практике.

При изучении истории: анализ первоисточников. При преподавании истории, старшеклассники могут изучать исторические документы, письма, дневники и другие оригинальные материалы, чтобы лучше понять исторические события и контексты. Это связывает новые концепции с уже усвоенными знаниями и развивает более глубокий и критический взгляд на историю.

Математика: решение реальных задач. Вместо того чтобы решать абстрактные задачи без контекста, ученики могут работать над математическими задачами, имеющими отношение к повседневной жизни, такими как расчет бюджета проекта или анализ статистических данных исследования

Технология: разработка совместных проектов. В области технологий студенты могут работать в команде над проектированием и созданием приложения или веб-сайта, которые решают реальную проблему. Это позволяет им применять свои технические знания и способствует развитию навыков командной работы, общения и решения проблем [Зимняя, 2021, с.25-40].

Таким образом, учитель поощряет их интегрировать эти инновационные данные в уже существующие схемы их знаний (вместо того, чтобы требовать их создавать совершенно новые схемы знаний). Следующая задача учителя - показать ученикам то, чего ученики еще не знают. Таким образом, создается небольшой когнитивный дисбаланс, чтобы пробудить в учащихся внутреннюю мотивацию, то есть желание учиться.

Подобный смыслоинициирующий подход имеет серьезные последствия для обучения. Эта теория имеет важные последствия для изменения методов обучения. Если беспрестанно посмотреть на нынешнее образование, то можно заметить многочисленные просчеты. Как правило школьная система выстроена для содействия заучиванию, буквальному обучению, так называемой «зубрежке», чтобы изучали факты, формулы или имена без какого-либо значения, понимания смысла. Например, как заучивание даты Бородинского сражения без понимания

причин и последствий войны превращает историю в набор бессмысленных цифр

Кроме того, нынешняя система оценок, основанная на объективных тестах, способствует очевидному и поверхностному обучению. Это потому, что для сдачи экзаменов не требуется никаких значимых, глубоких знаний или обучения. И если ученику нужны хорошие оценки, заучивание наизусть дает лучшие результаты при меньших усилиях [Зимняя, 2021, с.25-40].

В чем смысл: «новый» взгляд на оценку в образовании

Важно акцентировать внимание на понимании академической успешности. Как правило, под академической успешностью понимается соответствие учебных результатов старшеклассника и уровня владения им учебной деятельностью требованиям ФГОС, рассмотрим поглубже этот вопрос с позиции смыслообразования.

В настоящее время в образовательном пространстве преобладают две ведущие концепции обучения. Каждая из них имеет важные последствия для восприятия школьной оценки или академической успешности. В первом подходе подчеркивается, что обучение - это способность сознательно трансформировать свое собственное понимание, личные убеждения и способы реагирования. Оценка - это способ получения информации, необходимой для дальнейшего развития. Он формирует нашу образовательную идентичность, то есть то, как мы воспринимаем наши способности учиться и достигать в личной жизни [Белякова, Дегтярев, 2011, с. 13–15].

Второе определение говорит о том, что обучение - это способность правильно вспоминать и использовать информацию. Оценка используется для определения и измерения уровня их усвоения. Такой традиционный подход к оценке, понимаемый как контроль знаний посредством тестирования, а также вознаграждение и наказание в виде оценок или баллов, по-прежнему преобладает в школах как в России, так и по всему миру [Кузнецова, 2023, с. 30–35].

Холодные рациональные стандарты, включенные в дидактические предметные алгоритмы, доминируют над предметными стандартами, учитывающими индивидуальные потребности обучения. Но не только это влияет на систему оценки образовательных достижений. К системным порокам оценки также относится: 1) что оценивается; 2) как оценивается; 3) какое влияние оказывает процесс оценки; 4) в какой степени используется оценка.

Системные приоритеты оценки включают выбранные предметы. Они редко проверяются глубоко, с акцентом на практические знания и навыки, и почти никогда в междисциплинарном плане. Обычно оцениваются отдельные ученики, а не команды. Несмотря на растущее значение навыков сотрудничества в профессиональной жизни, в школьной оценке его по-прежнему мало контролируют и ценят [Аверьянов, Тимохович, 2022, с. 10].

Так же редко оцениваются навыки планирования и осуществления исследовательской деятельности. Даже при реализации образовательных проектов часто учитывается его эффект, а не, например, процесс. Традиционная оценка не учитывает многие важные компетенции, часто присутствующие в учебных программах. При оценке педагоги с большей вероятностью сосредотачиваются на том, как ученик воспроизводит материал, а не на том, решает ли он проблемы или может ли он применить новые знания в реальной ситуации. [Абакумова, Годунов, Пенков, 2019; Зимняя, 2021],

Методы, которые применяются для традиционной оценки, приучают ученика учиться поверхностно. Традиционный подход к измерению образовательных достижений способствует развитию механического заучивания и шаблонному решению проблем. Это сопряжено с риском того, что ученики, привыкшие к стереотипам и повторению, будут зависеть от экспертного руководства учителей и знаний, которые они дают.

Старшеклассников часто готовят к решению типовых задач, например, ЕГЭ, ОГЭ, что тренирует память, а не критическое мышление. Письменный экзамен редко проверяет

способность создать реальный продукт, провести эксперимент или решить нестандартную жизненную задачу. Ориентация на оценку заставляет учеников зубрить материал, который быстро забывается после проверки. Традиционные экзамены часто проверяют лишь типичные знания. Однако будущее образования лежит в балансе, где база проверяется тестами, а навыки реализации - через проекты и портфолио.

Оценка с помощью экзаменов - несмотря на очевидную ценность стандартизации и внешней оценки успеваемости – в конечном итоге сводится к отборочной функции, проверке знаний. Экзаменационная система часто культивирует культуру «успеха», основанную на превосходстве над другими, а не на преодолении себя. Социальное сравнение становится основным источником мотивации или тревоги, что приводит к росту стресса, «синдрому самозванца» и выгоранию. Вместо фокуса на собственном прогрессе «чему я научился?», фокус смещается на «какое место я занял в рейтинге?». Высокий балл воспринимается как подтверждение собственной ценности, а низкий - как печать несостоятельности. Это создает конфликт между функциональностью системы, то есть быстро отсеять лучших и фундаментальными целями педагогики - раскрыть потенциал каждого. Экзамены нужны, но их переизбыток и ориентация только на отбор убивают мотивацию к росту.

Таким образом можно констатировать, что такая модель образования приводит к недостаточному усвоению полученных знаний и тем самым наносит ущерб обучению в двойном смысле. Во-первых, приобретенные ранее знания уже через короткое время становятся недоступными или доступны лишь в небольшом количестве, что делает обучение бесплодным занятием. С другой стороны, это препятствует получению дополнительных знаний, основанных на ранее полученных знаниях. Таким образом, в школьном обучении и в других образовательных контекстах крайне важно, чтобы полученные знания были доступны в долгосрочной перспективе, чтобы они могли использоваться в качестве соответствующих предварительных знаний в последующих учебных ситуациях [Абакумова, Годунов, Пенков, 2019, с. 52–76].

Заключение

Данное исследование дает представление о том, что последовательное появление в образовательном процессе смыслоинициирующих коммуникативных ситуаций будет актуализировать понимание старшеклассниками роли успешного обучения в их будущей жизненной и профессиональной карьере, раскроет ценность учебной деятельности для личностного саморазвития, пробудит желание преодолевать трудности и ставить перед собой всё более сложные познавательные и практические задачи.

В современном мире, где доступ к фактам мгновенен (достаточно заглянуть в интернет), умение «механически» запоминать даты или определения теряет ценность. На первый план выходят навыки критического мышления, интерпретации и применения информации, Благодаря такому подходу, ученик становится главным действующим лицом своего собственного учебного процесса, взаимодействуя с информацией, подвергая ее сомнению и соотнося с собственной системой взглядов.

Корреляционный анализ подтверждает существование прямой связи между смыслообразованием, формируемым посредством педагогической коммуникации, и успешностью в обучении. Результаты исследования будут способствовать повышению академической успеваемости, развитию позитивных отношений между учениками и педагогами.

Библиография

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе: монография. Ростов н/Д: Феникс, 2003. 479 с.
2. Абакумова И.В., Годунов М.В., Пенков Д.В. Стратегии смыслообразования: переход от дуальности к трапелактике // Российский психологический журнал. 2019. Т. 16, № 1. С. 52–76.
3. Аверьянов А.И., Тимохович А.М. Сущность и развитие ценностно-смысловой сферы личности // Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт. 2022. № 1.
4. Белякова Е.Г., Дегтярев С.Н. Оценка смыслообразующего потенциала инновационного образовательного процесса // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2011. № 3 (82). С. 3–15.
5. Зимняя И.А. Инновационные образовательные технологии и формирование смысла в образовательной среде // Вопросы образования. 2021. № 4. С. 25–40.
6. Колмыкова В.А., Абакумова И.В. Влияние коммуникативного стиля преподавателя на развитие критического мышления и академический успех студентов // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 6 (109). С. 100–104.
7. Кузнецова Т.В. Интеграция технологий и смыслообразование в образовательном процессе // Педагогическое образование в России. 2023. № 1. С. 30–35.
8. Леонтьев Д.А. Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт // Мир психологии. 2014. № 1. С. 104–117.
9. Напольских Н.Б. Технология рефлексивно-диалогического взаимодействия в процессе учебно-исследовательской деятельности школьников // Наука и школа. 2022. № 5. С. 224–236.
10. Райкова А.Н. Как определить цели обучения: вызовы и стратегии для педагогов в меняющемся мире // Яковлевские чтения: сборник научных статей IV Межведомственной научно-практической конференции с международным участием: в 2 частях. Новосибирск, 2025. С. 259–262.

Sense-Making as a Mechanism of the Influence of Pedagogical Communication on Students' Academic Results

Viktoriya A. Sapina

Doctoral Candidate at DSTU,
Senior Lecturer,
Department of Management and Law, Faculty of Management, Business and Law,
Institute of International Economic Relations,
125190, 80, Leningradskiy ave., Moscow, Russian Federation;
e-mail: Rodina-vi2016@yandex.ru

Abstract

The relevance of the topic is determined by the fact that in recent years, meaningful learning has become one of the most effective and highly regarded technologies in education, especially in primary and secondary school. This is an approach that facilitates the acquisition of knowledge and at the same time contributes to a deeper and more practical understanding of what has already been studied in various fields. The work emphasizes that, unlike mechanical learning (rote memorization), which often leads to forgetting after a short period of time, meaningful learning is primarily aimed at integrating new information with the learner's previous knowledge. When theory is tied to practice, personal interests, real-life tasks, and context, knowledge ceases to be abstract, which increases students' personal involvement. In addition, the active involvement of learners stimulates curiosity and interest, which leads to a more effective and enriching learning process. One of the most important characteristics of meaningful learning is the connection of new information with previous knowledge. Instead of disparate facts, interrelations are built, new information is

superimposed on existing information, forming a logical "map" of knowledge. The learning process becomes more conscious, which contributes to its deeper understanding, applicable to various contexts, which in turn leads to improved academic performance. It is shown that schools are still dominated by an approach in which assessment is reduced to measuring the level of knowledge and correcting mistakes. Standardized assessment methods often focus on a static result at a specific point in time, ignoring the individual development trajectory.

For citation

Sapina V.A. (2026) Smysloobrazovanie kak mekhanizm vliyaniya pedagogicheskoy kommunikatsii na akademicheskie rezul'taty obuchayushchikhsya [Sense-Making as a Mechanism of the Influence of Pedagogical Communication on Students' Academic Results]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 35-42. DOI: 10.34670/AR.2026.31.86.004

Keywords

Education, understanding, sense-making, personality-meaning approach, pedagogical communication, assessment, academic results, meaningful learning, subjectivity, motivation.

References

1. Abakumova, I.V. (2003). Obuchenie i smysl: smysloobrazovanie v uchebnom protsesse [Learning and Meaning: Sense-Making in the Educational Process]: Monograph. Rostov-on-Don: Feniks.
2. Abakumova, I.V., Godunov, M.V., & Penkov, D.V. (2019). Strategii smysloobrazovaniya: perekhod ot dualnosti k trapelaktike [Strategies of Sense-Making: Transition from Duality to Trapelactics]. Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal [Russian Psychological Journal], 16(1), 52–76.
3. Averyanov, A.I., & Timokhovich, A.M. (2022). Sushchnost i razvitie tsennostno-smyslovoy sfery lichnosti [The Essence and Development of the Value-Semantic Sphere of Personality]. Smysloobrazovanie i ego konteksty: zhizn, struktura, kultura, opyt [Sense-Making and Its Contexts: Life, Structure, Culture, Experience], (1).
4. Belyakova, E.G., & Degtyarev, S.N. (2011). Otsenka smysloobrazuyushchego potentsiala innovatsionnogo obrazovatelnogo protsessa [Assessment of the Sense-Making Potential of the Innovative Educational Process]. Obrazovanie i nauka. Izvestiya UrO RAO [Education and Science. Proceedings of the Ural Branch of the Russian Academy of Education], (3/82), 3–15.
5. Kolmykova, V.A., & Abakumova, I.V. (2024). Vliyanie kommunikativnogo stilya prepodavatelya na razvitie kriticheskogo myshleniya i akademicheskiy uspekh studentov [The Influence of the Teacher's Communicative Style on the Development of Critical Thinking and Academic Success of Students]. Mir nauki, kultury, obrazovaniya [World of Science, Culture, Education], (6/109), 100–104.
6. Kuznetsova, T.V. (2023). Integratsiya tekhnologiy i smysloobrazovanie v obrazovatelnom protsesse [Integration of Technologies and Sense-Making in the Educational Process]. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical Education in Russia], (1), 30–35.
7. Leontyev, D.A. (2014). Smysloobrazovanie i ego konteksty: zhizn, struktura, kultura, opyt [Sense-Making and Its Contexts: Life, Structure, Culture, Experience]. Mir psikhologii [World of Psychology], (1), 104–117.
8. Napolskikh, N.B. (2022). Tekhnologiya refleksivno-dialogicheskogo vzaimodeystviya v protsesse uchebno-issledovatelskoy deyatelnosti shkolnikov [Technology of Reflexive-Dialogical Interaction in the Process of Educational and Research Activities of Schoolchildren]. Nauka i shkola [Science and School], (5), 224–236.
9. Raykova, A.N. (2025). Kak opredelit tseli obucheniya: vyzovy i strategii dlya pedagogov v menyayushchemsya mire [How to Define Learning Goals: Challenges and Strategies for Teachers in a Changing World]. In Yakovlevskie chteniya: sbornik nauchnykh statey IV Mezhvedomstvennoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem: v 2 chastyakh [Yakovlev Readings: Collection of Scientific Articles of the IV Interdepartmental Scientific and Practical Conference with International Participation: In 2 Parts] (pp. 259–262). Novosibirsk.
10. Zimnyaya, I.A. (2021). Innovatsionnye obrazovatelnye tekhnologii i formirovanie smysla v obrazovatelnoy srede [Innovative Educational Technologies and the Formation of Meaning in the Educational Environment]. Voprosy obrazovaniya [Educational Studies], (4), 25–40.

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

УДК 37.02 **DOI: 10.34670/AR.2026.26.90.005**

Мониторинг качества математического образования и отношение учителей к его использованию в общеобразовательной школе

Камаева Регина Руслановна

Магистрант,
Уфимский университет науки и технологий, Бирский филиал,
452450, Российская Федерация, Бирск, ул. Интернациональная, 10;
e-mail: regina.kamaeva01@mail.ru

Пономарева Ольга Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Уфимский университет науки и технологий, Бирский филиал,
452450, Российская Федерация, Бирск, ул. Интернациональная, 10;
e-mail: ponomoi@list.ru

Аннотация

В данной статье анализируется проблема внедрения цифрового мониторинга для оценки качества математического образования в общеобразовательных организациях. Актуальность исследования обусловлена противоречием между активной цифровизацией школы (электронные журналы, онлайн-тесты, интерактивные платформы) и недостаточной разработанностью системного подхода к оценке учебных достижений обучающихся по математике. Целью статьи является выявление педагогических условий, при которых цифровой мониторинг может быть информативным и функциональным для учителей, отражающим реальную картину знаний учеников по математике. Методологическое обоснование строится на синтезе подходов к пониманию качества математического образования: квалиметрического (обеспечение точности и стандартизации измерителей), компетентностного (оценка способности применять знания в жизненных ситуациях) и деятельностного (фиксация процесса решения, а не только результата). В статье обоснованы педагогические условия эффективного цифрового мониторинга: формирование единой информационной среды школы, разработка критериально-ориентированного инструментария (с фиксацией типичных ошибок и процесса решения), систематическая методическая поддержка педагогов (в ней нуждаются большинство учителей) и учёт возрастных особенностей учащихся. Статья направлена на систематизацию имеющихся взглядов и подходов, определение перспективных направлений для дальнейших исследований в данной области.

Для цитирования в научных исследованиях

Камаева Р.Р., Пономарева О.И. Мониторинг качества математического образования и отношение учителей к его использованию в общеобразовательной школе // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 43-52. DOI: 10.34670/AR.2026.26.90.005

Ключевые слова

Общее образование, мониторинг, качество математического образования, цифровизация, образовательные платформы, цифровые технологии, учебные достижения обучающихся, педагогические условия, квалиметрия, компетентностный подход.

Введение

Современная школа стремительно меняется под воздействием цифровых технологий. Повсеместно внедряются автоматизированные системы управления, а также разнообразные цифровые образовательные ресурсы — виртуальные лаборатории, обучающие платформы и интерактивные тренажёры. Учителям приходится постоянно осваивать всё новые и новые технологии, идти в ногу со временем, чтобы оставаться эффективными в своей профессии. Но главный вопрос, который при этом возникает: как понять, стали ли ученики лучше знать математику? Не просто механически выставлять оценку за контрольную работу, а реально видеть, кто и какой материал не усвоил, почему у конкретного ребёнка возникают проблемы, и как самому учителю сделать свою работу более результативной. Для этого необходим постоянный, системный и объективный мониторинг знаний.

Традиционно оценка качества математического образования в общеобразовательной школе часто сводилась к проверке итоговых контрольных работ, что позволяло судить о результате, но не о процессе обучения. Цифровые технологии открывают новые возможности для мониторинга, однако на практике их потенциал используется не в полной мере. В оперативном плане с их помощью можно увидеть общую успеваемость класса, но невозможно отследить мотивацию конкретного ученика и его типичные ошибки. Кроме того, школы используют разные, не связанные между собой платформы, что разобщает данные и затрудняет получение целостной картины. В связи с этим целесообразно разработать единую цифровую систему мониторинга качества математического образования и организовать курсы повышения квалификации для всех учителей.

В данной статье мы будем разбираться, как можно выстроить систему мониторинга качества математического образования в обычной общеобразовательной школе, чтобы она действительно помогала учителям, а не стала формальностью.

Материалы и методы

При написании статьи были использованы методы изучения научной литературы, анализа, синтеза и обобщения. В качестве основного метода сбора информации использовалось онлайн-анкетирование 50 учителей математики из Республики Башкортостан, Архангельской и Свердловской областей. Анкета была направлена на выявление используемых цифровых инструментов, основных трудностей при проведении цифрового мониторинга и отношения педагогов к внедрению новых технологий в оценку качества математического образования.

Результаты и обсуждения

В условиях цифровой трансформации общества перед школой стоит двойная задача: с одной стороны, использовать новые информационные технологии для повышения объективности

контроля, а с другой — не навредить психофизическому здоровью учащихся. Поэтому теоретической основой качества математического образования должны быть следующие подходы: квалиметрический, компетентностный и деятельностный.

Как отмечает Т.В. Гаах, «становление квалиметрии связано с некоторыми сомнениями в правильности применения понятия "измерение" к понятию "качество" и возможностью получения комплексных количественных показателей качества», а «задача педагогической квалиметрии состоит в разработке конкретных методик и математических моделей для оценки качества конкретных объектов образовательного процесса» [Гаах, 2022].

По мнению Т.Э. Петровой, в рамках компетентностного подхода «акцент делается на процессах самоопределения, самореализации, социализации и развития уникальности каждого ученика», а результатом образовательного процесса должно стать не просто усвоение суммы знаний, а «способность решать различные проблемные практические задачи, используя полученные знания» [Петрова, 2024]. Большинство исследователей сходятся во мнении, что компетентностный подход в образовании «направлен на развитие ключевых умений и навыков, что является основой для оценки образовательных достижений» [Петрова, 2024].

Согласно деятельностному подходу, «деятельность рассматривается как исходная реальность, с которой имеет дело психология, а психика — как ее производная и неотъемлемая сторона» [Гаттарова, 2020]. Здесь акцент делается в оценке не только объема знаний, но и в способе их получения.

М. Ф. Гусейнова, И. В. Игнатова, Ю. Е. Прокофьева, К. К. Тихомирова Н. В. Власова утверждают, что «на сегодняшний день компьютерная грамотность учителя помогает выбрать те образовательные платформы, которые помогут обучать школьников и в очном, и в дистанционном формате; вести электронные дневники и журналы; прослушивать и проводить вебинары; подбирать задания, которые школьники могут выполнять в классе с использованием различных электронных средств; сделать процесс обучения качественным и эффективным» [Гусейнова, Игнатьева, Прокофьева и др., 2022].

М.Ф. Гусейнова в своей работе говорит о том, что «в современном мире образование базируется не только на классическом подходе, но и строится на новых образовательных платформах. Учителю невозможно стоять в стороне от достижений науки и техники, от цифровизации, которая сейчас охватывает все большие слои профессий. Профессия учителя предполагает, что человек, пришедший в образование, может и должен быть мобильным, гибким, схватывать все то новое, что стало реальностью для детей и молодёжи. Поэтому очень важно, чтобы учитель обладал не просто базовыми компьютерными знаниями, но и был уверенным пользователем ПК» [Гусейнова, Игнатьева, Прокофьева и др., 2022].

Однако Н.Д. Подуфалов отмечает, «при обучении детей и подростков возможности применения данных образовательных технологий значительно ограничены психофизиологическими особенностями развития подрастающего поколения. Более того, допустимые границы использования цифровых технологий в этом возрасте изучены недостаточно глубоко и нужна осторожность в их использовании» [Подуфалов, 2021].

Исследователи А. А. Темербекова, И. В. Соловкина, Г. А. Байгонакова обращают внимание на недостаточность информации о личных особенностях учебной деятельности обучающегося на протяжении всего периода изучения им учебной дисциплины математики, как правило, содержащейся в одиночных оценках, выставляемых при устном или письменном опросе, выполнении контрольной работы и т. д. Это приводит к необходимости оценивать его по

среднему баллу, который оказывает отрицательное влияние не только на формирование качества знаний, но и лишает способных обучающихся возможности максимально раскрыть свой индивидуальный потенциал [Темербекова, Соловкина, Байгонакова, 2025].

В контексте цифровой трансформации образования, по мнению М.Н. Ревниковой, «эффективно выстроенная система мониторинга позволяет выявить как сильные, так и слабые стороны образовательного процесса и становится базой для принятия взвешенных и обоснованных управленческих решений». Также она указывает, что «одной из основных задач мониторинга качества образования является сбор и анализ данных о результатах обучения. Цифровые технологии позволяют автоматизировать процесс сбора и анализа информации, а роботизированные механизмы и инструменты дополнительной реальности улучшают процесс измерения и коррекции в смоделированных условиях» [Ревникова, 2024].

По мнению С.В. Воробьевой, мониторинг формируется как «многоуровневая система повторяющихся диагностических процедур» с использованием количественных методик (тестов, анкет, вопросников), которые объективируют качественные показатели. Автор выделяет уровни мониторинга: муниципальный, региональный, федеральный, а также этапы его проведения (по А.С. Белкину) от нормативно-установочного до итогово-прогностического. Педагог должен сочетать разные методы — это делает мониторинг информативным [Воробьева, 2025].

Баранова Е.В. утверждает, что значительный потенциал заложен в использовании аналитических инструментов, обеспечивающих визуализацию данных и выявление скрытых закономерностей. «Технологии интеллектуального анализа данных позволяют не только констатировать текущий уровень успеваемости, но и прогнозировать возможные затруднения, определять зоны риска для каждого учащегося» [Баранова, Бочаров, Куликова и др., 2026].

В своих трудах Гордиенко О.В. говорит о том, что современные аналитические платформы позволяют не только фиксировать текущую успеваемость, но и выявлять устойчивые паттерны учебных затруднений, прогнозировать индивидуальные траектории развития обучающихся, своевременно идентифицировать группы риска. В контексте математического образования, где формирование понятий и умений имеет четкую логическую структуру и последовательность, такие инструменты приобретают особую ценность. Они дают возможность учителю получать не просто информацию о количестве ошибок, а содержательную характеристику типичных затруднений, что позволяет выстраивать адресную коррекционную работу [Гордиенко, 2026].

Проведённый анализ литературы показывает, что проблема мониторинга качества образования, особенно в условиях цифровизации, является междисциплинарной и многоаспектной. Авторы едины в том, что цифровые технологии открывают новые возможности для сбора, обработки и анализа данных, позволяя сделать мониторинг более объективным и оперативным (Гусейнова, Ревникова). Однако существуют и серьёзные ограничения: психофизиологические особенности учащихся требуют осторожного применения цифровых инструментов, а их влияние на детей изучено недостаточно (Подуфалов). В свою очередь, Воробьева дополняет эти практические аспекты фундаментальной теоретической базой, разводя объект и предмет мониторинга, выделяя его уровни (муниципальный, региональный, федеральный) и этапы проведения (от нормативно-установочного до итогово-прогностического).

Как показало практическое исследование, среди наиболее эффективных цифровых средств, используемых учителями математики, выделяются: электронное тестирование, интерактивные

задания и специальные онлайн-платформы. Эти инструменты позволяют организовывать быстрый сбор и обработку большого объема данных, определяя степень понимания материала каждым учеником. Благодаря мгновенному доступу к информации учитель получает возможность незамедлительно оценивать динамику учебных достижений отдельных учащихся, и класса в целом, оперативно выявлять пробелы в знаниях и своевременно вмешиваться в учебный процесс.

Кроме того, современные цифровые сервисы предлагают широкий спектр специализированных приложений, предназначенных для индивидуальной поддержки учеников. Такие программы способны автоматически создавать персонализированный контент для каждой группы учащихся исходя из их текущего уровня знаний и потребностей. Согласно результатам опроса, большинство опрошенных отметили, что они постоянно применяют цифровые инструменты для оценки качества математического образования. Таким образом, цифровые технологии способствуют повышению эффективности индивидуального подхода в обучении, помогая каждому ребенку.

Но среди трудностей реализации цифрового мониторинга педагоги отметили значительные временные затраты на подготовку цифровых инструментов (44% участников анкетирования), а вторая по значимости причина - проблема недостаточной технической оснащенности школьных учреждений (32 % учителей). Тем не менее, эффективное применение цифровых ресурсов возможно благодаря принципам открытости, доступности, индивидуализации и регулярной обратной связи. Эти принципы создают ясную и гибкую систему управления качеством математического образования, что способствует улучшению мотивации учащихся и повышению продуктивности учебного процесса.

В ходе опроса предпочитаемых методов педагогического контроля выявлено, что преобладание тестовой формы (48% опрошенных) объясняется её удобством и оперативностью в оценке знаний учащихся. Практические задания используют 38% учителей для оценки практических умений. Модульно-рейтинговую систему применяют 12% преподавателей для комплексного и поэтапного мониторинга, а метод «Портфолио» встречается единично (2% опрошенных), отражая индивидуальный подход к оценке. Такое распределение обусловлено балансом эффективности, объективности и трудозатрат различных методов.

Проведённое анкетирование позволило не только выявить количественные показатели использования цифровых инструментов, но и проанализировать глубинные установки педагогов относительно внедрения мониторинговых систем. В ходе опроса учителям было предложено оценить степень влияния цифрового мониторинга на различные аспекты профессиональной деятельности.

Полученные данные свидетельствуют, что 68% респондентов отмечают повышение объективности оценивания при использовании цифровых инструментов. Учителя подчёркивают, что автоматизированные системы позволяют минимизировать субъективный фактор, обеспечивая единообразие требований ко всем учащимся. Однако 26% опрошенных выразили опасение, что чрезмерная автоматизация может привести к формализации оценивания и утрате индивидуального подхода.

Интересным представляется анализ корреляции между стажем работы педагога и отношением к цифровому мониторингу. Выявлено, что учителя со стажем до 5 лет (46% от общего числа респондентов) демонстрируют наиболее высокую готовность к внедрению цифровых инструментов (64% из них используют цифровые сервисы постоянно). В группе

педагогов со стажем более 10 лет (32% опрошенных) наблюдается более осторожное отношение: лишь 42% применяют цифровые инструменты на регулярной основе, остальные отдают предпочтение традиционным формам контроля.

Существенные различия зафиксированы также в оценке достаточности собственной цифровой компетентности. Только 36% учителей оценили свой уровень владения цифровыми инструментами как высокий, а 60% опрошенных указали на необходимость дополнительного повышения квалификации в области использования цифровых ресурсов для мониторинга образовательных результатов. Особенно остро эта проблема стоит в сельских школах, где возможности для профессионального развития ограничены.

В ходе анкетирования учителям математики был задан вопрос о том, согласны ли они с утверждением, что внедрение цифровых инструментов повышает эффективность образовательного процесса. Полученные данные свидетельствуют о преимущественно позитивном отношении педагогов к цифровизации: 58% респондентов выразили полное согласие с данным утверждением, 36% отметили частичное согласие, и лишь 4% опрошенных указали на наличие сомнений. Таким образом, суммарно 94% учителей признают положительное влияние цифровых инструментов на эффективность образовательного процесса. При этом наличие 36% респондентов, выбравших вариант «частично согласен», может свидетельствовать о том, что педагоги видят потенциал цифровых технологий, но при этом сталкиваются с определенными ограничениями их применения в реальной практике — возможно, связанными с недостаточной технической оснащенностью, дефицитом времени или отсутствием необходимых компетенций. Тем не менее, крайне низкая доля педагогов (4%), выразивших сомнения в эффективности цифровых инструментов, подтверждает, что в профессиональном сообществе сложился устойчивый запрос на дальнейшее внедрение цифровых решений в образовательный процесс.

Важным показателем, характеризующим отношение педагогов к развитию цифрового мониторинга, являются ответы на вопрос о необходимости внедрения новых цифровых инструментов для отслеживания уровня усвоения материала учащимися. Абсолютное большинство респондентов (58%) отметили, что внедрение таких инструментов необходимо в обязательном порядке, что свидетельствует о сформировавшейся потребности в совершенствовании оценочных процедур. Еще 38% учителей указали, что новые цифровые инструменты могут быть полезны в некоторых случаях, проявляя осторожный, но в целом позитивный настрой. Лишь 4% опрошенных не видят необходимости во внедрении новых инструментов.

Таким образом, суммарно 96% педагогов признают целесообразность расширения арсенала цифровых средств мониторинга. Высокая доля респондентов (58%), настаивающих на обязательном внедрении, позволяет говорить о том, что в профессиональной среде сложился устойчивый запрос не на эпизодическое, а на системное использование цифровых инструментов в практике оценки качества математического образования. Данный результат согласуется с ранее выявленными данными о том, что 64% учителей уже постоянно применяют цифровые инструменты в своей работе, и указывает на готовность педагогического сообщества к дальнейшему расширению их использования.

Не менее значимым является вопрос формирования единого информационного пространства, объединяющего данные различных цифровых платформ, используемых в образовательном процессе. По результатам анкетирования, более 60% учителей сталкиваются с

проблемой разрозненности цифровых инструментов, что затрудняет получение целостной картины образовательных результатов. Интеграция электронных журналов, платформ для тестирования, систем аналитики и банков образовательных ресурсов в единую мониторинговую систему позволит снизить временные затраты педагогов и обеспечить комплексный подход к оценке качества образования.

Результаты проведенного исследования позволяют наметить направления дальнейшего совершенствования системы мониторинга. Прежде всего, требуется переход от эпизодического применения цифровых инструментов к системному использованию единой мониторинговой платформы, обеспечивающей непрерывное отслеживание образовательных результатов. Важным направлением выступает разработка адаптивных диагностических материалов, позволяющих автоматически подбирать задания с учетом уровня подготовки обучающегося.

Необходимым условием успешной реализации цифрового мониторинга выступает совершенствование системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Программы дополнительного профессионального образования должны включать модули, формирующие у учителей компетенции в области использования цифровых инструментов для оценивания и интерпретации получаемых данных.

Важным аспектом, требующим дополнительного осмысления, выступает роль управленческих решений на уровне образовательной организации в процессе внедрения цифрового мониторинга. Как показывают результаты опроса, даже при наличии технических средств и достаточной квалификации педагогов отсутствие четкой организационной структуры и распределения ответственности за проведение мониторинга может существенно снижать его эффективность. Учителя отмечают, что зачастую сбор и обработка данных осуществляются бессистемно, без четкого регламента и понимания того, каким образом полученные результаты должны использоваться для корректировки образовательного процесса. Это свидетельствует о необходимости разработки внутришкольных нормативных документов, определяющих порядок проведения мониторинга, периодичность оценочных процедур, механизмы доведения результатов до сведения педагогов и родителей, а также способы включения данных мониторинга в систему внутришкольного контроля качества образования.

Анализ теоретических подходов и результатов анкетирования позволяет выделить комплекс педагогических условий, необходимых для успешной реализации цифровой системы мониторинга качества математического образования:

– Формирование единой информационной среды школы. Эффективность мониторинга напрямую зависит от наличия интегрированной системы сбора, хранения и обработки данных, объединяющей информацию об успеваемости, посещаемости, результатах независимых диагностик и психолого-педагогических наблюдений. Многие учителя отметили, что в их школах используются разрозненные цифровые инструменты, не интегрированные между собой, что затрудняет получение целостной картины.
– Разработка критериально-ориентированного инструментария. Для обеспечения объективности мониторинга необходимо создание системы измерителей, позволяющих фиксировать не только правильность ответа, но и процесс решения, выявлять типичные ошибки и затруднения. В ходе опроса 38% учителей указали на дефицит качественного цифрового контента, адаптированного для мониторинга математических компетенций.
– Обеспечение методической поддержки педагогов. Внедрение цифрового мониторинга требует сопровождения, включающего обучение работе с цифровыми платформами,

интерпретацию получаемых данных и использование результатов для коррекции образовательного процесса. 66% респондентов подтвердили, что испытывают потребность в систематической методической помощи.

– Учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся. Эффективная система мониторинга должна предусматривать адаптацию инструментов под уровень подготовки и познавательные возможности учащихся. Причем, 58% учителей подчеркнули важность дифференцированного подхода к оцениванию, особенно на этапе адаптации учащихся при переходе из начальной школы в основное общее образование.

Выводы

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что учителя математики в целом готовы к цифровому мониторингу и видят в нём пользу, но массовому внедрению мешают три вещи: неполное техническое оснащение школ, нехватка времени у педагогов и недостаточная цифровая грамотность (особенно у учителей со стажем). Без системного подхода — единой платформы, методической поддержки и управленческих решений на уровне школы — цифровой мониторинг так и останется разрозненным и малополезным.

Дальнейшее совершенствование системы цифрового мониторинга качества математического образования требует не только технических решений, но и организационно-управленческих изменений, направленных на создание целостной, регламентированной и методически обеспеченной модели мониторинговой деятельности. Эффективность такой модели будет определяться степенью интеграции цифровых инструментов в повседневную педагогическую практику, уровнем управленческой компетентности руководителей образовательных организаций и наличием системы методического сопровождения педагогов на всех этапах внедрения.

Библиография

1. Воробьева С.В. Современные средства оценивания результатов обучения в общеобразовательной школе: учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2025. 770 с.
2. Гаах Т.В. Квалиметрический подход в образовании и его основополагающие принципы // Наукосфера. 2022. № 1-1. С. 71–74.
3. Гаттарова Л.Х. Деятельностный подход и общепсихологическая теория деятельности: Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев // Моя профессиональная карьера. 2020. Т. 2, № 12. С. 26–29.
4. Гордиенко О.В. Современные средства оценивания результатов обучения. Практикум: учебник для вузов. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2026. 115 с.
5. Информационные технологии в образовании: учебник для вузов / Е.В. Баранова, М.И. Бочаров, С.С. Куликова [и др.]; под ред. Т.Н. Носкова. 4-е изд., стер. Санкт-Петербург: Лань, 2026. 296 с.
6. Петрова Т.Э. Развитие ключевых навыков как основной фактор в становлении компетентностного подхода в образовании // International Journal of Medicine and Psychology. 2024. Т. 7, № 4. С. 198–205.
7. Повышение качества образования с помощью возможностей цифровой образовательной среды / М.Ф. Гусейнова, И.В. Игнатьева, Ю.Е. Прокофьева [и др.] // Педагогическое мастерство: материалы XXXVIII Международной научной конференции. Казань: Издательство Молодой учёный, 2022. С. 20–23.
8. Проблемы повышения качества школьного математического образования и формирования математической культуры / Н.Д. Подуфалов // Инновационные процессы в высшем и профессиональном образовании и профессиональном обучении: коллективная монография / авт.-сост. Е.Н. Геворкян, Н.Д. Подуфалов, М.Н. Стриханов. Москва, 2021. С. 151–166.
9. Ревникова М.Н. Применение цифровых технологий в процессе мониторинга качества образования // Шамовские чтения: сборник статей XVI Международной научно-практической конференции: в 2 т. Москва: Научная школа управления образовательными системами, 2024. С. 571–573.

10. Темербекова А.А., Соловкина И.В., Байгонакова Г.А. Методика обучения математике: учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. Санкт-Петербург: Лань, 2025. 356 с.

Monitoring the Quality of Mathematics Education and Teachers' Attitudes Toward Its Use in General Education Schools

Regina R. Kamaeva

Master's Student,
Ufa University of Science and Technology, Birsk Branch,
452450, 10, Internatsional'naya str., Birsk, Russian Federation;
e-mail: regina.kamaeva01@mail.ru

Ol'ga I. Ponomareva

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Ufa University of Science and Technology, Birsk Branch,
452450, 10, Internatsional'naya str., Birsk, Russian Federation;
e-mail: ponomoi@list.ru

Abstract

This article analyzes the problem of introducing digital monitoring to assess the quality of mathematics education in general education organizations. The relevance of the study is due to the contradiction between the active digitalization of the school (electronic journals, online tests, interactive platforms) and the insufficient elaboration of a systemic approach to assessing the educational achievements of students in mathematics. The objective of the article is to identify the pedagogical conditions under which digital monitoring can be informative and functional for teachers, reflecting the real picture of students' knowledge in mathematics. The methodological substantiation is built on the synthesis of approaches to understanding the quality of mathematics education: the qualimetric approach (ensuring the accuracy and standardization of measurement tools), the competence-based approach (assessing the ability to apply knowledge in life situations), and the activity-based approach (recording the process of solving, not only the result). The article substantiates the pedagogical conditions for effective digital monitoring: the formation of a unified information environment of the school, the development of criterion-oriented tools (with the recording of typical errors and the solution process), systematic methodological support for teachers (the majority of teachers need it), and taking into account the age characteristics of students. The article is aimed at systematizing existing views and approaches and identifying promising directions for further research in this area.

For citation

Kamaeva R.R., Ponomareva O.I. (2026) Monitoring kachestva matematicheskogo obrazovaniya i otnoshenie uchiteley k ego ispol'zovaniyu v obshcheobrazovatel'noy shkole [Monitoring the Quality of Mathematics Education and Teachers' Attitudes Toward Its Use in General Education Schools]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 43-52. DOI: 10.34670/AR.2026.26.90.005

Keywords

General education, monitoring, quality of mathematics education, digitalization, educational platforms, digital technologies, educational achievements of students, pedagogical conditions, qualimetry, competence-based approach.

References

1. Gattarova, L.H. (2020). Deyatelnostnyy podkhod i obshchepsikhologicheskaya teoriya deyatelnosti: L.S. Vygotsky, S.L. Rubinstein, A.N. Leontiev [Activity Approach and General Psychological Theory of Activity: L.S. Vygotsky, S.L. Rubinstein, A.N. Leontiev]. Moya professionalnaya karera [My Professional Career], 2(12), 26–29.
2. Gaah, T.V. (2022). Kvalimetricheskiy podkhod v obrazovanii i ego osnovopolagayushchie printsipy [Qualimetric Approach in Education and Its Fundamental Principles]. Naukosfera [Science Sphere], (1-1), 71–74.
3. Gordienko, O.V. (2026) Sovremennye sredstva otsenivaniya rezultatov obucheniya. Praktikum [Modern Assessment Tools for Learning Outcomes. Practicum]: Textbook for Universities (2nd ed.). Moscow: Yurait Publishing House.
4. Informatsionnye tekhnologii v obrazovanii [Information Technologies in Education]: Textbook for Universities (2026) E.V. Baranova, M.I. Bocharov, S.S. Kulikova [et al.]; T.N. Noskov (Ed.), 4th ed. St. Petersburg: Lan.
5. Petrova, T.E. (2024). Razvitie klyuchevykh navykov kak osnovnoy faktor v stanovlenii kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii [The Development of Key Skills as the Main Factor in the Formation of a Competence-Based Approach in Education]. International Journal of Medicine and Psychology, 7(4), 198–205.
6. Povyshenie kachestva obrazovaniya s pomoshchyu vozmozhnostey tsifrovoy obrazovatelnoy sredy [Improving the Quality of Education through the Digital Educational Environment] (2022). M.F. Guseynova, I.V. Ignatyeva, Yu.E. Prokofyeva [et al.]. In Pedagogicheskoe masterstvo: materialy XXXVIII Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii [Pedagogical Excellence: Proceedings of the XXXVIII International Scientific Conference] (pp. 20–23). Kazan: Publishing House Molodoy Uchenyy.
7. Problemy povysheniya kachestva shkolnogo matematicheskogo obrazovaniya i formirovaniya matematicheskoy kultury [Problems of Improving the Quality of School Mathematical Education and the Formation of Mathematical Culture] (2021). N.D. Podufalov. In E.N. Gevorkyan, N.D. Podufalov, & M.N. Strikhanov (Eds.), Innovatsionnye protsessy v vysshem professionalnom obrazovanii i professionalnom obuchenii: kollektivnaya monografiya [Innovative Processes in Higher and Vocational Education and Vocational Training: A Collective Monograph] (pp. 151–166). Moscow.
8. Revnikova, M.N. (2024). Primenenie tsifrovykh tekhnologiy v protsesse monitoringa kachestva obrazovaniya [The Use of Digital Technologies in the Process of Monitoring the Quality of Education]. In Shamovskie chteniya: sbornik statey XVI Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii: v 2 tomakh [Shamov Readings: Collection of Articles of the XVI International Scientific and Practical Conference: In 2 Volumes] (pp. 571–573). Moscow: Scientific School of Educational Systems Management.
9. Temerbekova, A.A., Solovkina, I.V., & Baygonakova, G.A. (2025). Metodika obucheniya matematike [Methods of Teaching Mathematics]: Textbook for Universities (2nd ed.). St. Petersburg: Lan.
10. Vorobyeva, S.V. (2025). Sovremennye sredstva otsenivaniya rezultatov obucheniya v obshcheobrazovatelnoy shkole [Modern Means of Assessing Learning Outcomes in Secondary Schools]: Textbook for Universities (2nd ed.). Moscow: Yurait Publishing House.

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

УДК 37.016 **DOI: 10.34670/AR.2026.26.25.006**

Научно-методическое обоснование применения контроля частоты сердечных сокращений в круговой тренировке студентов колледжа

Ростомян Давид Арменович

Преподаватель физической культуры,
Московский университет «Синергия»,
125190, Российская Федерация, Москва, Ленинградский просп., 80;
e-mail: david-rostomyan00@mail.ru

Аннотация

В условиях современной образовательной среды проблема снижения уровня физической подготовленности студенческой молодёжи приобретает особую значимость. В рамках данного процесса учитывается множество факторов, таких как снижение двигательной активности, недостаточная мотивация к систематическим занятиям физической культурой, а также ограниченность временных ресурсов, отводимых на учебные занятия. Актуальность настоящего исследования определяется потребностью в научном обосновании применения метода круговой тренировки с контролем частоты сердечных сокращений (ЧСС) в реальном времени как средства комплексного развития силовых качеств у студентов колледжа. В рамках данной методики учитывается возможность одновременного воздействия на различные мышечные группы, что способствует повышению плотности занятия и эффективности использования учебного времени. Результаты проведённого эксперимента свидетельствуют о том, что применение метода круговой тренировки с контролем ЧСС в реальном времени позволяет добиться достоверно более высокого прироста силовых показателей у студентов колледжа. Так, в экспериментальной группе прирост в сгибании и разгибании рук в упоре лёжа составил 41,3% относительно контрольной группы, прирост в приседаниях за 30 секунд — 25,7% ($p < 0,01$). Следовательно, метод круговой тренировки с контролем ЧСС является эффективным средством развития силовых качеств у студентов колледжа.

Для цитирования в научных исследованиях

Ростомян Д.А. Научно-методическое обоснование применения контроля частоты сердечных сокращений в круговой тренировке студентов колледжа // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 53-61. DOI: 10.34670/AR.2026.26.25.006

Ключевые слова

Круговая тренировка, частота сердечных сокращений, фитнес-трекеры, студенты колледжа, силовые качества, индивидуализация нагрузки, физическая активность, мониторинг, среднее профессиональное образование, обратная связь.

Введение

В условиях современных образовательных стандартов, предъявляемых к подготовке обучающихся в системе среднего профессионального образования, особое внимание уделяется формированию у них должного уровня физической подготовленности, в структуре которой силовые способности выступают одним из базовых компонентов.

Вместе с тем, существующая практика организации занятий по физической культуре зачастую строится на применении унифицированных тренировочных комплексов, которые не учитывают гетерогенность функционального состояния и физических возможностей контингента обучающихся, что существенно ограничивает потенциал их физического совершенствования.

В рамках данного процесса учитывается множество факторов, таких как исходный уровень развития мышечной силы, индивидуальные адаптационные резервы организма, а также специфика мотивационной сферы, оказывающая непосредственное влияние на регулярность и качество выполнения тренировочных заданий.

Стоит отметить, что применение фитнес-трекеров, смарт-часов и мобильных приложений в настоящее время рассматривается как перспективный инструмент оперативного контроля функционального состояния занимающихся, позволяющий получать объективные данные о реакции организма на физическую нагрузку.

При этом, приоритетное внимание следует уделить анализу работ, в которых рассматриваются вопросы интеграции данных устройств в тренировочный процесс, поскольку именно они формируют методологическую базу для дальнейших исследований.

Однако, как показывает практика, использование подобных технологий в рамках учебных занятий носит преимущественно эпизодический характер и не подкреплено четкими методическими рекомендациями, что приводит к снижению эффективности их применения.

Возникает объективное противоречие, которое заключается в том, что, с одной стороны, современный уровень развития цифровых устройств позволяет в режиме реального времени отслеживать ключевые физиологические показатели и корректировать интенсивность нагрузки, а с другой стороны, отсутствуют научно обоснованные подходы к их целенаправленному применению в структуре круговой тренировки, ориентированной на развитие силовых способностей студентов колледжа.

Данная ситуация требует разрешения путем проведения специальных исследований и разработки методического инструментария. Следовательно, проблема исследования видится в необходимости создания и практического обоснования методики круговой тренировки, основанной на контроле частоты сердечных сокращений, которая позволила бы существенно повысить эффективность процесса развития силовых качеств у данной категории обучающихся.

В контексте определения границ научного исследования необходимо обозначить его ключевые параметры.

Объектом выступает процесс физической подготовки студентов колледжа в рамках дисциплины «Физическая культура», рассматриваемый с позиций его содержательного наполнения и методического обеспечения.

Предмет исследования сосредоточен на изучении специфики применения контроля частоты сердечных сокращений в ходе выполнения круговой тренировки, а также на выявлении особенностей влияния данного подхода на динамику силовых показателей.

Цель исследования заключается в разработке и экспериментальной верификации методики круговой тренировки, предусматривающей непрерывный мониторинг пульсовых характеристик

и обеспечивающей достоверное повышение уровня развития силовых качеств у студентов колледжа.

В рамках данного процесса учитывается множество факторов, таких как выбор оптимальных параметров тренировочных нагрузок, определение целевых пульсовых зон, а также оценка влияния предложенной методики на функциональное состояние и физическую работоспособность занимающихся

Материалы и методы

Экспериментальная работа осуществлялась на площадке в период с сентября 2026 года по май 2026 года в г. Краснодар. В рамках данного процесса учитывается множество факторов, таких как исходный уровень подготовленности участников, их возрастные особенности и функциональные резервы.

В исследовании приняли участие 60 студентов мужского пола первого и второго курсов в возрасте от 17 до 18 лет, средний возраст которых составил 17,4 ± 0,6 года.

Путем случайного распределения испытуемые были разделены на две сопоставимые по исходным характеристикам группы — контрольную и экспериментальную, по 30 человек в каждой, при этом статистически значимых различий в начальных показателях физического развития и подготовленности между группами не наблюдалось.

На этапе организации эксперимента была реализована трехэтапная схема исследования.

Первый этап, констатирующий, пришелся на сентябрь 2026 года и включал проведение первичного тестирования физической подготовленности участников, а также анкетирование с целью выявления их исходного отношения к использованию цифровых устройств в тренировочном процессе.

Второй этап, формирующий, охватывал период с октября 2026 года по апрель 2026 года и предусматривал проведение регулярных занятий по разработанной методике в экспериментальной группе и по традиционной схеме в контрольной группе. Третий, контрольный, этап был реализован в мае 2026 года и заключался в повторном тестировании с последующим сопоставлением полученных результатов.

При этом, приоритетное внимание следует уделить анализу особенностей методики, применявшейся в экспериментальной группе.

Занятия здесь строились на основе круговой тренировки, включавшей восемь станций, ориентированных на развитие силовых способностей — отжимания, приседания, выпады, подтягивания, упражнения на мышцы брюшного пресса, жим гантелей, гиперэкстензия и берпи. Каждый участник был оснащен фитнес-трекером модели Xiaomi Mi Band 6, обеспечивающим непрерывный мониторинг частоты сердечных сокращений в режиме реального времени.

Индивидуальная корректировка нагрузки на каждой станции осуществлялась на основе алгоритма обратной связи: при снижении пульсовых значений ниже 60% от максимального уровня вес снаряда или число повторений увеличивались на 10–15%, а при превышении 75% от максимума — пропорционально снижались.

Целевой диапазон пульсовой активности определялся в пределах 60–75% от максимальной частоты сердечных сокращений, расчет которой производился по формуле Карвонена.

Временные параметры выполнения упражнений составляли 40 секунд работы и 30 секунд отдыха, при этом выполнялось три круга, а занятия проводились дважды в неделю продолжительностью 45 минут. Что касается периодизации, то первые четыре недели соответствовали адаптационной фазе с интенсивностью 55–65% от максимальной ЧСС, тогда

как последующие двенадцать недель приходились на развивающую фазу с интенсивностью 60–75% от максимума.

Стоит отметить, что контрольная группа занималась по стандартной методике круговой тренировки без применения мониторинга ЧСС, но с идентичным объемом нагрузки, однако без индивидуальной корректировки интенсивности.

Для оценки динамики силовых качеств применялись общепринятые педагогические тесты, включающие сгибание-разгибание рук в упоре лежа за одну минуту, приседания за тридцать секунд, подтягивания на перекладине и прыжок в длину с места.

Дополнительно проводилось анкетирование студентов обеих групп с использованием авторского опросника, содержащего десять закрытых вопросов по шкале Ликерта, что позволило оценить их субъективное восприятие применения фитнес-трекеров в тренировочном процессе.

Статистическая обработка данных выполнялась в программном пакете SPSS 26.0. Проверка нормальности распределения исследуемых показателей осуществлялась с помощью критерия Шапиро-Уилка, для сравнения независимых выборок применялся U-критерий Манна-Уитни, а для сопоставления связанных выборок до и после эксперимента использовался T-критерий Вилкоксона. Следовательно, принятие результатов исследования в качестве достоверных осуществлялось при уровне значимости $p<0,05$.

Результаты и обсуждения

В рамках данного процесса учитывается множество факторов, таких как исходный уровень подготовленности, индивидуальные особенности организма и функциональные резервы участников. На констатирующем этапе достоверных различий между группами не выявлено, что подтверждает исходную эквивалентность выборок.

Таблица 1 — Динамика силовых показателей в экспериментальной группе (n=30)

Показатель	До эксперимента (M±SD)	После эксперимента (M±SD)	Прирост, %	Значимость (p)
Сгибание-разгибание рук в упоре лежа (кол-во)	24,3±3,1	34,7±2,8	+42,8%	p<0,001
Приседания за 30 сек (кол-во)	22,1±2,5	27,8±2,1	+25,8%	p<0,001
Подтягивания на перекладине (кол-во)	8,2±1,4	11,5±1,3	+40,2%	p<0,001
Прыжок в длину с места (см)	210,5±12,3	224,6±10,9	+6,7%	p<0,01

Анализ данных свидетельствует о том, что в экспериментальной группе зафиксирован достоверный прирост по всем показателям ($p<0,001–0,01$), что указывает на эффективность разработанной методики.

Таблица 2 — Динамика силовых показателей в контрольной группе (n=30)

Показатель	До эксперимента (M±SD)	После эксперимента (M±SD)	Прирост, %	Значимость (p)
Сгибание-разгибание рук в упоре лежа (кол-во)	24,6±2,9	29,1±2,7	+18,3%	p<0,05
Приседания за 30 сек (кол-во)	22,4±2,3	25,2±2,0	+12,5%	p<0,05

Показатель	До эксперимента (M±SD)	После эксперимента (M±SD)	Прирост, %	Значимость (p)
Подтягивания на перекладине (кол-во)	8,4±1,5	9,8±1,2	+16,7%	p<0,05
Прыжок в длину с места (см)	211,2±11,8	218,5±11,2	+3,5%	p>0,05

В контрольной группе достоверный прирост отмечен по трем из четырех показателей (p<0,05), однако величина эффекта значительно ниже по сравнению с экспериментальной группой.

Таблица 3 — Сравнение результатов между группами после эксперимента (критерий Манна-Уитни)

Показатель	ЭГ (M±SD)	КГ (M±SD)	U-критерий	p	Эффект (d Коэна)
Сгибание-разгибание рук (кол-во)	34,7±2,8	29,1±2,7	178,5	p<0,01	1,02
Приседания за 30 сек (кол-во)	27,8±2,1	25,2±2,0	215,0	p<0,01	0,88
Подтягивания (кол-во)	11,5±1,3	9,8±1,2	201,3	p<0,01	0,95
Прыжок в длину (см)	224,6±10,9	218,5±11,2	289,4	p<0,05	0,54

Межгрупповые различия достоверны по всем показателям. В экспериментальной группе наблюдается большой эффект (d>0,8), тогда как в контрольной — средний (d<0,6).

Таблица 4 — Результаты мониторинга ЧСС

Показатель	ЭГ	КГ	Достоверность
Средний % времени в целевой зоне	89,2%±4,1%	61,5%±7,3%	p<0,01
Средняя ЧСС за занятие (уд/мин)	138,4±8,2	126,7±9,5	p<0,05
Кол-во выходов за верхнюю границу (75%)	2,1±0,8	5,3±1,2	p<0,01

Применение алгоритма обратной связи позволило удерживать ЧСС в целевой зоне у 89% студентов экспериментальной группы, тогда как в контрольной данный показатель составил лишь 61,5%. Это подтверждает, что традиционная методика не обеспечивает адекватного контроля интенсивности нагрузки.

Таблица 5 — Результаты анкетирования (n=60)

Вопрос анкеты	Да (n)	Частично (n)	Нет (n)	% положительных ответов
Считаете ли вы полезным использование фитнес-трекеров на занятиях?	52	6	2	86,7%
Помогает ли контроль ЧСС лучше понимать интенсивность нагрузки?	48	9	3	80,0%
Хотели бы вы продолжить использование фитнес-трекеров в дальнейшем?	55	4	1	91,7%
Считаете ли вы, что занятия с контролем ЧСС повышают мотивацию?	50	8	2	83,3%

Анкетирование продемонстрировало высокую мотивационную значимость применения фитнес-трекеров: 86,7% студентов считают их использование полезным, 80% отмечают улучшение понимания интенсивности нагрузки, 91,7% желают продолжить использование, а 83,3% указывают на повышение мотивации к занятиям.

Обсуждение

Стоит отметить, что инновационный аспект данной работы состоит в создании конкретного механизма оперативного реагирования, подразумевающего изменение интенсивности на ±10–15% при отклонении от заданных параметров пульсовой зоны, что прежде не находило отражения в научной литературе

Подобный подход выступает практическим воплощением идеи адаптации тренировочного процесса к индивидуальным особенностям занимающихся, что обосновывает его теоретическую ценность.

Говоря об интерпретации эмпирических сведений, необходимо подчеркнуть, что непрерывный мониторинг пульса посредством фитнес-браслетов гарантирует сохранение ЧСС в заданном диапазоне (60–75% от предельного) у 89% испытуемых экспериментальной группы, тогда как в контрольной группе аналогичный параметр достигал только 61,5%.

Это доказывает результативность созданного алгоритма корректировки, ведь наличие мгновенной информации о состоянии организма дает возможность своевременно изменять параметры упражнений.

В то же время, классическая схема занятий не содержит подобного механизма отслеживания, что влечет за собой нерациональное распределение усилий и падение продуктивности тренировок.

При изучении изменений силовых характеристик следует акцентировать внимание на том, что использование предложенной модели круговой тренировки с контролем пульса способствует значимому ($p<0,01$) прогрессу по всем исследуемым критериям.

Конкретно, улучшение результата в упражнении «сгибание-разгибание рук в упоре лежа» достигло 42,8% в экспериментальной группе против 18,3% в контрольной, что говорит о весомом превосходстве рассматриваемого подхода.

Подобная динамика фиксируется и в остальных испытаниях: в тесте «приседания за 30 сек» рост составил 25,8% против 12,5%, а в упражнении «подтягивания» — 40,2% против 16,7% соответственно.

Причем, показатель силы эффекта по критерию Коэна в экспериментальной выборке превышает 0,8 (выраженное воздействие), в то время как в контрольной он не поднимается выше 0,6 (умеренное воздействие), что демонстрирует кардинальное различие в действенности используемых стратегий.

Оценивая мотивационную составляющую, необходимо указать, что внедрение пульсометров стимулирует заинтересованность студентов в физкультурных занятиях: 86,7% опрошенных признают их полезность, а 91,7% намерены продолжить применение данных гаджетов в тренировках.

Заключение

Таким образом, разработанная система не только обеспечивает существенные функциональные сдвиги, но и содействует становлению устойчивого интереса к регулярной физической активности, что особенно актуально в современных реалиях образовательной среды.

Предложенная методика целесообразна для интеграции в учебный процесс по физическому воспитанию в организациях среднего профессионального образования, поскольку она имеет научное обоснование, общедоступна и не предполагает существенных финансовых вложений, учитывая широкую распространенность фитнес-браслетов.

С практической точки зрения, данную технологию допустимо включать в действующие программы физической подготовки без кардинальной перестройки учебного плана, что гарантирует ее гибкость и применимость в разнообразных условиях.

Резюмируя вышесказанное, совокупность имеющихся данных убедительно показывает, что предложенный способ организации занятий выступает действенным инструментом развития силовых качеств студентов и параллельно повышает их мотивацию и активность в процессе физического самосовершенствования.

Библиография

1. Александров С.Г., Остапенко С.С. О применении электронных мобильных приложений в занятиях физической культурой и спортом студентов вузов // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2022. № 1 (17). С. 31–37.
2. Ахматгатин А.А., Яни А.В. Организация двигательной активности студентов с использованием информационно-коммуникационных технологий // Физическое воспитание и студенческий спорт. 2024. Т. 3, № 3. С. 264–272.
3. Ахметов А.М., Гумеров Р.А. Развитие выносливости у школьников 15–16 лет на уроке физической культуры методом круговой тренировки // Теоретические и практические проблемы физической культуры и спорта: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Ижевск: УИР ИжГТУ имени М.Т. Калашникова, 2024. С. 15–17.
4. Белявская В.М., Попованова Н.А., Шалашная Т.В. Эффективность применения метода круговой тренировки на учебных занятиях по физической культуре в вузе // Физическое воспитание и студенческий спорт глазами студентов: материалы X Международной научно-практической конференции. Казань: Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева — КАИ, 2024. С. 159–161.
5. Дьяченко Ю.А. Повышение физической подготовленности студенток средствами здоровьесберегающих методик // Физическое воспитание и студенческий спорт. 2024. Т. 3, № 4. С. 419–424.
6. Заярная Н.И. Применение метода круговой тренировки для развития физических качеств у школьников среднего возраста на уроках физической культуры // Научные и практические аспекты теории и методики физической культуры, спорта, безопасности и защиты Родины в современном обществе: Сборник научных трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2026. С. 61–64.
7. Иванов В.Д., Кондакова Ю.П. Проблемы мотивации студентов к физкультурно-спортивной деятельности // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2022. Т. 3, № 11. С. 32–39.
8. Кондаков В.Л., Шепляков А.С. Анализ мобильных приложений для повышения уровня физической активности студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 443–450.
9. Пягай Л.П. Эффективность метода круговой тренировки в физической подготовке студентов, занимающихся ориентированием на лыжах // Обзор педагогических исследований. 2024. Т. 6, № 8. С. 159–166. DOI: 10.58224/2687-0428-2024-6-8-159-166.
10. Фейзуллаев И.М., Пармузина Ю.В. Влияние метода круговой тренировки на уровень функциональной подготовленности студентов // Студенческая наука — первый шаг в академическую науку: Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции с участием школьников 10–11 классов. Чебоксары: Чувашский государственный аграрный университет, 2025. С. 1418–1419.

Scientific and Methodological Substantiation of the Use of Heart Rate Monitoring in Circuit Training of College Students

David A. Rostomyan

Physical Education Teacher,
Moscow University "Synergy",
125190, 80, Leningradskiy ave., Moscow, Russian Federation;
e-mail: david-rostomyan00@mail.ru

Abstract

In the conditions of the modern educational environment, the problem of reducing the level of physical fitness of student youth acquires particular significance. Within the framework of this process, many factors are taken into account, such as a decrease in motor activity, insufficient motivation for systematic physical education classes, as well as the limited time resources allocated for academic classes. The relevance of this study is determined by the need for scientific substantiation of the use of the circuit training method with real-time heart rate (HR) monitoring as a means of comprehensive development of strength qualities in college students. Within the framework of this methodology, the possibility of simultaneous impact on various muscle groups is taken into account, which contributes to an increase in the density of the class and the efficiency of using academic time. The results of the conducted experiment indicate that the use of the circuit training method with real-time HR monitoring allows achieving a reliably higher gain in strength indicators in college students. Thus, in the experimental group, the gain in flexion and extension of the arms in a prone support amounted to 41.3% relative to the control group, and the gain in squats in 30 seconds was 25.7% ($p < 0.01$). Consequently, the circuit training method with HR monitoring is an effective means of developing strength qualities in college students.

For citation

Rostomyan D.A. (2026) Nauchno-metodicheskoe obosnovanie primeneniya kontrolya chastoty serdechnykh sokrashcheniy v krugovoy trenirovke studentov kolledzha [Scientific and Methodological Substantiation of the Use of Heart Rate Monitoring in Circuit Training of College Students]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 53-61. DOI: 10.34670/AR.2026.26.25.006

Keywords

Circuit training, heart rate, fitness trackers, college students, strength qualities, load individualization, physical activity, monitoring, secondary vocational education, feedback.

References

1. Akhmatgatin, A.A., & Yani, A.V. (2024). Organizatsiya dvigatelnoy aktivnosti studentov s ispolzovaniem informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy [Organization of Motor Activity of Students Using Information and Communication Technologies]. Fizicheskoe vospitanie i studencheskiy sport [Physical Education and Student Sports], 3(3), 264–272.
2. Akhmetov, A.M., & Gumerov, R.A. (2024). Razvitie vynoslivostiu shkolnikov 15–16 let na uroke fizicheskoy kultury metodom krugovoy trenirovki [Development of Endurance in Schoolchildren Aged 15–16 in Physical Education Classes Using the Circuit Training Method]. In Teoreticheskie i prakticheskie problemy fizicheskoy kultury i sporta: Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem [Theoretical and Practical Problems of Physical Culture and Sports: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation] (pp. 15–17). Izhevsk: UIR Izhevsk State Technical University named after M.T. Kalashnikov.
3. Aleksandrov, S.G., & Ostapenko, S.S. (2022). O primenenii elektronnykh mobilnykh prilozheniy v zanyatiyakh fizicheskoy kulturoy i sportom studentov vuzov [On the Use of Electronic Mobile Applications in Physical Education and Sports Classes for University Students]. Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdravookhranenie [Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and Healthcare], (1/17), 31–37.
4. Belyavskaya, V.M., Popovanova, N.A., & Shalashnaya, T.V. (2024). Effektivnost primeneniya metoda krugovoy trenirovki na uchebnykh zanyatiyakh po fizicheskoy kulture v vuze [Effectiveness of the Circuit Training Method in Physical Education Classes at a University]. In Fizicheskoe vospitanie i studencheskiy sport glazami studentov: materialy X Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Physical Education and Student Sports through the Eyes of Students: Proceedings of the X International Scientific and Practical Conference] (pp. 159–161). Kazan: Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev — KAI.

5. Dyachenko, Yu.A. (2024). Povyshenie fizicheskoy podgotovlennosti studentok sredstvami zdoroviesberegayushchikh metodik [Improving Physical Fitness of Female Students by Means of Health-Saving Methods]. Fizicheskoe vospitanie i studencheskiy sport [Physical Education and Student Sports], 3(4), 419–424.
6. Feyzullaev, I.M., & Parmuzina, Yu.V. (2025). Vliyanie metoda krugovoy trenirovki na uroven funktsionalnoy podgotovlennosti studentov [The Influence of the Circuit Training Method on the Level of Functional Fitness of Students]. In Studencheskaya nauka — pervyy shag v akademicheskuyu nauku: Materialy Vserossiyskoy studencheskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s uchastiem shkolnikov 10–11 klassov [Student Science — The First Step into Academic Science: Proceedings of the All-Russian Student Scientific and Practical Conference with the Participation of Schoolchildren of Grades 10–11] (pp. 1418–1419). Cheboksary: Chuvash State Agrarian University.
7. Ivanov, V.D., & Kondakova, Yu.P. (2022). Problemy motivatsii studentov k fizkulturno-sportivnoy deyatelnosti [Problems of Students' Motivation for Physical Education and Sports Activities]. Aktualnye problemy pedagogiki i psikhologii [Current Problems of Pedagogy and Psychology], 3(11), 32–39.
8. Kondakov, V.L., & Sheplyakov, A.S. (2022). Analiz mobilnykh prilozheniy dlya povysheniya urovnya fizicheskoy aktivnosti studentov [Analysis of Mobile Applications for Increasing the Level of Physical Activity of Students]. Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki [Bulletin of Tambov University. Series: Humanities], 27(2), 443–450.
9. Pyagay, L.P. (2024). Effektivnost metoda krugovoy trenirovki v fizicheskoy podgotovke studentov, zanimayushchikhsya orientirovaniem na lyzhakh [Effectiveness of the Circuit Training Method in Physical Training of Students Engaged in Ski Orienteering]. Obzor pedagogicheskikh issledovaniy [Review of Pedagogical Research], 6(8), 159–166. DOI: 10.58224/2687-0428-2024-6-8-159-166
10. Zayarnaya, N.I. (2026) Primenenie metoda krugovoy trenirovki dlya razvitiya fizicheskikh kachestv u shkolnikov srednego vozrasta na urokakh fizicheskoy kultury [Application of the Circuit Training Method for the Development of Physical Qualities in Middle-Aged Schoolchildren in Physical Education Classes]. In Nauchnye i prakticheskie aspekty teorii i metodiki fizicheskoy kultury, sporta, bezopasnosti i zashchity Rodiny v sovremennom obshchestve: Sbornik nauchnykh trudov po materialam Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Scientific and Practical Aspects of the Theory and Methodology of Physical Culture, Sports, Security and Defense of the Motherland in Modern Society: Collection of Scientific Papers Based on the Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference] (pp. 61–64). Khabarovsk: Pacific National University.

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

УДК 37.01 **DOI: 10.34670/AR.2026.21.39.007**

Исторические нарративы об османском прошлом и риск формирования антимусульманских установок среди молодёжи Балкан: психолого-педагогический обзор

Плаксин Дмитрий Андреевич

Магистрант,
Институт права и национальной безопасности,
Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации,
119571, Российская Федерация, Москва, просп. Вернадского, 82, стр. 1;
e-mail: 1347m@bk.ru

Ступина Ольга Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра русского и иностранных языков,
Краснодарский университет Министерства
внутренних дел Российской Федерации,
350005, Российская Федерация, Краснодар, ул. Ярославская, 128;
e-mail: 1347m@bk.ru

Овчаренко Алексей Юрьевич

Доктор филологических наук, профессор,
кафедра русского языка и лингвокультурологии,
Российский университет дружбы народов,
117198, Российская Федерация, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 10/3;
e-mail: ovcharenko-ayu@rudn.ru

Аннотация

Предмет статьи — связь школьных и публичных нарративов Османской империи. Проведён междисциплинарный аналитический обзор академических исследований учебников и исторических источников, социально-психологических и эмпирических исследований межгрупповых установок; дополнительно использован официальный аналитический отчёт ОБСЕ по образовательному контексту Боснии и Герцеговины. Основное внимание уделено Боснии и Герцеговине, Сербии и Хорватии. Прямого причинного исследования, связывающего конкретный способ преподавания османской темы с последующими установками к мусульманам у балканских учащихся, в рассмотренном корпусе не выявлено. Вместе с тем согласуются три линии данных: национализирующие учебные репертуары могут задавать морально однозначные категории исторических групп; приверженность эксклюзивным мастер-нарративам связана с межгрупповой угрозой и недоверием; в отдельных европейских выборках

антимусульманские установки связаны с символической угрозой. В качестве потенциального механизма риска предложен не сам факт негативной оценки конкретных имперских практик, а категориальный перенос «османы — турки — мусульмане — современные граждане». Прикладной результат обзора — система диагностических маркеров учебного материала и профилактических решений: терминологическое разведение групп, многоперспективный анализ источников, историческая контекстуализация, работа с аналогиями, структурированный межгрупповой контакт и оценивание качества аргументации. Эти меры требуют экспериментальной проверки в балканских школах.

Для цитирования в научных исследованиях

Плаксин Д.А., Ступина О.А., Овчаренко А.Ю. Исторические нарративы об османском прошлом и риск формирования антимусульманских установок среди молодёжи Балкан: психолого-педагогический обзор // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 62-73. DOI: 10.34670/AR.2026.21.39.007

Ключевые слова

Историческое образование, османское наследие, антимусульманские установки, социальная идентичность, межгрупповая угроза, Балканы, историческая память, профилактика предубеждений.

Введение

Османское прошлое занимает в историческом образовании Юго-Восточной Европы двойственное положение. Оно обозначает длительную и внутренне изменчивую эпоху, но одновременно функционирует как символический ресурс национального самоописания. В учебной истории становление национального государства нередко связывается с утратой средневековой государственности, длительным иностранным господством, сохранением религиозной и культурной идентичности и последующим освобождением. Такая композиция сама по себе не является свидетельством предубеждения, однако она создаёт когнитивно удобную схему непрерывного коллективного конфликта, если исторические различия между имперской администрацией, войсками, местными мусульманами, обращённым населением и современными гражданами исчезают [Agičić, 2011; Alibašić, 2007; Koren, 2006; Kostovicova, 2002].

Цель исследования состоит не в оценке Османской империи как «положительного» или «отрицательного» исторического явления. Исторически обоснованное преподавание должно включать войны, принуждение, правовые и фискальные неравенства, девширме, восстания и репрессии там, где они документированы. Педагогический риск возникает на другом уровне — когда ответственность конкретных исторических акторов переносится на религиозно или этнически определяемую группу настоящего, либо когда слово «мусульманин» начинает выполнять функцию надвременного обозначения исторического противника [Alibašić, 2007; Liu, Hilton, 2005; Smeekes, Verkuyten, 2014]. Критика подобного переноса не требует замалчивания насилия и не предполагает апологетики империи.

Цель обзора — определить, какие элементы исторических нарративов об османском периоде потенциально связаны с антимусульманскими установками учащейся молодёжи, какие

психологические механизмы такой связи имеют независимую эмпирическую поддержку и какие педагогические решения могут снизить риск переноса исторического образа врага на современных мусульман. В настоящем обзоре под антимусульманскими установками понимается совокупность негативной оценки, социальной дистанции, недоверия, восприятия мусульман как культурной угрозы и поддержки исключения [Strabac, Listhaug, 2008; Velasco González et al., 2008]. Это рабочее определение не включает само по себе критическую оценку исламской доктрины, политического ислама, современной Турции или исторической Османской империи.

Работа представляет междисциплинарный аналитический обзор, поскольку в рассматриваемый корпус включались академические исследования учебников, исторического сознания и межгрупповых отношений, эмпирические исследования межгрупповых установок, а также официальный аналитический отчёт Миссии ОБСЕ в Боснии и Герцеговине [OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina, 2023]. Поиск проводился преимущественно на английском, турецком и южнославянских языках. Поскольку воспроизводимый протокол систематического поиска и отбора не применялся, выводы об отсутствии исследований относятся только к рассмотренному корпусу.

Новым результатом аналитического синтеза является разведение трёх уровней доказательств — содержания исторического сообщения, психологического механизма и современного межгруппового исхода — и формулирование проверяемой цепочки риска: историческая категоризация; ощущение межпоколенной непрерывности конфликта; символическая угроза; недоверие или социальная дистанция. Отдельные звенья этой предполагаемой цепочки имеют эмпирические аналоги, однако полная последовательность пока не проверена в одном исследовании [Liu, Hilton, 2005; Psaltis et al., 2017; Smeekes, Verkuyten, 2014; Velasco González et al., 2008].

Содержание предыдущих исследований

В рассмотренных исследованиях учебников можно аналитически выделить несколько повторяющихся репертуаров описания османского периода. Первый — национально-освободительный: завоевание, потеря государственности, религиозное и социальное неравенство, сопротивление и освобождение соединяются в единую телеологическую линию. Второй — погранично-цивилизационный: собственная группа описывается как защитник христианской или европейской границы. Третий — компенсаторный: подчёркиваются городская культура, религиозная автономия, институциональная гибкость и длительное сосуществование. Эта типология является результатом аналитического синтеза рассмотренных работ, а не терминологией самих авторов [Agičić, 2011; Alibašić, 2007; Koren, 2006; Kostovicova, 2002]. Компенсаторный репертуар корректирует образ непрерывного «тёмного века», но становится методологически слабым, если раннемодерную терпимость приравнивают к современному гражданскому равенству и вытесняют из рассказа иерархию и насилие.

Босния и Герцеговина представляет особенно важный сравнительный случай, поскольку внутри одного государства сосуществуют разные этнонациональные образовательные программы. Ахмет Алибашич непосредственно сопоставил боснийско-, сербско- и хорватскоязычные учебники, применявшиеся в начальной школе страны. В боснийском корпусе чаще выделялись культурное развитие и традиции сосуществования; в сербском — наиболее насильственные эпизоды и национальное страдание; в хорватском — положение католиков и

пограничный конфликт. Автор критиковал как демонизацию, так и идеализацию османского периода [Alibašić, 2007]. Более поздний анализ 36 учебников трёх этнонациональных программ показал устойчивое дискурсивное разведение «нас» и «их» и выраженную роль религиозной принадлежности в конструировании национального «мы», хотя это исследование не изолировало именно османские главы [Kovač, 2025]. Позднейший отчёт Миссии ОБСЕ в Боснии и Герцеговине анализирует представление войны 1992–1995 гг. в используемых учебниках и учебных материалах и предлагает подходы к преподаванию, ориентированные на взаимопонимание, примирение и устойчивый мир [OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina, 2023]. Следовательно, для Боснии и Герцеговины предметом профилактики должна быть не только конкретная лексика об османах, но и способ организации исторического объяснения в сегментированной образовательной среде.

По Сербии доказательная база менее симметрична. Дениса Костовикова исследовала албаноязычные учебники истории посткоммунистического периода и показала, как в этом корпусе конструируется образ османского «ига» [Kostovicova, 2002]; тем не менее – использовать эту работу как прямое свидетельство о сербских учебниках нельзя. В сербскоязычном корпусе Боснии и Герцеговины, анализировавшемся Ахметом Алибашичем, конфликтные и репрессивные элементы занимали центральное место [Alibašić, 2007]. Поэтому рассмотренный корпус позволяет говорить лишь о наличии национально-освободительного репертуара в отдельных релевантных балканских материалах, но автор не считает, что есть достаточно оснований, чтобы говорить о современной образовательной программе Сербии в целом.

Что касается хорватского корпуса, то он лучше документирован исторически. Снежана Корен показала, что в учебниках 1980–1990-х отрицательный образ османского противника мог встраиваться в образ Хорватии как европейско-христианской границы, а в отдельных материалах военного времени османские аналогии использовались для понимания конфликта 1990-х [Koren, 2006]. В свою очередь Дамир Агичич отдельно анализировал представление «турок/османов» в хорватских учебниках и исторических синтезах, подтверждая устойчивость вопроса о том, где заканчивается описание Османской империи и начинается национальный стереотип [Agičić, 2011]. Эти исследования относятся к конкретным периодам, не стоит использовать выводы для закрепления тезиса о неизменности современной хорватской школы.

Современные данные о молодёжи дают другой тип информации. В исследовании фокус-группы 286 студентов Университета Сплита религиозная самоидентификация и частота посещения церкви были статистически связаны с социальной дистанцией к мусульманам; авторы отдельно отмечают ограничения выборки и используемого инструмента [Malenica, Kovačević, Kardum, 2019]. Психологическая литература позволяет конкретизировать предполагаемый механизм переноса. Джеймс Х. Лю и Денис Дж. Хилтон рассматривают социальные представления истории как ресурс коллективной идентичности и современной политики: представление группы как непрерывного субъекта связывает отдалённые события с сегодняшними категориями [Liu, Hilton, 2005]. Исходная выборка исследования Хариса Псалтиса и соавторов включала 478 студентов Никосии, Белграда и Загреба; после исключения случаев с пропущенными значениями анализ проводился на 427 участниках. Приверженность официальным внутригрупповым мастер-нарративам была связана с более высокой воспринимаемой угрозой и меньшим доверием к внешней группе; поперечный дизайн не позволяет трактовать эту связь как причинную [Psaltis et al., 2017].

Для антимусульманских установок наиболее релевантна символическая угроза —

ожидание, что внешняя группа подрывает ценности, культурные нормы и непрерывность собственной общности. В исследовании, проведённом в Нидерландах, символическая угроза и негативные стереотипы были статистически связаны с антимусульманским предубеждением, тогда как реалистическая угроза не показала сопоставимого вклада [Velasco González et al., 2008]. Анук Смекес и Майкел Веркёйтес показали, что представления о культурной непрерывности нации и её нарушении могут быть связаны с сопротивлением мусульманским иммигрантам; в серии исследований использовались как корреляционные, так и экспериментальные элементы [Smeekes, Verkuyten, 2014]. Эти результаты делают психологически правдоподобной гипотезу о том, что исторический сюжет «мы сохранили культуру несмотря на завоевание» может приобрести современную межгрупповую функцию, если мусульмане описываются как единый носитель прежней угрозы. Дополнительный механизм — конкурентная жертвенность: группы могут бороться за моральный статус главной жертвы, воспринимая признание чужого страдания как ослабление собственной позиции. Обзор Маси Нур и соавторов связывает подобные процессы с препятствиями для межгруппового примирения и прощения [Noor et al., 2012]. В педагогическом тексте возможным маркером такого механизма является асимметрия объяснения: насилие внешней группы выводится из её сущности, тогда как внутригрупповое насилие объясняется обстоятельствами; индивидуализированная эмпатия предоставляется только «своим».

Сравнительный анализ, проведённый Норвежским университетом естественных и технических наук, основанный на волне European Values Study 1999–2000 гг. по 30 европейским странам, показал более широкую распространённость антимусульманского предубеждения по сравнению с предубеждением против других иммигрантов и сходство ряда индивидуальных и контекстуальных предикторов, однако эти оценки относятся к рубежу тысячелетий [Strabac, Listhaug, 2008. Поэтому более узкий вывод состоит в следующем: сходство языка «вторжения», «культурной угрозы» и коллективной непрерывности в историческом и современном описании образует теоретически правдоподобную гипотезу о канале категоризации, но её применимость к османской теме требует прямой эмпирической проверки [Smeekes, Verkuyten, 2014; Velasco González et al., 2008].

Описание выявленных противоречий

Первое противоречие — между исторической необходимостью обсуждать насилие и педагогической недопустимостью коллективной наследуемой вины. Османское завоевание, войны и репрессии нельзя исключать из программы ради профилактики предубеждений. Ошибка возникает, когда конкретная имперская практика превращается в атрибут «турок» или «мусульман вообще», а современный гражданин получает символическую ответственность за действия государства, исчезнувшего более века назад. Поэтому предмет профилактики — не негативная оценка факта, а логика обобщения [Alibašić, 2007; Koren, 2006; Liu, Hilton, 2005].

Второе противоречие — между национальной памятью и исторической дисциплиной. Национальный метанарратив обеспечивает учащемуся понятную причинную схему и чувство межпоколенной принадлежности, но та же связность может скрывать временную изменчивость, внутреннюю неоднородность и конфликты внутри каждой стороны. Если грамматический субъект «мы» остаётся неизменным от XIV до XXI века, современный подросток символически оказывается участником прежнего конфликта. Исследования социальных представлений прошлого и исторических мастер-нарративов показывают, что подобная непрерывность связана

с современным межгрупповым позиционированием [Liu, Hilton, 2005; Psaltis et al., 2017].

Третье противоречие связано с терминологией. «Османы», «турки», «мусульмане», «исламизированное население», местные мусульманские общины и современные граждане — не взаимозаменяемые категории. В исторических источниках слово «турок» могло иметь конфессиональное, политическое, этническое или уничижительное значение; Ахмет Алибашич прямо обращает внимание на сильную историческую ассоциацию балканских мусульман и ислама с османскими турками [Alibašić, 2007]. Преподавание, которое не поясняет значение категории в конкретном источнике, увеличивает риск лексического переноса: ученик может принять историческое словоупотребление за современную классификацию.

Четвёртое противоречие — между демонизацией и компенсаторной идеализацией. Антинационалистическая коррекция иногда строится как добавление исключительно положительных фактов об империи. Такой подход методологически слаб: он оставляет прежнюю бинарную структуру и меняет только знак оценки. В боснийском материале Ахмет Алибашич критиковал одновременно негативную гиперболизацию в части сербских учебников и тенденцию к идеализации в части боснийских [Alibašić, 2007]. Более продуктивна смена единицы анализа: от морально однородных народов — к институтам, статусам, локальным ситуациям, конфликтующим интересам и изменениям во времени.

Пятое противоречие — между содержанием учебника и реальным образовательным воздействием. Контент-анализ может выявить стереотип, умолчание или категориальное смешение, но не показывает, как учащиеся понимают текст. Молодёжный опрос фиксирует социальную дистанцию, но не объясняет её происхождение. Поперечное психологическое исследование выявляет статистическую связь нарратива, угрозы и доверия, но не устанавливает временную последовательность.

Шестое противоречие касается профилактики. Метаанализы показывают, что программы снижения предубеждений у детей и подростков в среднем способны улучшать межгрупповые установки, однако эффекты неодинаковы и зависят от содержания, возраста и дизайна вмешательства [Beelmann, Heinemann, 2014]. Метааналитические данные по межгрупповому контакту также подтверждают общий эффект снижения предубеждения [Pettigrew, Tropp, 2006], но более поздний обзор экспериментальной базы подчёркивает неодинаковость эффектов и необходимость строгого дизайна [Paluck et al., 2021]. Следовательно, нельзя обещать, что один «многоперспективный урок» автоматически изменит установку; профилактический модуль должен оцениваться как проверяемая интервенция, а не как нормативно правильный текст.

Предложения по преодолению выявленных проблем

Первый принцип — категориальная точность. В каждом спорном фрагменте учащийся должен ответить, кто именно является актором: центральная администрация, местный чиновник, военное подразделение, конфессиональная община, житель конкретного региона, подданный империи или современная группа. Полезно специально отмечать смену значения слов «турок» и «мусульманин» между хроникой, эпосом, административным текстом и современным учебником. Такой приём не запрещает историческую лексику, а превращает её в объект источниковедческого анализа [Alibašić, 2007].

Второй принцип — многоперспективность как дисциплинарная процедура, а не искусственный «баланс мнений». Экспериментальное исследование школьных исторических текстов показало, что включение нескольких перспектив способствует более

многоперспективным и нюансированным ученическим представлениям о прошлом [Kropman et al., 2023]. Для османской темы это означает сопоставление источников, созданных различными социальными и конфессиональными акторами, проверку происхождения и цели каждого документа, а также отделение установленного факта от позднейшего национального использования. Если факт насилия хорошо подтверждён, многоперспективность не требует представлять его отрицание как равноценную позицию.

Третий принцип — явная работа с исторической аналогией. Учащиеся должны проверять не только сходства, но и различия между историческим и современным событием: кто обладает властью, каковы правовые категории, как устроена миграция, совпадают ли группы, есть ли доказательство общей цели или намерения. Документированное использование османской аналогии в хорватских учебных материалах 1990-х показывает, что исторический образ может быть перенесён на нового противника [Koren, 2006]. Поэтому критерий хорошего задания — способность ученика объяснить, почему эмоционально убедительная аналогия не является доказательством. Сводное соответствие психологических механизмов, диагностических маркеров и педагогических решений приведено в табл. 1.

Таблица 1 — Психолого-педагогические маркеры риска и профилактические решения

Механизм	Основание	Диагностический маркер	Педагогическое решение
Смешение категорий	Категории «османы/турки/мусульмане» могут сближаться или подменять друг друга в учебном нарративе [Alibašić, 2007].	Ученик не может указать, кто конкретно действует в источнике.	Карта акторов; определение значения этнонима/конфессионима в каждом источнике.
Надвременная непрерывность	История может служить ресурсом современной групповой идентичности [Liu, Hilton, 2005; Psaltis et al., 2017].	Формулы «они всегда…», перенос современного «мы» в раннее Новое время.	Хронологические разрывы; сравнение институтов и границ; задания на историческое изменение.
Символическая угроза	Угроза связана с недоверием и антимусульманским предубеждением [Psaltis et al., 2017; Smeekes, Verkuyten, 2014; Velasco González et al., 2008].	Современная религиозная видимость описывается как продолжение завоевания.	Проверка аналогии; отделение современной политики, миграции, религии и исторической империи.
Конкурентная жертвенность	Соперничество за статус жертвы затрудняет примирение [Noor et al., 2012].	Чужое насилие объясняется сущностью группы, своё — обстоятельствами.	Симметричные критерии причинного и морального анализа; признание страданий без уравнивания ролей.
Единый мастер-нарратив	Односторонняя историческая рамка связана с угрозой и недоверием [Psaltis et al., 2017].	Закрытые вопросы и единственный морально допустимый ответ.	Разные исторические источники; сопоставление перспектив [Kropman et al., 2023].
Недостаток межгруппового опыта	Контакт в среднем снижает предубеждение, но качество дизайна важно [Beelmann, Heinemann, 2014; Paluck et al., 2021; Pettigrew, Tropp, 2006].	Современная группа существует только как абстрактный объект урока.	Кооперативные задачи, локальные биографии, непрямой/прямой структурированный контакт.

Четвёртый принцип — разведение исторической ответственности и современных прав. Права боснийского мусульманина, албанца-мусульманина, турка, мигранта или любого другого

современного гражданина не зависят от моральной оценки Османской империи. Одновременно современная принадлежность к мусульманской общине не требует защищать все практики исторического государства. Такая рамка позволяет отделить современную гражданскую принадлежность от оценки исторического государства и делает возможным симметричный анализ насилия.

Пятый принцип — сочетание исторического мышления со структурированным межгрупповым контактом. Общая литература показывает, что контакт в среднем связан со снижением предубеждения [Pettigrew, Tropp, 2006], а образовательные программы для детей и подростков в среднем дают положительные эффекты, хотя их устойчивость и переносимость различаются [Beelmann, Heinemann, 2014]. В предлагаемом модуле целесообразно начинать с групповых заданий, совместного анализа источников и непрямого контакта через биографии и локальную историю, не назначая мусульманского ученика «представителем ислама». Контакт следует рассматривать как дополнительный механизм, а не замену предметному знанию.

Шестой принцип — согласование содержания урока и оценивания. Если на занятии допускаются разные аргументированные интерпретации, а контрольная работа требует воспроизвести единственную национальную формулу, возникает несоответствие между заявленной многоперспективностью и фактическими критериями оценивания. В критерии оценивания целесообразно включать точность категории, использование источника, различение факта и интерпретации, рассмотрение альтернативного объяснения и обоснование степени уверенности. Оцениваться должна аргументация, а не желаемая политическая позиция.

Для проверки эффективности предлагается не готовый «доказанный» курс, а исследовательский дизайн. На уровне школ или классов можно сопоставить обычное преподавание с дисциплинарным многоперспективным модулем; измерения проводить до изучения темы, после неё и в отсроченной точке. Первичные исходы должны включать валидированные показатели отношения к мусульманам и различение исторических/современных категорий; посредники — символическую угрозу, доверие и качество исторического рассуждения. Кластеризация, исходные различия и социально-желательные ответы должны учитываться заранее. Такой дизайн позволил бы непосредственно проверить центральную причинную гипотезу в балканском школьном контексте, не подменяя её выводами из корреляций [Beelmann, Heinemann, 2014; Paluck et al., 2021; Pettigrew, Tropp, 2006; Psaltis et al., 2017].

Выводы

1. Анализ рассмотренных исследований учебников и исторического образования показывает повторяемость национализирующих репертуаров, в которых османское прошлое организуется вокруг утраты государственности, конфликта, религиозной границы и освобождения; в Боснии и Герцеговине сосуществуют конкурирующие боснийский, сербский и хорватский образовательные корпуса, а попытка компенсировать демонизацию может переходить в идеализацию [Agičić, 2011; Alibašić, 2007; Koren, 2006; Kostovicova, 2002; Kovač, 2025; Torsti, 2007].

2. В качестве потенциального психологического механизма риска предложен не сам факт негативной оценки исторического насилия, а категориальный перенос между «османами», «турками», «мусульманами» и современными гражданами. Его правдоподобие поддерживается исследованиями социальной непрерывности, мастер-нарративов, символической угрозы и

межгруппового доверия, но полная причинная цепь для османской темы пока не проверена [Liu, Hilton, 2005; Psaltis et al., 2017; Smeekes, Verkuyten, 2014; Velasco González et al., 2008].

3. Педагогическая профилактика должна избегать как замалчивания насилия, так и «позитивного ребрендинга» империи. Приоритетны категориальная точность, работа с несовпадающими источниками, проверка исторических аналогий, многоперспективность, отделение современной гражданской принадлежности от исторической ответственности и структурированный контакт [Beelmann, Heinemann, 2014; Kropman et al., 2023; Pettigrew, Tropp, 2006].

4. Прикладной следующий шаг — экспериментальная и лонгитюдная проверка этих принципов в Боснии и Герцеговине, Сербии и Хорватии с одновременным измерением усвоенного исторического содержания, символической угрозы, доверия, социальной дистанции и качества аргументации. До появления таких данных любые утверждения о величине или направлении причинного эффекта школьного нарратива должны оставаться ограниченными.

Библиография

1. Agičić D. Tko su za nas Turci / Osmanlije? Ili kako su predstavljeni u hrvatskim udžbenicima povijesti i sintezama / pregledima hrvatske povijesti // Slavia Meridionalis. 2011. Vol. 11. P. 241–251. DOI: 10.11649/sm.2011.014.
2. Alibašić A. Images of the Ottomans in history textbooks in Bosnia and Herzegovina // İslâm Araştırmaları Dergisi. 2007. No. 17. P. 103–137. URL: https://dergipark.org.tr/en/pub/isad/article/1078446 (дата обращения: 09.08.2026).
3. Beelmann A., Heinemann K. S. Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs // Journal of Applied Developmental Psychology. 2014. Vol. 35, No. 1. P. 10–24. DOI: 10.1016/j.appdev.2013.11.002.
4. Koren S. Regional history in textbooks: The Croatian case // European Studies. 2006. Vol. 5. P. 29–42. Tokyo: Center for German and European Studies, The University of Tokyo.
5. Kostovicova D. The portrayal of the yoke: The Ottomans and their rule in the post-1990 Albanian-language history textbooks // Internationale Schulbuchforschung. 2002. Vol. 24, No. 3. P. 257–278.
6. Kovač V. B. "Us" vs "Them": a systematic analysis of history textbooks in post-war Bosnia and Herzegovina across three ethnic educational programmes // Journal of Curriculum Studies. 2025. Vol. 57, No. 3. P. 271–286. DOI: 10.1080/00220272.2024.2436353.
7. Kropman M., van Drie J., van Boxtel C. The influence of multiperspectivity in history texts on students' representations of a historical event // European Journal of Psychology of Education. 2023. Vol. 38. P. 1295–1315. DOI: 10.1007/s10212-022-00644-7.
8. Liu J. H., Hilton D. J. How the past weighs on the present: Social representations of history and their role in identity politics // British Journal of Social Psychology. 2005. Vol. 44, No. 4. P. 537–556. DOI: 10.1348/014466605X27162.
9. Malenica K., Kovačević V., Kardum G. Impact of Religious Self-Identification and Church Attendance on Social Distance toward Muslims // Religions. 2019. Vol. 10, No. 4. Art. 276. DOI: 10.3390/rel10040276.
10. Noor M., Shnabel N., Halabi S., Nadler A. When suffering begets suffering: The psychology of competitive victimhood between adversarial groups in violent conflicts // Personality and Social Psychology Review. 2012. Vol. 16, No. 4. P. 351–374. DOI: 10.1177/1088868312440048.
11. OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina. History Teaching Materials on 1992–1995 in Bosnia and Herzegovina: Building Trust or Deepening Divides? OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina, 2023. URL: https://bih.osce.org/mission-to-bosnia-and-herzegovina/541980 (дата обращения: 09.08.2026).
12. Paluck E. L., Porat R., Clark C. S., Green D. P. Prejudice reduction: Progress and challenges // Annual Review of Psychology. 2021. Vol. 72. P. 533–560. DOI: 10.1146/annurev-psych-071620-030619.
13. Pettigrew T. F., Tropp L. R. A meta-analytic test of intergroup contact theory // Journal of Personality and Social Psychology. 2006. Vol. 90, No. 5. P. 751–783. DOI: 10.1037/0022-3514.90.5.751.
14. Psaltis C., Franc R., Smeekes A., Ioannou M., Žeželj I. Social representations of the past in post-conflict societies: Adherence to official historical narratives and distrust through heightened threats // History Education and Conflict Transformation: Social Psychological Theories, History Teaching and Reconciliation / Eds. C. Psaltis, M. Carretero, S. Čehajić-Clancy. Cham: Palgrave Macmillan, 2017. P. 97–122. DOI: 10.1007/978-3-319-54681-0_4.
15. Smeekes A., Verkuyten M. When national culture is disrupted: Cultural continuity and resistance to Muslim immigrants // Group Processes & Intergroup Relations. 2014. Vol. 17, No. 1. P. 45–66. DOI: 10.1177/1368430213486208.
16. Strabac Z., Listhaug O. Anti-Muslim prejudice in Europe: A multilevel analysis of survey data from 30 countries //

Social Science Research. 2008. Vol. 37, No. 1. P. 268–286. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2007.02.004.
17. Torsti P. How to deal with a difficult past? History textbooks supporting enemy images in post-war Bosnia and Herzegovina // Journal of Curriculum Studies. 2007. Vol. 39, No. 1. P. 77–96. DOI: 10.1080/00220270600765278.
18. Velasco González K., Verkuyten M., Weesie J., Poppe E. Prejudice towards Muslims in the Netherlands: Testing integrated threat theory // British Journal of Social Psychology. 2008. Vol. 47, No. 4. P. 667–685. DOI: 10.1348/014466608X284443.

Historical Narratives about the Ottoman Past and the Risk of Forming Anti-Muslim Attitudes among the Youth of the Balkans: A Psychological and Pedagogical Review

Dmitrii A. Plaksin

Master's Student,
Institute of Law and National Security,
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
119571, 82, bldg. 1, Vernadskogo ave., Moscow, Russian Federation;
e-mail: 1347m@bk.ru

Ol'ga A. Stupina

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Russian and Foreign Languages,
Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation,
350005, 128, Yaroslavskaya str., Krasnodar, Russian Federation;
e-mail: 1347m@bk.ru

Aleksei Yu. Ovcharenko

Doctor of Philology, Professor,
Department of Russian Language and Linguoculturology,
Peoples' Friendship University of Russia,
117198, 10/3, Miklukho-Maklaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: ovcharenko-ayu@rudn.ru

Abstract

The subject of the article is the connection between school and public narratives of the Ottoman Empire. An interdisciplinary analytical review of academic studies of textbooks and historical sources, socio-psychological and empirical studies of intergroup attitudes has been conducted; additionally, the official OSCE analytical report on the educational context of Bosnia and Herzegovina was used. The main attention is paid to Bosnia and Herzegovina, Serbia, and Croatia. No direct causal study linking a specific way of teaching the Ottoman topic with subsequent attitudes toward Muslims among Balkan students was identified in the corpus examined. At the same time, three lines of data are consistent: nationalizing educational repertoires can set morally unambiguous categories of historical groups; adherence to exclusive master narratives is associated with

intergroup threat and distrust; in certain European samples, anti-Muslim attitudes are associated with symbolic threat. As a potential mechanism of risk, it is not the very fact of a negative assessment of specific imperial practices that is proposed, but the categorical transfer "Ottomans — Turks — Muslims — modern citizens." The applied result of the review is a system of diagnostic markers of educational material and preventive solutions: terminological separation of groups, multi-perspective analysis of sources, historical contextualization, work with analogies, structured intergroup contact, and assessment of the quality of argumentation. These measures require experimental verification in Balkan schools.

For citation

Plaksin D.A., Stupina O.A., Ovcharenko A.Yu. (2026) Istoricheskie narrativy ob osmanskom proshlom i risk formirovaniya antimusul'manskikh ustanovok sredi molodezhi Balkan: psikhologo-pedagogicheskiy obzor [Historical Narratives about the Ottoman Past and the Risk of Forming Anti-Muslim Attitudes among the Youth of the Balkans: A Psychological and Pedagogical Review]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 62-73. DOI: 10.34670/AR.2026.21.39.007

Keywords

Historical education, Ottoman heritage, anti-Muslim attitudes, social identity, intergroup threat, the Balkans, historical memory, prevention of prejudice.

References

1. Agičić, D. (2011). Tko su za nas Turci / Osmanlije? Ili kako su predstavljeni u hrvatskim udžbenicima povijesti i sintezama / pregledima hrvatske povijesti. *Slavia Meridionalis*, 11, 241–251. https://doi.org/10.11649/sm.2011.014
2. Alibašić, A. (2007). Images of the Ottomans in history textbooks in Bosnia and Herzegovina. *İslâm Araştırmaları Dergisi*, (17), 103–137. https://dergipark.org.tr/en/pub/isad/article/1078446
3. Beelmann, A., & Heinemann, K. S. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(1), 10–24. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.11.002
4. Koren, S. (2006). Regional history in textbooks: The Croatian case. *European Studies*, 5, 29–42. Tokyo: Center for German and European Studies, The University of Tokyo.
5. Kostovicova, D. (2002). The portrayal of the yoke: The Ottomans and their rule in the post-1990 Albanian-language history textbooks. *Internationale Schulbuchforschung*, 24(3), 257–278.
6. Kovač, V. B. (2025). "Us" vs "Them": a systematic analysis of history textbooks in post-war Bosnia and Herzegovina across three ethnic educational programmes. *Journal of Curriculum Studies*, 57(3), 271–286. https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2436353
7. Kropman, M., van Drie, J., & van Boxtel, C. (2023). The influence of multiperspectivity in history texts on students' representations of a historical event. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 1295–1315. https://doi.org/10.1007/s10212-022-00644-7
8. Liu, J. H., & Hilton, D. J. (2005). How the past weighs on the present: Social representations of history and their role in identity politics. *British Journal of Social Psychology*, 44(4), 537–556. https://doi.org/10.1348/014466605X27162
9. Malenica, K., Kovačević, V., & Kardum, G. (2019). Impact of Religious Self-Identification and Church Attendance on Social Distance toward Muslims. *Religions*, 10(4), 276. https://doi.org/10.3390/rel10040276
10. Noor, M., Shnabel, N., Halabi, S., & Nadler, A. (2012). When suffering begets suffering: The psychology of competitive victimhood between adversarial groups in violent conflicts. *Personality and Social Psychology Review*, 16(4), 351–374. https://doi.org/10.1177/1088868312440048
11. OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina. (2023). *History Teaching Materials on 1992–1995 in Bosnia and Herzegovina: Building Trust or Deepening Divides?* OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina. https://bih.osce.org/mission-to-bosnia-and-herzegovina/541980
12. Paluck, E. L., Porat, R., Clark, C. S., & Green, D. P. (2021). Prejudice reduction: Progress and challenges. *Annual Review of Psychology*, 72, 533–560. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-071620-030619
13. Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and*

Social Psychology, 90(5), 751–783. https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751
14. Psaltis, C., Franc, R., Smeekes, A., Ioannou, M., & Žeželj, I. (2017). Social representations of the past in post-conflict societies: Adherence to official historical narratives and distrust through heightened threats. In C. Psaltis, M. Carretero, & S. Čehajić-Clancy (Eds.), *History Education and Conflict Transformation: Social Psychological Theories, History Teaching and Reconciliation* (pp. 97–122). Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54681-0_4
15. Smeekes, A., & Verkuyten, M. (2014). When national culture is disrupted: Cultural continuity and resistance to Muslim immigrants. *Group Processes & Intergroup Relations*, 17(1), 45–66. https://doi.org/10.1177/1368430213486208
16. Strabac, Z., & Listhaug, O. (2008). Anti-Muslim prejudice in Europe: A multilevel analysis of survey data from 30 countries. *Social Science Research*, 37(1), 268–286. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2007.02.004
17. Torsti, P. (2007). How to deal with a difficult past? History textbooks supporting enemy images in post-war Bosnia and Herzegovina. *Journal of Curriculum Studies*, 39(1), 77–96. https://doi.org/10.1080/00220270600765278
18. Velasco González, K., Verkuyten, M., Weesie, J., & Poppe, E. (2008). Prejudice towards Muslims in the Netherlands: Testing integrated threat theory. *British Journal of Social Psychology*, 47(4), 667–685. https://doi.org/10.1348/014466608X284443

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

UDC 378.147:78 **DOI: 10.34670/AR.2026.37.57.009**

Choral Education in China at the Crossroads: Current Challenges and Development Prospects

Zhao Yutong

Postgraduate Student,
Faculty of Psychology and Pedagogy,
Francisk Skorina Gomel State University,
246019, 104 Sovetskaya str., Gomel, Republic of Belarus;
e-mail: 2755287357@qq.com

Abstract

The article examines the current state of choral education in the People's Republic of China as a pedagogical subsystem characterised by rapid quantitative expansion and persistent qualitative imbalances. The relevance of the study stems from the growing role assigned to choral singing and conducting within the state policy on aesthetic education (2020), while the didactic support of these disciplines remains insufficiently modernised. The empirical basis comprises four Chinese-language pedagogical studies (2021–2024), analysed in comparison with international publications on Chinese music education. The methodology combines content analysis, comparative pedagogical analysis, systematisation and typological modelling. The study identifies five interrelated groups of contradictions — normative, content-related, methodological, motivational and digital — and proposes a four-vector development model addressing them. The results may be applied in comparative pedagogy and in the design of music teacher education curricula.

For citation

Zhao Yutong (2026) Choral Education in China at the Crossroads: Current Challenges and Development Prospects *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 74-84. DOI: 10.34670/AR.2026.37.57.009

Keywords

Choral education, choral conducting, music teacher education, higher education in China, aesthetic education, cultural confidence, blended learning, practice-oriented training, curriculum reform, comparative pedagogy.

Introduction

Choral singing occupies a special position in the system of general and professional music education. Unlike solo performance, it is a collective art in which the artistic result depends on the coordinated effort of every participant, on the ability to hear the ensemble as a whole and on the readiness to subordinate individual expression to a common interpretative idea. Chinese researchers therefore regard choral activity not only as a way of forming vocal and musical skills, but also as an instrument of moral, aesthetic and social upbringing that develops the consciousness of cooperation, supports the physical and psychological well-being of learners and forms the ability to perceive and evaluate the beautiful [Zhang Jun, Zhang Wen, 2021].

Over the last two decades the social demand for choral art in China has grown considerably; the rise of living standards has been accompanied by increased attention to the quality of spiritual life, which stimulated the choral movement and the expansion of academic programmes in choral conducting [Xia Ao, 2024]. The process has been reinforced by state policy: the century-long evolution of school aesthetic education culminated in the Opinions on Comprehensively Strengthening and Improving School Aesthetic Education in the New Era (October 2020), which consolidated the understanding of aesthetic education as an obligatory component of the all-round development of the personality [Li, Pang, Li, 2023]. Reviews of Chinese music education research confirm that education reform, aesthetic education, traditional music and cultural identity have become the most prominent topics of scholarly discussion [Yang, Welch, 2023].

Yet accelerated institutional growth has revealed a gap between the declared mission of the choir and the real didactic conditions of instruction. Chinese authors describe a situation in which choral work at school is reduced to the preparation of festive performances, the number of contact hours does not correspond to the complexity of the subject, textbooks are overloaded with repertoire and provide little theoretical guidance, and the teacher remains the sole subject of the educational process [Zhang Jun, Zhang Wen, 2021; Wu Haiyang, 2022; Shi Guang, 2022]. Choral conducting entered Chinese higher education comparatively late, and its methodological base is accordingly weaker than that of the traditional instrumental and vocal specialities [Xia Ao, 2024]. The field thus finds itself at a crossroads: its further trajectory depends on whether the accumulated organisational, content-related and methodological contradictions are resolved systemically or continue to be compensated by the enthusiasm of individual teachers. The comparative interest of this case is reinforced by the fact that a significant part of the analytical literature is published in Chinese and remains outside the field of vision of European pedagogical research, while English-language studies of Chinese choral education are still few [Zhang Jun, Zhang Wen, 2021; Wu Haiyang, 2022; Shi Guang, 2022].

The aim of the article is to identify and systematise the current challenges of choral education in China and to substantiate, on this basis, the main prospects for its development as a pedagogical system. The objectives are: (1) to determine the present position of choral disciplines within the system of aesthetic education; (2) to reveal the contradictions of choral education at the levels of educational policy, curriculum organisation, content, teaching methods and learning activity; (3) to construct a typology of these contradictions; (4) to substantiate a model of development responding to them; (5) to correlate the conclusions with the data of international research.

Materials and methods. The empirical basis is formed by four Chinese-language pedagogical articles published between 2021 and 2024 in the journals Art Evaluation, Music Life and Popular Literature and Art [Zhang Jun, Zhang Wen, 2021; Wu Haiyang, 2022; Shi Guang, 2022; Xia Ao, 2024]. Together they cover the whole vertical of choral education: general school practice, the course “Chorus and Conducting” in comprehensive universities, the reform of choral conducting teaching within the

speciality "Music Education", and the innovative development of choral conducting education in arts universities. The second group of materials consists of international publications: a doctoral dissertation on the choral repertoire of Chinese higher music education [Xia Ao, 2024], an empirical study of the development of chorus education [Zhang, Siripala, Anwar, Fauziyah, Suwarno, 2024], a study of choral teaching in non-professional music colleges [Xiang Jie, Lin Duan-Rong, 2023], an analysis of higher music education models [Zhu, Su, 2018], a systematic review of Chinese music education research [9Yang, Welch, 2023], a policy review of school aesthetic education [Li, Pang, Li, 2023], a bibliometric analysis of the global field [Huang, Wang, 2026] and a comparative study of Chinese and American school choral education [Zhu Bingzhou]. The research employed content analysis of pedagogical texts, comparative pedagogical analysis, systematisation and typological modelling.

The scientific novelty of the study consists in the introduction into academic circulation of recent Chinese-language publications on choral education, in the construction of a multilevel typology of the contradictions of this educational subsystem, and in the substantiation of a four-vector model of its development in which cultural confidence is interpreted as a content-forming didactic principle rather than as a declarative slogan.

Results and Discussion

A young discipline in a rapidly expanding system

The analysis shows that the present difficulties are largely historically determined. Arts universities opened programmes in choral conducting considerably later than programmes in instrumental performance, vocal studies or musicology, so that curricular standards, textbooks and methodological traditions have not passed through the long cycle of accumulation and critical revision typical of the older musical specialities; Chinese authors state that the educational base of choral conducting teaching remains weak and that reform proceeds slowly [Xia Ao, 2024]. The diversified structure of Chinese higher music education, in which conservatoires, arts institutes and the music departments of comprehensive and normal universities pursue partly different aims [Zhu, Su, 2018], places choral disciplines in an intermediate position: a professional specialisation for the conservatoire, an instrument of teacher training for the normal university and an element of cultural life for the comprehensive university. It is symptomatic that a standard choral curriculum system has not yet been established in Chinese music colleges and universities, and that repertoire selection is additionally complicated by language and cultural barriers [Huang, 2021]. The absence of a shared curricular framework is thus a structural feature of a discipline that has grown faster than its own methodology.

The normative and organisational contradiction

At school level the main resources of time and effort are directed towards theoretical subjects and towards indicators of admission to the next educational stage, while artistic education receives insufficient attention. In many schools choral work has neither clearly formulated aims nor a long-term plan; it acquires a formal character and is activated mainly before public performances, whereas specialised classrooms, equipment and stable financing are frequently absent [Zhang Jun, Zhang Wen, 2021]. The organisational consequence is the instability of the ensembles: choirs are assembled ad hoc, have no artistic profile and disintegrate after the event for which they were created [Zhang Jun, Zhang Wen, 2021].

In higher education the contradiction takes another form. The course "Chorus and Conducting" is formally recognised as a core discipline, but under the influence of traditional attitudes it receives little attention from administrations and teaching staff; the number of hours is defined irrationally, the content of teaching is insufficiently standardised and the methods are monotonous [Wu Haiyang, 2022].

Since choral skills are formed only through prolonged and regular joint work, the deficit of contact hours has a cumulative effect: instruction remains at an introductory level [Zhang Jun, Zhang Wen, 2021; Wu Haiyang, 2022]. The result is a distortion of the logic of the discipline. A subject whose essence lies in continuous collective practice is administered as a lecture course, and its results are evaluated by the quality of occasional performances rather than by the growth of professional competence. This explains why graduates are often able to sing but not to teach: the educational process reproduces the performer rather than the future organiser of choral work at school [Shi Guang, 2022].

The content contradiction

Textbooks used in the speciality "Music Education" are compiled predominantly with an orientation towards vocal specialisation: musical texts prevail, the theoretical component is minimal, and the basic study material consists of classical four-part mixed choruses for adult ensembles, which are more appropriate for students of vocal departments than for future teachers who will work with children and adolescents. At the same time the manuals contain almost no material on the practical methodology of teaching choral singing and, in particular, on working with voices during mutation, although this is precisely the situation the school teacher encounters daily [Shi Guang, 2022]. A similar imbalance is described in comprehensive universities: the manuals include many choral works but do not provide the theory required for their interpretation, so that teaching organised strictly according to the textbook reduces learning to rehearsing prescribed pieces and produces knowledge of low applied value [Wu Haiyang, 2022]. The content contradiction is therefore twofold: the theoretical component is insufficient, and the practical component is oriented towards the wrong professional context.

International studies confirm the significance of this problem. The comparison of school choral education in China and the United States shows that American practice is oriented towards individuality, diversity and the cultivation of musical interest, whereas Chinese practice emphasises collectivism, unity and the systematic mastery of basic musical knowledge and choral skills; these differences are rooted in the cultural background and educational philosophy of each country and call for a more balanced and responsive model [Zhu Bingzhou]. Research on choral teaching in non-professional music colleges likewise stresses that the emotional dimension of choral singing determines its educational effect and requires teachers with a strong theoretical and practical background [Xiang Jie, Lin Duan-Rong, 2023]. Correction of content should thus proceed not by increasing the volume of repertoire, but by rebalancing theory, methodology and the interpretative dimension of choral work.

The methodological contradiction

Chinese authors describe with remarkable unanimity the persistence of a model in which the teacher occupies the central position and the student remains a passive recipient of instructions. In choral conducting classes this is expressed in the repeated demonstration of rehearsal techniques and conducting gestures, as a result of which students do not discover the inner artistic logic of conducting and the process is reduced to a superficial training of intonation accuracy and melodic leading [Shi Guang, 2022]. In comprehensive universities the dominant form of instruction remains the monologue of the teacher, which does not correspond to the educational needs of a generation that has grown up in the digital environment [Wu Haiyang, 2022]. Methodological inertia is aggravated by staffing problems: in a number of institutions choral conducting is taught by specialists from adjacent fields on a part-time basis, which prevents the formation of a stable pedagogical system and destroys the balance between the choral and the conducting components, so that students master the external form of the activity without integrating singing and conducting into a single professional action [Shi Guang, 2022]. The renewal of methods is therefore linked to the professional development of teachers — participation in choral associations, exchange of experience with colleagues, training under recognised masters and

the accumulation of one's own conducting practice [Shi Guang, 2022].

The motivational contradiction

At school level researchers point to the absence of a systematic understanding of choral art: pupils prefer solo singing, the number of solo items at school events considerably exceeds the number of choral ones, and many learners believe that a choir is simply several people singing together, without realising that choral texture presupposes at least two independent parts and requires specific skills, above all inner hearing [Wu Haiyang, 2022]. At university level the problem is different. Students admitted to the speciality "Music Education" often have a comparatively weak general academic background and a short period of preceding professional training; on entering the freer university environment they easily lose the habit of independent enquiry [Shi Guang, 2022]. Learning strategies remain reproductive: students take notes during lectures and prepare intensively only before examinations, mechanically memorising the content of the course, which is unfavourable for the formation of creative thinking and artistic initiative [Shi Guang, 2022]. The problem is therefore not a lack of ability but the absence of a didactically designed transition from the school model of guided learning to the university model of self-regulated study.

The digital contradiction

Blended learning, which combines classroom work with online components, is described in Chinese literature as a promising but insufficiently realised model. In the teaching of choral singing and conducting, universities have not managed to integrate the online platform Chaoxing Learning with traditional classroom instruction: research either examines the platform separately or studies traditional choral practice, while their combination remains undeveloped [Wu Haiyang, 2022]. The potential of digital tools is nevertheless recognised — multimedia support for the analysis of musical works, video and documentary materials that reveal the historical and emotional context of a composition, online consultation outside class hours, and the presentation of student conducting performances through online concerts and video publications, which extends the audience and provides external feedback [Shi Guang, 2022; Xia Ao, 2024]. The global bibliometric analysis of choral education research confirms that digitalisation and interdisciplinary integration are among the leading directions of the field [Huang, Wang, 2026].

Table 1- Typology of the contradictions of choral education in China

Level	Manifestation of the contradiction	Pedagogical consequence
Normative and organisational	Formal status of choral disciplines; deficit and irrational distribution of contact hours; unstable ensembles; weak material support [Zhang Jun, Zhang Wen, 2021; Wu Haiyang, 2022]	Instruction remains introductory; results are measured by occasional performances rather than by competence growth
Content-related	Repertoire-centred textbooks oriented towards adult mixed choirs; minimal theory; no material on mutating voices [Wu Haiyang, 2022; Shi Guang, 2022]	Knowledge cannot be transferred to school practice; low applied value of learning outcomes
Methodological	Teacher-centred demonstration model; monologue instruction; part-time teaching by non-specialists [Wu Haiyang, 2022; Shi Guang, 2022]	Students master the external form of conducting without integrating singing and conducting
Motivational	Misconceptions about choral art; preference for solo singing; reproductive learning strategies [Zhang Jun, Zhang Wen, 2021; Shi Guang, 2022]	Weak creative thinking and aesthetic initiative; learning for the sake of assessment
Digital	Blended formats and online platforms are not integrated into choral instruction [Wu Haiyang, 2022]	Loss of opportunities for extending practice, feedback and self-regulated learning

The first vector: consolidating the curricular status of choral disciplines

The first and basic condition of change is the normative and organisational consolidation of choral disciplines. At school level this presupposes the transformation of choral work from an episodic, event-oriented activity into a planned component of aesthetic education with its own aims, curriculum and resources: a dedicated body responsible for the recruitment, training and administration of the choir, centralised provision of equipment, elective and open courses that allow pupils to choose choral activity according to their interests, and systematic informational work that shapes a favourable choral environment through school media and online channels [Zhang Jun, Zhang Wen, 2021]. At university level the same vector implies recognising the course "Chorus and Conducting" as a genuine core discipline of music teacher education, increasing its share in the curriculum and rationalising the sequence of instruction: choral studies precede conducting, the two components are first taught separately and are subsequently integrated, so that students perceive singing and conducting as a single professional whole [Wu Haiyang, 2022].

The second vector: renewal of content on the principle of cultural confidence

The most productive idea articulated in recent Chinese literature is the interpretation of cultural confidence as a content-forming didactic principle. Its realisation includes the dynamic updating of course content, in which the textbook is treated as a basic but inevitably lagging resource supplemented by the current theories and tendencies of the professional field; the reduction of the purely theoretical share of instruction in favour of practical work, so that conducting techniques are mastered through choral practice itself; and the design of content with regard to students' interests, which implies combining classical choral compositions with contemporary songs and with arrangements prepared for educational purposes [Xia Ao, 2024].

The core of this vector is the systematic integration of national musical material. The selection criteria proposed in the literature are the cultural significance of the work, its capacity to retain artistic value over time, and its correspondence to the level of the students: for junior courses works with a lively rhythm and a moderate vocal range, for senior courses compositions of different styles that reveal the full potential of the voice [Xia Ao, 2024]. Work with national repertoire requires specific vocal training: in Mongolian folk songs, characterised by a wide range and a long sustained melodic line, the teacher first achieves a relaxed throat and soft, slow humming that lets students feel the oral and nasal resonance, and only afterwards increases tempo and dynamics [Xia Ao, 2024]. Equally important is the disclosure of the cultural content behind the music: when studying the northern Shaanxi song Xintianyou, the teacher introduces the landscape, way of life and culture of the region, explaining that the high, freely flowing melodic line reflects the life of the population of the Loess Plateau [Xia Ao, 2024]. Such an approach turns repertoire work into a form of cultural education and strengthens learners' identity. It does not imply cultural isolation: the dissertation on the choral repertoire of Chinese higher music education argues for a wider and better systematised repertoire base capable of overcoming language and cultural barriers [Huang, 2021], and the Chinese sources themselves formulate the aim of preparing specialists who possess both cultural confidence and an international outlook [Xia Ao, 2024].

The third vector: from reproduction to enquiry and blended learning

The analysed sources describe a transition from the reproductive model to inquiry-based learning, in which the study of a work begins with problem questions addressed to the students: what mood is expressed by the melody alone; by what means, apart from the melody, does the composer emphasise the theme; how does the content of the piece change when conducting is added [Shi Guang, 2022]. Students then search for information independently, while the teacher acts as observer and consultant;

systematic use of this model forms the habit of interaction and develops aesthetic and critical thinking [Shi Guang, 2022]. The second methodological line is multimedia and blended instruction: Chinese authors recommend building a blended model on the basis of an existing online platform, reforming content, methods and assessment within it, and raising the digital competence of teachers and students, using the flipped classroom, micro-lessons and massive open online courses [Wu Haiyang, 2022]. It is essential, however, that digital tools serve the specific nature of choral work: they may extend preparatory analytical work and support reflection on recorded rehearsals, but they cannot replace the physical co-presence required for ensemble singing.

The fourth vector: the construction of practice platforms

Within the university, practice platforms include a choral festival that stimulates performing enthusiasm and allows students to become acquainted with works of different styles, and a permanent university choir with a regular concert schedule that enables the accumulation of stage experience [Xia Ao, 2024]. Outside the university, the literature recommends community concerts and joint events with enterprises, which develop conducting skills together with a sense of social responsibility; participation in national and international competitions, which reveals weaknesses under conditions of comparison; and the use of multimedia platforms for online concerts and video publications [Xia Ao, 2024]. Similar measures are proposed for comprehensive universities, where extracurricular vocal competitions, patriotic song concerts and community choral events are considered a means of developing organisational abilities alongside performing skills [Wu Haiyang, 2022]. A separate element of this vector is the model of practical modules in which students pass through the whole cycle of choral work: independent selection of participants, distribution of voices, an initial rehearsal that takes into account individual characteristics of dynamics, timbre and breathing, analysis of the result and a repeated rehearsal [Shi Guang, 2022]. Such modules translate the abstract objective of preparing a teacher of choral singing into a reproducible didactic procedure and make the assessment of professional competence transparent.

Table 2- The four-vector model of the development of choral education in China

Vector	Key measures	Expected pedagogical result
Normative and organisational consolidation	Planned choral curriculum; dedicated administration of the choir; rational distribution of hours; sequence "chorus – conducting – integration" [Zhang Jun, Zhang Wen, 2021; Wu Haiyang]	Stable ensembles; continuity of instruction; measurable competence growth
Content renewal on the principle of cultural confidence	Dynamic updating of content; national repertoire with graded difficulty; disclosure of cultural context; balance of classical, folk and contemporary works [Xia Ao, 2024; Huang, 2021]	Cultural identity combined with an international outlook; motivated repertoire choice
Methodological transition	Inquiry-based tasks; multimedia analysis of works; blended model with an online platform; flipped classroom, micro-lessons, MOOCs [Wu Haiyang, 2022; Shi Guang, 2022]	Self-regulated learning; critical and aesthetic thinking; extended practice time
Construction of practice platforms	University choir and choral festival; community and corporate concerts; competitions; online concerts; full-cycle rehearsal modules [Wu Haiyang, 2022; Shi Guang, 2022; Xia Ao, 2024]	Transition from "being able to sing" to "being able to teach and to organise"

The Chinese case in the international context

The comparison of the Chinese material with international research allows several generalisations. First, the problems described by Chinese authors are not unique: an empirical study conducted on a

sample of one hundred choral teachers and one hundred secondary school students, with additional interviews and field observations, revealed a comparable set of institutional constraints and formulated recommendations for strengthening the distinctive features of choral instruction [Zhang, Siripala, Anwar, Fauziyah, Suwarno, 2024], while research on non-professional music colleges emphasises the dependence of the quality of choral work on preceding school preparation and on the adequacy of teacher training [Xiang Jie, Lin Duan-Rong, 2023]. This convergence suggests that the contradictions identified above are systemic rather than local, and that the key figure of reform is the teacher, whose readiness for continuous self-education determines the effectiveness of any curricular decision [Zhang Jun, Zhang Wen, 2021; Shi Guang, 2022; Xiang Jie, Lin Duan-Rong, 2023].

Second, Chinese choral education develops within a strong normative framework of aesthetic education whose priorities have been consistently reinforced over the last decade [Li, Pang, Li, 2023]. This is a significant resource, but it also creates a risk: when state emphasis is translated into quantitative indicators of participation and public performance, schools may satisfy the formal requirement while preserving the very practices — event-oriented rehearsals, unstable ensembles, formal reporting — that the reform intends to overcome [Zhang Jun, Zhang Wen, 2021]. The proposed four-vector model is intended to shift the focus from quantitative indicators to the didactic quality of the process.

Third, the bibliometric analysis of the global field shows a steady growth of publications, expanding international collaboration and increasing interdisciplinary integration [Huang, Wang, 2026], whereas the systematic review of Chinese music education research indicates that the dominant style of argumentation still relies on the appeal to policy measures rather than on empirical evidence [Yang, Welch, 2023]. Strengthening the empirical component of research on choral education is therefore a scientific task of the same order of importance as the practical reforms discussed above. At the same time the comparative perspective indicates the limits of borrowing: differences in the aims and methods of choral work are rooted in differing cultural traditions, so that direct transfer of models is unproductive and a balanced national model is required [Zhu Bingzhou]. Cultural confidence, understood didactically, provides such a balance, allowing national repertoire and national musical thinking to become the core of the curriculum while world choral culture retains the function of an obligatory comparative horizon.

Conclusion

1. Choral education in China is at a point of transition. Social demand for choral art and the state policy of strengthening aesthetic education have created favourable external conditions, while the internal didactic organisation of choral disciplines still reflects the situation of a young discipline whose institutional growth has outpaced the development of its methodology.

2. The challenges form five interrelated groups: normative and organisational (formal status of choral disciplines, deficit of contact hours, instability of ensembles); content-related (repertoire-centred textbooks oriented towards adult mixed choirs, insufficient theory, absence of material on working with mutating voices); methodological (persistence of the teacher-centred demonstration model, staffing problems); motivational (misconceptions about choral art, reproductive learning strategies); and digital (weak integration of blended formats and online platforms).

3. The prospects of development may be described as a four-vector model: normative and organisational consolidation of choral disciplines; renewal of content on the basis of cultural confidence understood as a content-forming didactic principle; methodological transition from reproduction to

inquiry-based and blended learning; and systematic construction of practice platforms inside and outside the university. The vectors are interdependent: content renewal without additional contact hours remains declarative, new methods without practice platforms do not produce professional competence, and practice without a clear system of learning outcomes reproduces the performer instead of the teacher.

4. The key criterion of the effectiveness of reform is the transition from the ability to sing to the ability to teach and to organise choral activity; it may be operationalised through the full-cycle rehearsal module, in which the student consecutively performs the functions of organiser, rehearsal leader, conductor and analyst of the result.

5. The Chinese experience is of comparative interest for other national systems of music teacher education, since it demonstrates both the potential of a strong state framework of aesthetic education and the risk of its formal implementation. Further research may be directed towards the empirical verification of the proposed model, the study of assessment tools in choral disciplines and the comparative analysis of the preparation of choral conductors in different national systems of higher pedagogical education.

References

1. Huang, H. (2021). Expanding the Choral Repertoire of Higher Music Education in China: Doctoral dissertation. Tucson: The University of Arizona. Retrieved August 6, 2026, from https://repository.arizona.edu/handle/10150/663233
2. Huang, S., Wang, H. (2026) Bibliometric Analysis of Choral Education Research: A Decade of Global Trends and Insights. SAGE Open. DOI: 10.1177/21582440261422348. Retrieved August 6, 2026, from https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/21582440261422348
3. Li, H., Pang, X., Li, C. (2023). Review the Development and Evolution of Aesthetic Education in Chinese Schools from a Policy Perspective. Sustainability, vol. 15, no. 6, article 5275. DOI: 10.3390/su15065275. Retrieved August 6, 2026, from https://www.mdpi.com/2071-1050/15/6/5275
4. Shi, Guang. (2022). Strategies for the Reform of Choral Conducting Teaching in the Speciality of Music Education in Higher Education Institutions [石光. 高校音乐教育专业合唱指挥教学改革策略]. Art Evaluation [艺术评鉴], no. 21, pp. 89–92. Retrieved August 6, 2026, from https://xueshu.baidu.com/usercenter/paper/show?paperid=1d2t0ru03t2h0cq0120q0c103g593943&site=xueshu_se
5. Wu, Haiyang. (2022). Research on the Current Situation and Strategies of Teaching the Course "Chorus and Conducting" for the Speciality of Musicology in Comprehensive Universities [吴海洋. 普通高校音乐学专业"合唱与指挥"课程教学现状与策略研究]. Music Life [音乐生活], no. 3, pp. 77–79. Retrieved August 6, 2026, from https://xueshu.baidu.com/usercenter/paper/show?paperid=1m4t08d0up2n0m208t2d0a20e5789986&site=xueshu_se
6. Xia, Ao. (2024). Exploration of Innovative Paths of Choral Conducting Education in Universities from the Perspective of Cultural Confidence [夏傲. 文化自信视角下高校合唱指挥教育的创新路径的探究]. Popular Literature and Art [大众文艺], no. 17, pp. 191–193. DOI: 10.20112/j.cnki.ISSN1007-5828.2024.17.064. Retrieved August 6, 2026, from https://xueshu.baidu.com/usercenter/paper/show?paperid=13330tj0970c0ta0x57u0m70v1595520&site=xueshu_se
7. Xiang, Jie, Lin, Duan-Rong. (2023). The Research on Development of the Teaching Choral Music in Non-Professional Music Colleges in China. Global Journal of Human-Social Science (A: Arts and Humanities), vol. 23, iss. 2. Retrieved August 6, 2026, from https://socialscienceresearch.org/index.php/GJHSS/article/view/103668
8. Yang, Y., Welch, G. (2023). A Systematic Literature Review of Chinese Music Education Studies during 2007 to 2019. International Journal of Music Education, vol. 41, no. 2, pp. 175–198. DOI: 10.1177/02557614221096150. Retrieved August 6, 2026, from https://eric.ed.gov/?id=EJ1373179
9. Zhang, G., Siripala, W., Anwar, K., Fauziyah, N., Suwarno, S. (2024). Investigating the Development of Chorus Education: Challenges and Potential Strategies in Enhancing Uniqueness. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, vol. 23, no. 11, pp. 287–… Retrieved August 6, 2026, from https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/11617
10. Zhang, Jun, Zhang, Wen. (2021). Research on the Problems of Choral Education and Countermeasures [张军, 张雯. 合唱教育存在的问题与对策研究]. Art Evaluation [艺术评鉴], no. 6, pp. 111–113. Retrieved August 6, 2026, from

https://xueshu.baidu.com/ndscholar/browse/detail?paperid=151p06m0nf690ab0m25802a08r244156&site=xueshu_se
11. Zhu, Bingzhou. Comparative Study of Choral Education in Chinese and American Primary and Secondary Schools. Francis Academic Press. Retrieved August 6, 2026, from https://francis-press.com/uploads/papers/doXsXzmUNs4NQxcZXAJDuaqCwVfgu3p5RsZTJ06P.pdf
12. Zhu, H., Su, Z. (2018). An Analysis on Higher Music Education Models in China. Revista de Cercetare şi Intervenţie Socială, vol. 63, pp. 105–130. Retrieved August 6, 2026, from https://www.rcis.ro/images/documente/rcis63_07.pdf

Хоровое образование в Китае на распутье: актуальные проблемы и направления развития

Чжао Юйтун

Аспирант,
Факультет психологии и педагогики,
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины,
246019, Республика Беларусь, Гомель, ул. Советская, 104;
e-mail: 2755287357@qq.com

Аннотация

В статье анализируется современное состояние хорового образования в Китайской Народной Республике как педагогической подсистемы, характеризующейся быстрым количественным ростом и сохраняющимися качественными диспропорциями. Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью, отводимой хоровому пению и дирижированию в рамках государственной политики в области эстетического воспитания (2020 г.), при том что дидактическое обеспечение этих дисциплин остаётся недостаточно модернизированным. Эмпирическую базу составляют четыре китайскоязычных педагогических исследования (2021–2024 гг.), проанализированных в сопоставлении с международными публикациями по китайскому музыкальному образованию. Методология сочетает контент-анализ, сравнительно-педагогический анализ, систематизацию и типологическое моделирование. В исследовании выделены пять взаимосвязанных групп противоречий — нормативно-организационные, содержательные, методические, мотивационные и цифровые — и предложена четырёхвекторная модель развития, направленная на их преодоление. Результаты могут быть применены в сравнительной педагогике и при проектировании образовательных программ подготовки учителей музыки.

Для цитирования в научных исследованиях

Чжао Юйтун. Choral Education in China at the Crossroads: Current Challenges and Development Prospects // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 74-84. DOI: 10.34670/AR.2026.37.57.009

Ключевые слова

Хоровое образование, хоровое дирижирование, подготовка учителей музыки, высшее образование в Китае, эстетическое воспитание, культурная уверенность, смешанное обучение, практико-ориентированная подготовка, реформа учебных планов, сравнительная педагогика.

Библиография

1. Huang H. Expanding the Choral Repertoire of Higher Music Education in China: Doctoral dissertation. Tucson: The University of Arizona, 2021. URL: https://repository.arizona.edu/handle/10150/663233.
2. Huang S., Wang H. Bibliometric Analysis of Choral Education Research: A Decade of Global Trends and Insights // SAGE Open. 2026. DOI: 10.1177/21582440261422348. URL: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/21582440261422348.
3. Li H., Pang X., Li C. Review the Development and Evolution of Aesthetic Education in Chinese Schools from a Policy Perspective // Sustainability. 2023. Vol. 15, No. 6. Article 5275. DOI: 10.3390/su15065275. URL: https://www.mdpi.com/2071-1050/15/6/5275.
4. Shi Guang. Strategies for the Reform of Choral Conducting Teaching in the Speciality of Music Education in Higher Education Institutions [石光. 高校音乐教育专业合唱指挥教学改革策略] // Art Evaluation [艺术评鉴]. 2022. No. 21. P. 89–92. URL: https://xueshu.baidu.com/usercenter/paper/show?paperid=1d2t0ru03t2h0cq0120q0c103g593943&site=xueshu_se.
5. Wu Haiyang. Research on the Current Situation and Strategies of Teaching the Course "Chorus and Conducting" for the Speciality of Musicology in Comprehensive Universities [吴海洋. 普通高校音乐学专业"合唱与指挥"课程教学现状与策略研究] // Music Life [音乐生活]. 2022. No. 3. P. 77–79. URL: https://xueshu.baidu.com/usercenter/paper/show?paperid=1m4t08d0up2n0m208t2d0a20e5789986&site=xueshu_se.
6. Xia Ao. Exploration of Innovative Paths of Choral Conducting Education in Universities from the Perspective of Cultural Confidence [夏傲. 文化自信视角下高校合唱指挥教育的创新路径的探究] // Popular Literature and Art [大众文艺]. 2024. No. 17. P. 191–193. DOI: 10.20112/j.cnki.ISSN1007-5828.2024.17.064. URL: https://xueshu.baidu.com/usercenter/paper/show?paperid=13330tj0970c0ta0x57u0m70v1595520&site=xueshu_se.
7. Xiang Jie, Lin Duan-Rong. The Research on Development of the Teaching Choral Music in Non-Professional Music Colleges in China // Global Journal of Human-Social Science (A: Arts and Humanities). 2023. Vol. 23, Iss. 2. URL: https://socialscienceresearch.org/index.php/GJHSS/article/view/103668 (.
8. Yang Y., Welch G. A Systematic Literature Review of Chinese Music Education Studies during 2007 to 2019 // International Journal of Music Education. 2023. Vol. 41, No. 2. P. 175–198. DOI: 10.1177/02557614221096150. URL: https://eric.ed.gov/?id=EJ1373179.
9. Zhang G., Siripala W., Anwar K., Fauziyah N., Suwarno S. Investigating the Development of Chorus Education: Challenges and Potential Strategies in Enhancing Uniqueness // International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. 2024. Vol. 23, No. 11. P. 287–… URL: https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/11617.
10. Zhang Jun, Zhang Wen. Research on the Problems of Choral Education and Countermeasures [张军, 张雯. 合唱教育存在的问题与对策研究] // Art Evaluation [艺术评鉴]. 2021. No. 6. P. 111–113. URL: https://xueshu.baidu.com/ndscholar/browse/detail?paperid=151p06m0nf690ab0m25802a08r244156&site=xueshu_se.
11. Zhu Bingzhou. Comparative Study of Choral Education in Chinese and American Primary and Secondary Schools. Francis Academic Press. URL: https://francis-press.com/uploads/papers/doXsXzmUNs4NQxcZXAJDuaqCwVfgu3p5RsZTJ06P.pdf.
12. Zhu H., Su Z. An Analysis on Higher Music Education Models in China // Revista de Cercetare şi Intervenţie Socială. 2018. Vol. 63. P. 105–130. URL: https://www.rcis.ro/images/documente/rcis63_07.pdf.

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

УДК 374.3 **DOI: 10.34670/AR.2026.86.25.010**

Особенности развития теории и практики школьного краеведения в дореволюционной России

Аминов Тахир Мажитович

Доктор педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики,
Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы,
450077, Российская Федерация, Уфа, ул. Октябрьской революции, 3А;
e-mail: office@bspu.ru

Работа выполнена в рамках государственного задания «Модель подготовки вожатых к реализации образовательного туризма в рамках программы развития социальной активности обучающихся начальной школы

Аннотация

В статье определены теоретические и методологические основы эволюции краеведения в России с начала XVIII века до 1917 года. Обозначена источниковая база исследования, установлены широкие границы разработанности проблемы. Выделены факторы, обусловившие особенности развития исследуемого феномена: социально-экономические, политические, культурологические, а также процессы, связанные с принципиальными модификациями, происходившими в системе образования. Исходя из этих факторов, выделено два основных периода в развитии отечественного школьного краеведения: доинституциональный и институциональный. Акцентировано внимание на то, что школьное краеведение носило выраженный педагогический характер, что нашло отражение в образовательных реформах этого периода. Раскрыты идеи отдельных педагогов, чей вклад в развитие краеведческого образования сыграл огромное значение, среди которых М.В. Ломоносов, Н.Х. Вессель, К.Д. Ушинский, Н.И. Новиков, Д.Д. Семенов, П.Н. Белоха, Э.Ф. Лесгафт. В школьном краеведении была сформирована эффективная система воспитания и обучения: цели, принципы, содержание, формы, методы и средства. В краеведческом образовании придерживались принципа опоры на традиционные ценности народов России, воспитание патриотизма, принципы практико-ориентированности, деятельного и бережного отношения к родному краю.

Для цитирования в научных исследованиях

Аминов Т.М. Особенности развития теории и практики школьного краеведения в дореволюционной России // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 85-95. DOI: 10.34670/AR.2026.86.25.010

Ключевые слова

Школьное краеведение, дореволюционная Россия, периодизация, теория и практика краеведческого образования.

Введение

Проблема духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения всегда являлась одной из важных составляющих жизнедеятельности любого социума. Сегодня в условиях усиления международной конфронтации, политической милитаризации, мировой социально-экономической нестабильности, роста негативных проявлений отдельных людей обусловливает совершенствование процесса духовно-нравственного воспитания в системе отечественного образования. В основе этого воспитания вновь становится принцип опоры на традиционные российские национальные ценности. Это идея однозначно формулируется и в государственной политике, например в Указах Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (2022) и «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения» (2024). Сегодня в образовательной практике наблюдается множество новых форм и методов урочной и внеурочной деятельности актуализирующих проблему опоры на традиционные ценности в воспитательной работе. Одной из таких форм обучения и воспитания, безусловно, является школьное краеведение.

Российское школьное краеведение имеет глубокую историю, но сегодня эта форма воспитания получила новый импульс к углублению и совершенствованию. В связи с этим возникает вопрос: насколько в современной педагогической теории раскрыта проблема школьного краеведения. Одним из научных историко-педагогических вопросов осмысления рассматриваемого феномена является проблема развития теоретических и практических особенностей школьного краеведения в дореволюционный период. Анализ научной литературы, нормативных и других источников позволили констатировать, что история школьного краеведения была предметом исследования мыслителей, представляющих широкий спектр географического, исторического и педагогического знания. Тем не менее, эти работы не дают исчерпывающего ответа на частные вопросы теоретического и конкретно-педагогического характера. Решение этой проблемы, безусловно, будет способствовать не только приращению педагогической теории, но и объективной оценке современного состояния и определения тенденций совершенствования школьной образовательной практики. Поэтому **целью** статьи является систематизация проблемы развития теории и практики дореволюционного отечественного школьного краеведения.

Обзор источников и литературы

Источниковую базу исследуемой проблемы составили несколько групп материалов: 1) Законодательные акты, регулирующие вопросы отечественного краеведения в целом; 2) законодательные акты всех школьных реформ и другие нормативные документы, регулировавшие сферу образования; 3) программно-методические документы, нацеленные на становление, изменение и развитие школьного краеведения (программы, учебники, учебные пособия, методические рекомендации); 4) исследования российских классиков педагогики, истории, географии, чьи работы определили вектор развития школьного краеведения (Н. П. Анциферов, Б. И. Артоболевский, В. Г. Белинский, Г. М. Веселовский, Н. Х. Вессель, А. И. Герцен, И. М. Гревс, Н. А. Добролюбов, В. Ф. Зуев, Д. Н. Кайгородов, П. Ф. Каптерев, С. П. Крашенинников, П. Ф. Лесгафт, Э. Ф. Лесгафт, М. В. Ломоносов, Н. И. Новиков, Д. И. Писарев, Б. Е. Райков, Д. Д. Семенов, П. П. Семенов Тянь-Шанский, В. Н. Сорока-Росинский, Л. Н.

Толстой, В. Я. Уланов, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий, И. Д. Якушкин).

Ученых, исследовавших и сегодня занимающихся историческими, географическими и педагогическими проблемами школьного краеведения большое множество. В основе теоретико-методологической базы нашей работы были определены исследования таких авторов как С. Я. Батышев, А. А. Берг, Б. М. Бим-Бад, М. В. Богуславский, А. Н. Веселов, Э. Д. Днепров, В. М. Жураковский, Г. Б. Корнетов, Н. Н. Кузьмин, А. И. Пискунов и др. Работы этих авторов условно можно поделить на две большие группы, в первую мы отнесли исследования, раскрывающие общеметодологические проблемы всей историко-педагогической науки. Среди них такие авторы как Б. М. Бим-Бад, М. В. Богуславский, Э. Д. Днепров, В. М. Жураковский, Г. Б. Корнетов и А. И. Пискунов. Во второй группе собраны авторы, занимавшиеся проблемами школьного краеведения и образовательного туризма, как в методическом, так и в историко-педагогическом смыслах: Е. В. Александрова, А. А. Бабаева, В. А. Герд, М. С. Ельчанинов, Б. В. Емельянов, П. В. Иванов, А. Ю. Карасева, А. С. Карпаченко, А. Н. Ковалева, Т. А. Ковальчук, Ю. С. Константинов, Т. А. Магсумов, Р. Р. Муниров, М. А. Никонова, Л. Н. Нуйкина, Г. П. Пирожков, К. М. Писцов, В. Л. Погодина, Е. А. Позднякова, У. Х. Раджабов, Ю. А. Рыжиков, М. А. Солонович, А. Е. Ставровский, К. Ф. Строев, Н. Э. Хайретдинова, О. А. Хайретдинова. Среди всех названных авторов вопросами периодизации развития отдельных отраслей образования непосредственно занимались С. Я. Батышев, В. М. Жураковский и Е. Г. Осовский. Периодизация развития, рассматриваемого нами феномена дореволюционного времени, никогда не была предметом, чьего-либо исследования, что собственно и обусловило настоящую работу.

В работе были использованы такие методы исследования как историко-логический анализ, направленный на интерпретацию эволюции отечественного школьного краеведения в хронологической последовательности и установления историко-педагогических связей; сравнительный анализ историко-педагогических источников (нормативных: законы, постановления, распоряжения; научных: диссертации, монографии, статьи; учебно-методических: учебники, методические пособия; литературных и публицистических), обеспечивший выявление сходства и различия в развитии педагогической мысли, образовательных практик XVIII – началf XXI века; метод исторического моделирования, позволивший осуществить реконструкцию и классификацию рассматриваемого явления; историко-генетический метод, обеспечивший изучение развития исторических явлений и процессов в их последовательности и взаимосвязи; ретроспективный метод анализа перемен в развитии школьного краеведения на основе современных методологических позиций. В качестве частных методов выступили библиографические, теоретические, терминологические и классификация.

Результаты исследования и обсуждение

В краеведении выделяют два основных направления: научное, направленное на изучение краеведческого материала с целью обогащения научного потенциала и школьное, имеющее педагогическую (образовательную и воспитательную) направленность. Акцент настоящей работы, безусловно, школьное краеведение.

Надо отметить, что понятие «краеведение» в педагогической литературе впервые возникает только в 1914 году. Термин был введен историком-методистом В. Я. Улановым в работе «Опыт методики истории в начальной школе». До этого времени вся краеведческая работа и в школе и в целом в теоретических исследованиях носила разные названия: отечествоведение,

отчизноведение, родиноведение. Эти понятия отражали разные подходы к административно-географическим границам изучаемой территории. Так, Г. П. Пирожков объясняя смысл понятий, пишет, что «отечествоведение» было призвано «показать общее и особенное Российской империи, акцентируя внимание на географических и исторических отличиях России от других государств». Отечествоведение входило в общий курс географии. С этим курсом было «тесно связано «родиноведение» («отчизноведение»), целью которого было познакомить обучающихся с особенностями и отличиями от других той местности, в которой они проживают» [Пирожков, 2014].

До 1917 года отечествоведение географически относилось и к определенному населенному пункту и его окрестностей, уезду, губернии или всей России в целом. Сегодня используются понятия «малой и большой родины». Под малой родиной понимается место, где человек родился (дом, улица, деревня, город, субъект Российской Федерации), природная среда, люди, традиции и культура. Большая родина это страна, государство. Именно этот родиноведческий подход станет основой краеведения, а родиноведение (отчизноведение) позже будут называться краеведением. Официально термин «краеведение» утвердился и в нормативных документах и в образовательной практике в 1920-х годах.

В основе выделения особенностей развития отечественного школьного краеведения были определены следующие факторы: социально-экономические, культурологические, политические процессы, обусловившие развитие всей системы образования; создание и совершенствование нормативно-правовой базы; развитие теоретических основ и методического сопровождения образовательного краеведения; становление управленческих организационных форм школьного краеведения; оформление квалификационных требований к учителям и руководителям школ; эволюция различных форм краеведческой работы; оформление структурных элементов образовательной среды в целом и педагогического процесса в частности (инфраструктура, субъекты, цели, содержание, формы, методы, средства, результаты, анализ и оценка полученного результата).

Исходя из этих факторов, в развитии дореволюционного школьного краеведения России, нами было выделено два основных периода (этапа): доинституциональный и второй, собственно период институциализации школьного краеведения.

Первый, доинституциональный (государственный и общественный) этап краеведческой деятельности, охватывает время с начала XVIII века – до школьных реформ 1786 года. Сегодня в научной литературе выделяют три основных вида краеведения: государственное, общественное и школьное. Так вот на первом этапе краеведческая деятельность была связана с общегосударственными преобразованиями петровской эпохи, детерминированных политическими, экономическими, социокультурными причинами. Расширение территории Российской империи, увеличение количества населения, рост промышленного производства актуализировали необходимость изучения социально-экономических особенностей регионов, культуры, традиций, быта народов. А также поиск полезных ископаемых и других экономических ресурсов становится приоритетной государственной задачей. Как писал в те годы известный ученый-географ С. П. Крашенинников: «Знать Отечество во всех его пределах, знать и изобилие, и недостатки каждого места, знать промыслы… народов, знать обычаи их, веру… - всякому, уповаю, небесполезно… и о приращении государственной пользы» [Муниров, 2004].

Интенсивным исследованием краев и регионов России в этот период стали заниматься несколько государственных ведомств, среди них, Академия наук России и Министерство внутренних дел. Так в эти годы Академия наук организовала до пятидесяти экспедиций в разные

регионы страны: «Великая Северная экспедиция» (1733-1743), «Академическая экспедиция» (1768-1774), «Известная экспедиция» (переименованная позже в «Оренбургскую экспедицию, 1734-1744), под руководством И. К. Кирилова, исследовавшая и территорию Башкирии. Полномочия этих объединений были достаточно широкие, по сути экспедиции представляли собой органы государственной власти на местах. Они занимались административными, политическими, экономическими, торговыми, финансовыми вопросами, а также культурологическими исследованиями народов России [Хисамутдинова, Хайретдинова, 2017].

В этот период кроме утилитарного производственного характера краеведения постепенно формируется и идея его воспитательного значения. Так, еще М. В. Ломоносов, первым составивший анкету для изучения особенностей населенных пунктов, рекомендовал привлекать к этому местное население и среди них «… малых, а особливо крестьянских детей», призывал научить их заниматься поиском «неизвестных пород, дорогих металлов и камней» [Муниров, 2004]. Исследователи называют эту анкету М. В. Ломоносова «первой программой» краеведческой деятельности в целом. К этому можно добавить, что названная анкета стала первой программой и зарождающегося школьного краеведения.

Во второй половине XVIII века стало зарождаться и общественное краеведение, связанное с возникновением научных обществ. Так, в 1765 году было создано «Императорское Вольное экономическое общество», целью которого было определена организация прогрессивного «земледелия и домостроительства». Первым документом этого общества стала концепция, написанная М. В. Ломоносовым, где наряду со множеством задач, решаемых организацией, ставилась задача изучения особенностей ведения хозяйства в регионах, «о продуктах, деревенских ремеслах, каналах, дорогах, почвах, лесах, а также «о экономии» в целом» [Строев, 1974]. Надо отметить, что в регионах основными активистами научных обществ становились учителя, которые использовали краеведческий опыт в педагогическом процессе, одновременно привлекая детей к этой деятельности.

В этот период было положено и начало формирования теоретических положений школьного краеведения. Так, Н. И. Новиков стал одним из видных российских мыслителей, много сделавшего для изучения отечественной истории, активный пропагандист знаний краеведческого характера, поборник развития национального образования. Его просветительская, издательская и публицистическая деятельность служила хорошим мотивом в организации краеведческой работы на местах.

В целом, на этом этапе происходит оформление двух видов краеведения: государственного и общественного. Возникают предпосылки зарождения школьного краеведения.

Второй этап – с 1786 до 1917 года включительно. Период институализации школьного краеведения. Развитие краеведческих исследований, проводимых государственными и общественными структурами, очевидно, не могли не затронуть и образовательную систему. Педагоги еще до появления нормативных актов, предписывающих занятие краеведческой работой в школе, самостоятельно участвовали в подобных изысканиях и привлекали к этому учащихся [Магсумов, 2013]. Ко времени школьной реформы 1786 года идея о воспитательном значении краеведения, его роль и в развитие личностных качеств ребенка и ее широкую социальную значимость понималась и принималась представителями и органов управления образованием. Это нашло свое подтверждение в принципах новой школьной реформы 1786 года. Так в основном законе этой реформы – «Уставе народным училищам в Российской империи, уложенный в царствование Екатерины II», учителям предписывалось собирать и описывать различные сведения «Дабы история Российского Государства имела со временем достоверные памятники, откуда бы заимствовать доказательства происшествий касательно до

распространения наук» [Устав народным училищам в Российской империи, 1786].

По этой реформе в стране стали открывать Главные и Малые народные училища, которым изначально предписывалась деятельность краеведческого характера. Об этом свидетельствует и следующий документ, адресованный лицам, инспектирующим народные училища:

«В поспешество лучшему и вернейшему географическому Российского государства описанию препоручить везде учителям четвертого класса, чтобы они соединенными силами и с подкреплением своих директоров старались доставить комиссии, уповая на ее признательность и благоволение:

а) верное описание общего состояния губернии, как-то: гор, больших равнин, лесов и проч.;

б) описание рек, которые из них судоходны и на коих мельницы и заводы какие;

в) озера и рыбные ли они;

г) краткое известие о древней истории губернии и о народах, тамо живших, есть ли древние остатки, курганы и что о них повествуют;

д) произведения изо всех трех царств природы и которая страна или уезд того наместничества тем или другим произведением больше славится;

е) каковы земледелие, скотоводство, рыбная ловля, промыслы, заведения, фабрики, заводы и торги не только в губернском и уездном городах, но и в деревнях, куда с оных фабрик товары по большей части в продажу отправляются;

ж) какие науки и художества, с означением, сколько есть семинарий;

з) какое вообще свойство народа в нравах, обычаях, какие важные наречия и к каким промыслам вообще народ этого наместничества склонен;

и) коликое число душ мужского и женского полу по всей губернии считают и как далеко отстоят уездные города или знатные селения от губернского города, в какую сторону света и при каких реках и озерах именно;

к) какой герб каждого уезда» [Артоболевский, 1926].

В целом, и «Устав» и этот документ ярко иллюстрируют краеведческий принцип организации педагогического процесса создаваемых учебных заведений, тем самым они положили начало институциализации школьного краеведения в России.

Знаменательным событием становления образовательной сферы страны стала школьная реформа 1804 года, положившая начало формирования преемственной системы начального, среднего и высшего образования. По этой реформе идея школьного краеведения стала еще более глубже проявляться и в практическом образовательном и в воспитательном смыслах. Так несколько статей Устава 1804 года непосредственно посвящены рассматриваемому вопросу. Так в статье 52 всем учителям гимназии поручалось вести вместе с обучающимися «Исторические, Метеорологические, Топографические и Статистические записки о губерниях», проводить наблюдения и записывать сведения о земледелии, времени посева и жатвы, орудиях, применяемых в хозяйстве. В статье 28 этого Устава более подробно прописаны виды краеведческой работы, которые проводят учителя отдельных предметов. Например, учитель математики на местности обучает основным действиям Практической геометрии, учащиеся наблюдают за мельницами, механическими и гидравлическими машинами. Учитель естественной истории и технологии собирает травы, «различные роды земель, камней», объясняет их свойства и отличительные признаки. В зимнее время этот же учитель осматривает «фабрики, мануфактуры и мастерские художников, дабы предметы, которые он преподает по сей части, объяснить практикою» [Устав учебных заведений, подведомственных университетам, 1805].

В основе теоретического ядра школьного краеведения первой половины XIX века стали

произведения известных отечественных просветителей, таких как Н.И. Новиков, В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Д.И. Писарев, которые стали активно разрабатывать вопросы отчизноведческой работы и использования региональных материалов в обучении и воспитании детей. Отсюда, вполне закономерным становится принцип создания учебных пособий, в которых акцентировалось внимание на связи интереса к родному краю с педагогическими целями. Так, в первом учебнике по естествознанию В.Ф. Зуева встречаем следующее: «А чтоб польза сего учения еще явственнее была…, то каждое… народное училище наипервее да примется за познание собственных своих произведений» [Муниров, 2004, с. 17]. Или в учебнике по географии Ф. Студитского (1840) принцип «учить географии с ближайшего для них места» становится основополагающим.

Во второй половине XIX веке, кроме теоретического обоснования краеведческой работы с детьми, начинает формироваться и система методического обеспечения по использованию местных материалов в образовательной деятельности учебных заведений. Первыми авторами подобных работ стали Н.Х. Вессель и К.Д. Ушинский. Так, Николай Христианович в работе «Местный элемент в обучении» предлагает ввести в школах курс «Отчизноведение», в рамках которого необходимо изучать местную историю, географию и естествознание. Константин Дмитриевич называет этот предмет «Отечествоведением» и кроме всего, что было у Н.Х. Весселя, вводит в него изучение родного языка. Интересны размышления К.Д. Ушинского по поводу необходимости введения сведений о родном крае в обучении. В пособии к «Родному слову», он говорит о том, чтобы обучение было интересным, если «взять для чтений и бесед, насколько конечно это возможно, ту местность, которая окружает дитя, и то время, когда учение происходит, чтобы впечатления, о которых читается в книге или говорится в школе, были в ребенке живы и могли быть проверены его собственным детским опытом и чувством» [Ушинский, 1974]. Гениальный педагог рекомендует формировать у обучающихся «инстинкт местности», чтобы краеведческая работа способствовала выходу ребенка «из ближайшей окрестности в обширное Отечество».

Идеи К. Д. Ушинского по применению краеведения в обучении и воспитании детей были продолжены В. И. Водовозовым, Н. Ф. Бунаковым. Кроме активного использования природоведческих и производственных экскурсий, они предлагали создавать в школах силами учащихся музеи и кабинеты наглядного обучения, оборудованных из местного материала.

В целом именно во второй половине XIX века были обоснованы теоретические и методологические основы образовательной экскурсии как метода предметного обучения, эффективно реализующего принцип наглядности, а также нравственного, и в частности, патриотического воспитания.

Таким образом, на этом этапе была сформирована система отечественного школьного краеведения. Были разработаны теоретические, методологические и практические основания краеведческой работы с учащимися. В этот период возникло понятие «образовательная экскурсия», которая стала одной из основных форм школьного краеведения [Берг, 1990]. Понятие образовательной экскурсии использовалось для обозначения урочных (непосредственно связанных со школьной программой) и внеурочных экскурсий, как ближних в окрестности школы, так и дальних, по родному краю и в другие регионы страны.

Курс отечествоведения, в рамках которого на практике осуществлялось внедрение школьного краеведения, являлся обязательной частью гимназического образования [Магсумов, 2023]. Названное обусловливало создание и учебной литературы. Одним из подобных изданий стал многотомник «Отечествоведение» Д. Д. Семенова – ученика, последователя и друга К. Д. Ушинского. Дмитрий Дмитриевич Семенов разработал методику преподавания географии для

начальной школы и курс «Отечествоведение» для мужских гимназий. Последняя работа имела более широкое значение, ее использовали не только как предмет школьного изучения, она пользовалась спросом исследователей географической, статистической, этнографической и даже исторической науки. «Отечествоведение» Д.Д. Семенова представляло собой учебное пособие, в котором были представлены сведения по отдельным регионам Российской империи. При этом автор активно использовал материалы центральных и региональных исследователей.

В 1862 году был опубликован «Учебник всеобщей географии», автором которого был П.Н. Белоха. Учебник, где акцентированное значение придавалось краеведению. В третьем издании этого учебника была включена «Программа для изучения места жительства или родины» [Никонова, 2009]. Необходимо отметить и то, что в процессе преподавания отчизноведческих знаний учителя широко использовали учебную и краеведческую литературу своих региональных авторов. Например, учебник К. М. Петрова «Краткое описание Олонецкой губернии (Родиноведение)» использовался в этой губернии. В Уфимской губернии в начале XX века широко использовали такие исследования В. И. Филоненко как «Башкиры», «Свадебные обычаи и обряды у татар Оренбургской и Уфимской губернии», «К истории Уральских горных заводов» [Роднов, 2025] и множество других.

Из учебников начала XX века необходимо выделить издание «Отечествоведение. Курс среднеучебных заведений» [Лесгафт, 1909], подготовленный Эмилием Францевичем Лесгафтом, племянником гениального П. Ф. Лесгафта. В названном учебнике представлены особенности Российской империи по широкому диапазону проблем: география, природа, история, население, экономика, промышленность, торговля, внешние связи, финансы, вооруженные силы и народное образование. Основным методом преподавания этой дисциплины автор предлагает сравнительный метод, когда общие сведения по стране сравниваются с отдельными ее регионами, или материалы по России сравниваются с положением в европейских странах. Например, описывая народное образование, автор говорит о слабом развитии начального образования в России по сравнению с зарубежными странами. В то же время, размышляя о женском высшем и профессиональном образовании, автор достаточно высоко оценивает уровень развития этой части отечественного образования.

Из методических особенностей преподавания краеведческого цикла в начальных и средних учебных заведениях дореволюционной России можно выделить несколько идей. Среди них, принцип «локализации» содержания учебного курса, когда обучение строилось на основе регионального, местного, материала. Одним из важных принципов обучения являлся принцип активного деятельностного подхода. Учащиеся не только принимали, внимали материал, их нацеливали и организовывали исследовательскую деятельность. Учащиеся наблюдали за окружающей действительностью, записывали, проводили опыты, собирали исторические, этнографические и другие материалы, участвовали в создании выставок, музеев, участвовали в конкурсах и др. Одной из распространенных форм обучения, особенно во второй половине XIX века, стали краеведческие экскурсии.

Заключение

В развитии отечественного школьного краеведения выделено два основных периода. Периодизация школьного краеведения коррелирует с общеисторическим развитием России в целом и школьными реформами в частности.

В исследуемый период была обоснована педагогическая ценность краеведческого образования, были разработаны его теоретические и методологические основы. В

краеведческом образовании проявлялись идеи опоры на традиционные ценности народов России, воспитание патриотизма, принципы практико ориентированности и деятельного отношения к местности проживания.

Во всех школьных реформах проявлялся принцип краеведческой направленности образования. Чаще всего проблема краеведения раскрывалась в рамках изучения географии. Отсюда, можно сказать, что в краеведении изучаемого периода присутствовал определенный географический детерминизм. Исторический, этнографический, экономический и другие возможные аспекты краеведения проявлялись слабее.

Школьное краеведение в исследуемый период сформировалась как стройная система, способствовавшая формированию целостной личности. В краеведении были четко выделены его цели, принципы, содержание, формы, методы и средства.

Библиография

1. Артоболевский Б. В. К истории краеведческих замыслов М. В. Ломоносова // Краеведение. 1926. Т. 3.
2. Берг А. А. Образовательная экскурсия как метод воспитания в русской дореволюционной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1990. 18 с.
3. Лесгафт Э. Отечествоведение. Курс среднеучебных заведений. Издание третье. Санкт-Петербург, 1909. 184 с.
4. Магсумов Т. А. Образовательные экскурсии в средней профессиональной школе дореволюционной России // Былые годы. 2013. № 1. С. 52–60.
5. Магсумов Т. А. Средняя профессиональная школа в условиях модернизации позднеимперской России: постановка проблемы // Власть. 2023. Т. 31, № 2. С. 273–277.
6. Муниров Р. Р. Школьное краеведение: учеб. пособие. Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. 164 с.
7. Никонова М. А. Краеведение: учеб. пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2009. 192 с.
8. Пирожков Г. П. Зарождение школьного краеведения в России (XVIII–XIX вв.) // «Белые пятна» российской и мировой истории. 2012. № 1. С. 36–47.
9. Пирожков Г. П. Отечество (родино-, отчизно-, крае-) ведение в образовании Российской Империи // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2014. № 1 (262). С. 183–192.
10. Роднов М. И., Макарова В. Н. Виктор Иосифович Филоненко. Уфа. Начало пути // Научный вестник Крыма. 2025. № 3 (56).
11. Строев К. Ф. Краеведение: учеб. пособие. Изд. 2-е. Москва: Просвещение, 1974. 144 с.
12. Устав народным училищам в Российской империи, уложенный в царствование Екатерины II. Санкт-Петербург, 1786. 122 с.
13. Устав учебных заведений, подведомственных университетам [утв. 5 нояб. 1804 г.]. Санкт-Петербург, 1805.
14. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. Москва, 1974. Т. 2.
15. Хисамутдинова А. Ф., Хайретдинова Н. Э. История формирования понятия «экскурсия»: некоторые аспекты историографии проблемы // Genesis: исторические исследования. 2017. № 7. С. 79–86.

Features of the Development of the Theory and Practice of School Local History Studies in Pre-Revolutionary Russia

Takhir M. Aminov

Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Department of Pedagogy,
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla,
450077, 3A, Oktyabr'skoy revolyutsii str., Ufa, Russian Federation;
e-mail: office@bspu.ru

Abstract

The article defines the theoretical and methodological foundations of the evolution of local history studies in Russia from the beginning of the 18th century to 1917. The source base of the research is outlined, and the broad boundaries of the elaboration of the problem are established. The factors that determined the features of the development of the phenomenon under study are identified: socio-economic, political, culturological, as well as processes associated with fundamental modifications that occurred in the education system. Based on these factors, two main periods in the development of domestic school local history studies are identified: the pre-institutional and the institutional. Attention is focused on the fact that school local history studies had a pronounced pedagogical character, which was reflected in the educational reforms of this period. The ideas of individual educators whose contribution to the development of local history education was of enormous significance are revealed, among them M.V. Lomonosov, N.Kh. Vessel', K.D. Ushinskiy, N.I. Novikov, D.D. Semenov, P.N. Belokha, E.F. Lesgaft. An effective system of upbringing and education was formed in school local history studies: goals, principles, content, forms, methods, and means. In local history education, the principle of reliance on the traditional values of the peoples of Russia, the upbringing of patriotism, the principles of practice orientation, and an active and careful attitude toward the native land were adhered to.

For citation

Aminov T.M. (2026) Osobennosti razvitiya teorii i praktiki shkol'nogo kraevedeniya v dorevolyutsionnoy Rossii [Features of the Development of the Theory and Practice of School Local History Studies in Pre-Revolutionary Russia]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 85-95. DOI: 10.34670/AR.2026.86.25.010

Keywords

School local history studies, pre-revolutionary Russia, periodization, theory and practice of local history education.

References

1. Artobolevskij, B. V. (1926). K istorii kraevedcheskikh zamyslov M. V. Lomonosova [On the History of Local History Ideas of M.V. Lomonosov]. Kraevedenie [Local History], vol. 3.
2. Berg, A. A. (1990). Obrazovatelnaya ekskursiya kak metod vospitaniya v russkoy dorevolyutsionnoy shkole [Educational Excursion as a Method of Education in the Russian Pre-Revolutionary School]: abstract of the dissertation of Cand. Sci. (Pedagogy). Moscow, 18 p.
3. Khisamutdinova, A. F., Khayretdinova, N. E. (2017). Istoriya formirovaniya ponyatiya "ekskursiya": nekotorye aspekty istoriografii problemy [The History of the Formation of the Concept of "Excursion": Some Aspects of the Historiography of the Problem]. Genesis: istoricheskie issledovaniya [Genesis: Historical Research], no. 7, pp. 79–86.
4. Lesgaft, E. (1909). Otechestvovedenie. Kurs sredneuchebnykh zavedeniy [National Studies. Course of Secondary Educational Institutions]. 3rd ed. St. Petersburg, 184 p.
5. Magsumov, T. A. (2013). Obrazovatelnye ekskursii v sredney professionalnoy shkole dorevolyutsionnoy Rossii [Educational Excursions in Secondary Vocational Schools of Pre-Revolutionary Russia]. Bylye gody [Past Years], no. 1, pp. 52–60.
6. Magsumov, T. A. (2023). Srednyaya professionalnaya shkola v usloviyakh modernizatsii pozdneimperskoy Rossii: postanovka problemy [Secondary Vocational School in the Conditions of Modernization of Late Imperial Russia: Statement of the Problem]. Vlast [Power], vol. 31, no. 2, pp. 273–277.
7. Munirov, R. R. (2004). Shkolnoe kraevedenie [School Local History]: textbook. Ufa: BSPU Publishing House, 164 p.
8. Nikonova, M. A. (2009). Kraevedenie [Local History]: textbook. Moscow: Publishing Centre "Akademiya", 192 p.
9. Pirozhkov, G. P. (2012). Zarozhdenie shkolnogo kraevedeniya v Rossii (XVIII–XIX vv.) [The Origin of School Local History in Russia (18th–19th Centuries)]. "Belye pyatna" rossiyskoy i mirovoy istorii ["White Spots" of Russian and

World History], no. 1, pp. 36–47.
10. Pirozhkov, G. P. (2014). Otechestvo (rodino-, otchizno-, krae-) vedenie v obrazovanii Rossiyskoy Imperii [National (Native-, Fatherland-, Local-) Studies in the Education of the Russian Empire]. Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of the Voronezh State Pedagogical University], no. 1 (262), pp. 183–192.
11. Rodnov, M. I., Makarova, V. N. (2025). Viktor Iosifovich Filonenko. Ufa. Nachalo puti [Viktor Iosifovich Filonenko. Ufa. The Beginning of the Path]. Nauchnyy vestnik Kryma [Scientific Bulletin of Crimea], no. 3 (56).
12. Stroev, K. F. (1974). Kraevedenie [Local History]: textbook. 2nd ed. Moscow: Prosveshchenie, 144 p.
13. Ustav narodnym uchilishcham v Rossiyskoy imperii, ulozhennyy v tsarstvovanie Ekateriny II [Charter for Public Schools in the Russian Empire, Established during the Reign of Catherine II]. St. Petersburg, 1786, 122 p.
14. Ustav uchebnykh zavedeniy, podvedomstvennykh universitetam [utv. 5 noyab. 1804 g.] [Charter of Educational Institutions Subordinate to Universities (approved November 5, 1804)]. St. Petersburg, 1805.
15. Ushinsky, K. D. (1974). Izbrannye pedagogicheskie sochineniya [Selected Pedagogical Works]. Moscow, vol. 2.

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

UDC 378 **DOI: 10.34670/AR.2026.64.91.011**

The Logical-Structural Model of the Pedagogical Concept for the Step-by-Step Formation of Social Maturity in Students Within the University Educational Process

Qi Mingtao

Postgraduate student,
Faculty of Psychology and Pedagogy,
Francisk Scorina Gomel State University,
246019, 104, Sovetskaya str., Gomel, Republic of Belarus;
e-mail: 2447417124@qq.com

Abstract

The article substantiates a logical-structural model for the step-by-step formation of social maturity among students in Chinese universities. Social maturity is defined as an integrated capacity for norm-conscious participation, responsible interaction, professional-social self-determination, and reflective self-regulation. The study applies theoretical analysis, synthesis of Chinese and international research, pedagogical modeling, and structural-functional interpretation. The model includes target-methodological, structural-content, process-technological, and diagnostic-result blocks. Four successive stages organize development: orientation and diagnosis, cooperative participation, professional-social integration, and responsible autonomy. Each stage links an educational task, a dominant form of activity, teacher support, assessment procedures, and an observable developmental result. Curriculum-based value education, academic interaction, service-learning, volunteer activity, professional practice, mentoring, reflective writing, and portfolio assessment operate as coordinated mechanisms. Scientific novelty lies in connecting the component structure of social maturity with a longitudinal sequence of pedagogical actions designed for Chinese university conditions. The model can support curriculum planning, extracurricular programs, professional practice, student mentoring, and formative assessment.

For citation

Qi Mingtao (2026) The Logical-Structural Model of the Pedagogical Concept for the Step-by-Step Formation of Social Maturity in Students Within the University Educational Process *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 96-103. DOI: 10.34670/AR.2026.64.91.011

Keywords

Social maturity, Chinese university students, pedagogical concept, logical-structural model, step-by-step formation, service-learning, university educational process, reflective assessment.

Introduction

Chinese higher education combines mass participation with a policy demand for higher-quality talent cultivation. In 2024, the national gross enrollment rate in higher education reached 60.8%, while the total scale of higher education reached 48.46 million students [Ministry of Education of the PRC, 2024, p. 1]. University study therefore functions as a major developmental period during which young adults acquire patterns of social interaction, civic participation, professional conduct, and autonomous decision-making. The Master Plan on Building China into a Leading Country in Education (2024–2035) links educational quality with ideological and political leadership, talent competitiveness, social synergy, and a high-quality education system [Master Plan on Building China into a Leading Country in Education, 2024, p. 1]. Formation of social maturity requires a design that connects these policy aims with the everyday educational process.

Social maturity is understood as an integrated developmental result expressed in the ability to comprehend social norms and public problems, coordinate individual and collective goals, enter responsible relationships, apply professional knowledge in socially meaningful situations, evaluate consequences, and regulate personal conduct. Fu J. and Li Y. operationalized the social maturity of Chinese university students through social awareness and activity, interpersonal and social problem-solving, major identification, and career maturity. Their indicators included attitudes toward social justice and diversity, political awareness, civic action, interpersonal competence, leadership, identification with the academic major, and readiness for a future career [Fu, Li, 2016, p. 48]. The construct consequently joins cognitive, value-related, behavioral, professional, and reflective dimensions.

Chinese research assigns the university a decisive organizational role in student socialization. Zhou H. and Bao W. describe socialization development as change in self-understanding, interpersonal communication, and social cognition under the influence of academic and social environments. Their empirical model links outcomes with student goals, institutional position, participation in educational activities, and interaction with teachers and peers [Zhou, Bao, 2013, p. 87]. Zhang Y. and Niu X. identify curriculum structure, teaching organization, social practice, and self-education as connected mechanisms through which students relate knowledge to social experience and develop responsibility, problem-solving, and objective self-evaluation [Zhang, Niu, 2009, p. 17].

A structural approach supplies the design logic required for coordinated formation. Ma L. interprets structured instruction as a system that balances knowledge, skills, and thinking, connects theory with practice, and arranges disciplines according to their contribution to target abilities [Ma, 2019, p. 137]. The Guidelines for Curriculum-Based Ideological and Political Education in Higher Education extend value formation across programs, professional placements, collective activities, and teacher-student interaction [Ministry of Education of the PRC, 2020, p. 1]. Social maturity can therefore be treated as a university-wide educational outcome rather than an isolated result of one course or one extracurricular event.

Service-learning provides evidence about the mechanisms and limits of short-term intervention. Fu J. and Li Y. studied 107 applied psychology students from two universities in Nanning who completed approximately eight weekly service sessions totaling about sixteen hours. Political awareness, leadership, and major identification increased significantly, while several more stable indicators showed limited change during one semester [Fu, Li, 2016, p. 49]. Li Y., Yao M., Song F., Fu J., and Chen X. found that service with disadvantaged adolescents could strengthen social justice beliefs among Chinese college students [Li, Yao, Song, Fu, Chen, 2019, p. 591]. Y. Jian, L. Ou, and X. Gao further showed that social responsibility depended on emotionally meaningful experience, emotional intelligence, and relational embeddedness within volunteer activity rather than on participation status alone [Jian, Ou, Gao, 2026, p. 1].

The research aim is to substantiate a logical-structural model that connects the goal, components, stages, pedagogical mechanisms, diagnostic criteria, and expected results of social maturity formation among Chinese university students. The study uses theoretical analysis, comparative synthesis, structural-functional modeling, and interpretation of empirical results. Scientific significance lies in translating a broad developmental construct into a sequence of pedagogical actions and feedback procedures suitable for curriculum, student support, community engagement, and professional practice.

Results and Discussion

The logical-structural model is a coordinated system that explains the content of social maturity, the conditions of its development, the sequence of student activity, and the evidence used to judge progress. Logical relations connect the educational purpose with components and outcomes. Structural relations distribute functions among four blocks. Step-by-step formation describes cumulative qualitative change produced through increasingly complex forms of participation. Each stage preserves achievements from the preceding stage and expands the student's sphere of responsibility.

The target-methodological block defines the final result as readiness for responsible participation in academic, professional, civic, and community life. Systemicity connects cognition, values, action, and reflection. Continuity distributes developmental tasks across the undergraduate period. Activity links maturity with decisions and conduct in realistic situations. Contextuality connects tasks with the academic major, local community, and future profession. Reflexivity converts experience into personally understood knowledge. Differentiation accommodates variation in students' initial experience, institutional setting, discipline, and year of study.

The structural-content block contains four interdependent components. The normative-civic component covers knowledge of social requirements, acceptance of responsibility, respect for legitimate differences, and willingness to contribute to collective goals. The communicative-cooperative component includes dialogue, perspective coordination, conflict management, teamwork, leadership, and joint problem-solving. The professional-social component joins identification with the academic major, understanding of the social value of professional knowledge, career readiness, ethical judgment, and transfer of learning into practice. The reflective-self-regulatory component includes goal setting, emotional regulation, evaluation of personal conduct, correction of plans, readiness to assume responsibility for consequences, and the capacity to learn from experience. Development becomes stable when progress in one component supports progress in the others.

The process-technological block organizes formation through four stages. Calendar boundaries remain flexible because programs differ in duration, curricular architecture, and the starting profiles of students. The sequence expresses increasing complexity of activity, independence, and responsibility.

The orientation and diagnostic stage usually corresponds to the first year. Students clarify university norms, rights, obligations, available resources, the social meaning of their chosen field, and personal developmental goals. Diagnostic cases, mentoring conversations, introductory group tasks, self-assessment, and portfolio planning establish initial levels of social awareness, communication, major identification, career orientation, and self-regulation. The teacher explains expectations and creates psychologically safe opportunities for participation. The expected result is informed adaptation accompanied by an articulated individual developmental task.

The cooperative participation stage usually develops during the second year. Recurrent teamwork, role rotation, peer support, student associations, volunteer initiatives, and guided service-learning create experience in planning, coordination, communication, and shared responsibility. Reflection

focuses on the relation between intention, group process, and consequence. Role rotation prevents passive participation and enables every student to experience responsibility for a common result. The expected outcome is reliable participation, constructive communication, and readiness to accept a defined responsibility within a group.

The professional-social integration stage is associated with advanced disciplinary study and normally occupies the third year. Students address authentic problems through professional practice, research projects, community-based assignments, educational outreach, or initiatives designed with external partners. Activity requires identification of stakeholders, analysis of needs, application of disciplinary knowledge, ethical judgment, communication with partners, and evaluation of results. Academic content acquires a social purpose, while professional identification grows through evidence that specialized knowledge can improve a real situation. The expected result is socially meaningful competence grounded in professional identity and ethical responsibility.

The responsible autonomy stage belongs to the final period of study. Students independently plan and implement a capstone, placement, research-service project, student initiative, or comparable task with social relevance. Teacher support changes from direct guidance to consultation. Students coordinate stakeholders, respond to unforeseen conditions, document decisions, evaluate impact, and defend a portfolio containing evidence from the four components. The expected result is autonomous decision-making, realistic self-assessment, and responsibility for the quality and consequences of action.

The stage sequence explains the uneven effects found in empirical studies. A one-semester service-learning program strengthened political awareness, leadership, and major identification, while civic action, interpersonal problem-solving, and career maturity changed more slowly [Fu, Li, 2016, p. 49]. Early gains concern indicators that respond rapidly to role experience and contact with community problems. Stable dispositions require repeated practice across contexts, increasing task complexity, and opportunities to revise action after feedback. Longitudinal formation therefore turns separate activities into a developmental trajectory.

Service-learning is central because it joins curriculum content, community need, organized student action, and structured reflection. Pedagogical quality depends on diagnosed community needs, academically relevant tasks, explicit roles, adequate preparation, partner feedback, and analysis of consequences. Research on social justice beliefs confirms that carefully organized service can influence students' interpretation of inequality and responsibility [Li, Yao, Song, Fu, Chen, 2019, p. 591]. Evidence from volunteer engagement adds that emotionally meaningful experience and relational embeddedness mediate the development of social responsibility [Jian, Ou, Gao, 2026, p. 1]. Duration, relationships, and reflective processing consequently form part of the mechanism.

Curriculum-based value education provides a second mechanism. The 2020 national guidelines require ideological and political education to enter talent-cultivation programs and diverse courses [Ministry of Education of the PRC, 2020, p. 1]. Within the model, integration occurs through discipline-specific social questions and professional judgments. Engineering students may examine safety and environmental impact, business students may analyze labor relations and consumer protection, and health-related fields may consider access, communication, and ethical responsibility. The educational result appears when professional reasoning incorporates public consequences and accountable action.

Academic interaction, campus life, and social practice form a continuous developmental environment. Zhou H. and Bao W. found that educational activities and interpersonal engagement with teachers and peers influenced different fields of socialization outcomes [Zhou, Bao, 2013, p. 90]. Zhang Y. and Niu X. describe practice as a bridge between university learning and society and emphasize preparation, evaluation, and incentives [Zhang, Niu, 2009, p. 18]. Faculty contact supports interpretation of norms

and professional standards; peer interaction develops communication and coordination; student organizations create recurring roles; practice exposes students to uncertainty and consequences. Institutional coherence determines whether these experiences reinforce a shared developmental purpose.

The diagnostic-result block converts the general goal into observable criteria and feedback. Assessment combines self-report with behavioral and performance evidence, including case analysis, role fulfillment, project results, partner evaluations, reflective journals, and portfolios. Four criterion groups correspond to the components: normative-civic understanding and participation; communicative reliability and conflict management; professional identification, ethical judgment, and socially oriented application of knowledge; reflective analysis, self-regulation, and responsibility for consequences. Entry diagnostics establish the baseline, formative assessment guides each stage, and portfolio defense confirms cumulative development.

Three result levels make the model usable for educational decisions. The adaptive level involves understanding basic expectations, following norms under guidance, and participating in familiar tasks. The participatory level includes stable cooperation, reasoned decisions, role responsibility, and transfer of knowledge into supervised social practice. The responsible-autonomous level includes independent goal setting, ethical and professional judgment, coordination of different interests, anticipation of consequences, and reflective correction of action. A student may demonstrate different levels across components, so feedback should specify both strengths and the next developmental task.

Implementation requires a shared institutional matrix linking components, stages, curricular courses, extracurricular programs, professional placements, responsible units, and assessment evidence. Teachers need methodological support for designing social problems, reflective assignments, group roles, and assessment rubrics. Community partners need agreed expectations and stable communication. Program leadership needs a calendar that distributes experiences across years and prevents concentration in the final semester. China's large and diverse higher education system makes local adaptation essential; universities can preserve the common logic while selecting tasks aligned with discipline, region, and institutional mission [Ministry of Education of the PRC, 2024, p. 1].

The model remains a theoretical construction requiring empirical validation. Weidman's undergraduate socialization model supports longitudinal attention to student background, institutional influences, interpersonal interaction, and outcomes [Weidman, 1987, p. 13]. Future testing should use longitudinal designs, comparison groups, repeated behavioral assessment, and analysis of implementation quality. Relevant variables include institutional type, academic field, community partnership quality, teacher preparation, peer interaction, and the predictive value of the proposed levels for graduate adaptation and professional conduct.

Table 1 – Logical-structural sequence of social maturity formation

Stage	Dominant task, mechanism, and developmental result
Orientation and diagnosis	Clarification of university norms, personal goals, major meaning, and initial profile through cases, mentoring, dialogue, and diagnostics. Result: informed adaptation and an articulated developmental task.
Cooperative participation	Recurring teamwork, role rotation, volunteer activity, guided service-learning, and reflective feedback. Result: reliable participation, communication, and shared responsibility.
Professional-social integration	Application of disciplinary knowledge to authentic professional and community problems through practice, projects, and partner interaction. Result: professional identification, ethical judgment, and socially meaningful competence.
Responsible autonomy	Independent planning, capstone or placement activity, stakeholder coordination, impact evaluation, and portfolio defense. Result: autonomous decision-making and responsibility for consequences.

Conclusion

The logical-structural model presents social maturity formation as a longitudinal educational process connecting university goals, student activity, and evidence of development. Normative-civic, communicative-cooperative, professional-social, and reflective-self-regulatory components describe the integrated result. Their formation proceeds through orientation and diagnosis, cooperative participation, professional-social integration, and responsible autonomy.

Four blocks provide the architecture of the concept. The target-methodological block defines the result and developmental principles. The structural-content block specifies components and indicators. The process-technological block coordinates curriculum-based value education, academic interaction, service-learning, volunteer activity, social practice, professional placement, mentoring, and reflection. The diagnostic-result block uses self-report, performance, behavioral, and reflective evidence to identify adaptive, participatory, and responsible-autonomous levels.

Step-by-step formation responds to evidence that brief interventions can strengthen selected qualities, while stable civic, professional, and self-regulatory outcomes depend on repeated experience, increasing task complexity, meaningful relationships, and feedback. Chinese universities can apply the model by mapping existing courses and activities against the four components and stages, identifying gaps, coordinating responsibilities, and defining observable assessment criteria. Empirical validation should examine longitudinal change, institutional and disciplinary variation, implementation quality, and the predictive value of the proposed levels for graduate adaptation and responsible professional conduct.

References

1. CPC Central Committee; State Council. *Master Plan on Building China into a Leading Country in Education (2024–2035)* (教育强国建设规划纲要 (2024–2035 年). https://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202501/t20250119_1176193.html
2. Fu, J., Li, Y. (2016). The Impact of Service-Learning on the Social Maturity of University Students (服务学习对大学生社会成熟度的影响). *Guangxi Education* (广西教育), no. 7, pp. 48–50, 71. https://xueshu.baidu.com/usercenter/paper/show?paperid=2c97e392122dc329f53becdce5520ae5&site=xueshu_se
3. Jian, Y., Ou, L., Gao, X. (2026) How Volunteer Engagement Experiences Relate to the Social Responsibility of University Students: The Roles of Emotional Intelligence and Relational Embeddedness. *Frontiers in Psychology*, vol. 17, article 1759354. DOI: 10.3389/fpsyg.2026.1759354. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1759354
4. Li, Y., Yao, M., Song, F., Fu, J., Chen, X. (2019). Building a Just World: The Effects of Service-Learning on Social Justice Beliefs of Chinese College Students. *Educational Psychology*, vol. 39, no. 5, pp. 591–616. DOI: 10.1080/01443410.2018.1530733. https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1530733
5. Ma, L. (2019). Structured Instruction in Higher Education (高等教育结构化育人的教学实现). *Journal of East China Normal University (Educational Sciences)* (华东师范大学学报 (教育科学版)), vol. 37, no. 1, pp. 137–145, 170. DOI: 10.16382/j.cnki.1000-5560.2019.01.015. https://doi.org/10.16382/j.cnki.1000-5560.2019.01.15
6. Ministry of Education of the People's Republic of China. (2020). *Guidelines for Curriculum-Based Ideological and Political Education in Higher Education* (高等学校课程思政建设指导纲要). https://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/202006/t20200603_462437.html
7. Ministry of Education of the People's Republic of China. (2024). *Statistical Bulletin on National Education Development in 2024* (2024 年全国教育事业发展统计公报).
8. Weidman, J. C. (1987). *Undergraduate Socialization: ASHE Annual Meeting Paper*. Baltimore, 57 p. ERIC ED292392. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED292392.pdf
9. Zhang, Y., Niu, X. (2009). Problems in the Socialization of University Students and an Analysis of Solutions (大学生社会化问题及对策分析). *Theory and Practice of Education* (教育理论与实践), vol. 29, no. 21, pp. 16–18. https://xueshu.baidu.com/usercenter/paper/show?paperid=25880dac726e11417cdf577edb1a211&site=xueshu_se

10. Zhou, H., Bao, W. (2013). An Empirical Study of the Socialization Development of University Students and Its Influencing Factors (大学生社会化发展及其影响因素的实证研究). *Modern Education Management* (现代教育管理), no. 12, pp. 87–91. DOI: 10.16697/j.cnki.xdjygl.2013.12.018. https://doi.org/10.16697/j.cnki.xdjygl.2013.12.018

Логико-структурная модель педагогической концепции поэтапного формирования социальной зрелости студентов в образовательном процессе вуза

Ци Минтао

Аспирант,
Факультет психологии и педагогики,
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины,
246019, Республика Беларусь, Гомель, ул. Советская, 104;
e-mail: 2447417124@qq.com

Аннотация

В статье обосновывается логико-структурная модель поэтапного формирования социальной зрелости студентов в китайских университетах. Социальная зрелость определяется как интегративная способность к осознанному соблюдению норм, ответственному взаимодействию, профессионально-социальному самоопределению и рефлексивной саморегуляции. В исследовании применяются теоретический анализ, синтез китайских и зарубежных исследований, педагогическое моделирование и структурно-функциональная интерпретация. Модель включает целе-методологический, структурно-содержательный, процессуально-технологический и диагностико-результативный блоки. В её основе лежат четыре последовательных этапа развития: ориентационно-диагностический, кооперативно-деятельностный, профессионально-социальной интеграции и ответственной автономии. Каждый этап связывает образовательную задачу, доминирующую форму деятельности, педагогическое сопровождение, оценочные процедуры и наблюдаемый результат развития. В качестве согласованных механизмов выступают ценностно-ориентированное воспитание в рамках учебных курсов, академическое взаимодействие, обучение через служение обществу, волонтёрская деятельность, профессиональная практика, наставничество, рефлексивное письмо и портфолио. Научная новизна заключается в соединении компонентной структуры социальной зрелости с последовательностью педагогических действий, адаптированной к условиям китайских университетов. Модель может служить основой для планирования учебных программ, внеучебной деятельности, профессиональной практики, наставничества студентов и формирующего оценивания.

Для цитирования в научных исследованиях

Ци Минтао. The Logical-Structural Model of the Pedagogical Concept for the Step-by-Step Formation of Social Maturity in Students Within the University Educational Process // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8A. С. 96-103. DOI: 10.34670/AR.2026.64.91.011

Ключевые слова

Социальная зрелость, студенты китайских университетов, педагогическая концепция, логико-структурная модель, поэтапное формирование, обучение через служение, образовательный процесс вуза, рефлексивное оценивание.

Библиография

1. CPC Central Committee; State Council. Master Plan on Building China into a Leading Country in Education (2024–2035) (教育强国建设规划纲要 (2024–2035 年) [Электронный ресурс]. URL: https://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202501/t20250119_1176193.html.
2. Fu J., Li Y. The Impact of Service-Learning on the Social Maturity of University Students (服务学习对大学生社会成熟度的影响) [Электронный ресурс] // Guangxi Education (广西教育). 2016. No. 7. P. 48–50, 71. URL: https://xueshu.baidu.com/usercenter/paper/show?paperid=2c97e392122dc329f53becdce5520ae5&site=xueshu_se.
3. Jian Y., Ou L., Gao X. How Volunteer Engagement Experiences Relate to the Social Responsibility of University Students: The Roles of Emotional Intelligence and Relational Embeddedness [Электронный ресурс] // Frontiers in Psychology. 2026. Vol. 17. Article 1759354. DOI: 10.3389/fpsyg.2026.1759354. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1759354.
4. Li Y., Yao M., Song F., Fu J., Chen X. Building a Just World: The Effects of Service-Learning on Social Justice Beliefs of Chinese College Students [Электронный ресурс] // Educational Psychology. 2019. Vol. 39, No. 5. P. 591–616. DOI: 10.1080/01443410.2018.1530733. URL: https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1530733.
5. Ma L. Structured Instruction in Higher Education (高等教育结构化育人的教学实现) [Электронный ресурс] // Journal of East China Normal University (Educational Sciences) (华东师范大学学报 (教育科学版)). 2019. Vol. 37, No. 1. P. 137–145, 170. DOI: 10.16382/j.cnki.1000-5560.2019.01.015. URL: https://doi.org/10.16382/j.cnki.1000-5560.2019.01.15.
6. Ministry of Education of the People's Republic of China. Guidelines for Curriculum-Based Ideological and Political Education in Higher Education (高等学校课程思政建设指导纲要) [Электронный ресурс]. URL: https://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/202006/t20200603_462437.html.
7. Ministry of Education of the People's Republic of China. Statistical Bulletin on National Education Development in 2024 (2024 年全国教育事业发展统计公报)
8. Weidman J. C. Undergraduate Socialization: ASHE Annual Meeting Paper [Электронный ресурс]. Baltimore, 1987. 57 p. ERIC ED292392. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED292392.pdf.
9. Zhang Y., Niu X. Problems in the Socialization of University Students and an Analysis of Solutions (大学生社会化问题及对策分析) [Электронный ресурс] // Theory and Practice of Education (教育理论与实践). 2009. Vol. 29, No. 21. P. 16–18. URL: https://xueshu.baidu.com/usercenter/paper/show?paperid=25880dac726e11417cdf577edb1a211&site=xueshu_se.
10. Zhou H., Bao W. An Empirical Study of the Socialization Development of University Students and Its Influencing Factors (大学生社会化发展及其影响因素的实证研究) [Электронный ресурс] // Modern Education Management (现代教育管理). 2013. No. 12. P. 87–91. DOI: 10.16697/j.cnki.xdjygl.2013.12.018. URL: https://doi.org/10.16697/j.cnki.xdjygl.2013.12.018.

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

УДК 355.233 **DOI: 10.34670/AR.2026.20.52.012**

Методология организации страховки при осуществлении спуска по закреплённой верёвке на занятиях по высотной подготовке со слушателями военизированных вузов

Мелентьев Андрей Валерьевич

Старший преподаватель,
кафедра профессиональной подготовки,
Восточно-Сибирский институт МВД России,
664074, Российская Федерация, Иркутск, ул. Лермонтова, 110;
e-mail: aaamelenteva2007@gmail.com

Аннотация

В статье рассматриваются организационные и методические аспекты обеспечения безопасности учебного процесса при выполнении спусков по закреплённой верёвке. Акцентируется внимание на страховке как на ключевом элементе системы предотвращения травматизма. Подробно анализируются требования к руководителю занятия и лицу, назначаемому страхующим, включая порядок проведения целевого инструктажа, проверку снаряжения и распределение функциональных обязанностей. Описаны основные методы организации страховки (верхняя и нижняя), принципы непрерывного контроля и готовности к экстренному реагированию, а также алгоритмы действий страхующего в нештатных ситуациях (срыв, потеря сознания, неконтролируемое ускорение). Выявлены типичные ошибки при организации страховки и сформулированы контрольные требования, направленные на минимизацию рисков и повышение эффективности усвоения практических навыков. Материал предназначен для инструкторов, преподавателей и специалистов в области промышленного альпинизма, спасательных работ.

Для цитирования в научных исследованиях

Мелентьев А.В. Методология организации страховки при осуществлении спуска по закреплённой верёвке на занятиях по высотной подготовке со слушателями военизированных вузов // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 104-113. DOI: 10.34670/AR.2026.20.52.012

Ключевые слова

Страховка, безопасность, спуск по закреплённой верёвке, промышленный альпинизм, страхующий, нештатная ситуация, высотная подготовка, методика преподавания, контроль безопасности, экстренное реагирование.

Введение

Организация страховки выступает в качестве фундаментального компонента системы обеспечения безопасности при проведении учебных занятий по технике спуска по закреплённой верёвке. Её эффективная реализация предъявляет к руководителю занятия комплекс требований, включающих не только профессиональную техническую компетентность, но также необходимость чёткого распределения функциональных обязанностей между участниками учебного процесса и установление режима непрерывного оперативного контроля за действиями лица, выполняющего функции страхующего. Качество реализации страховочных мероприятий является определяющим фактором, влияющим как на безопасность участников, так и на эффективность освоения практических навыков.

Общие положения

Под **страховкой** понимается комплекс превентивных и оперативных мероприятий, направленных на предотвращение падения обучающегося с высоты в процессе выполнения спуска по закрепленной веревке. Необходимость в страховке возникает при возникновении нештатных ситуаций, таких как:

– потеря контроля над спусковым устройством и веревкой;
– переход в неконтролируемый (ускоренный) режим спуска;
– ухудшение самочувствия или потеря сознания обучающимся;
– удар о конструктивные элементы здания или сооружения с последующей дезориентацией;
– механический отказ спускового устройства или вспомогательного снаряжения.

Назначение ответственного за страховку

Руководитель занятия обязан обеспечить наличие подготовленного лица для осуществления страховки. В качестве страхующего могут быть назначены:

– второй инструктор (наиболее предпочтительный вариант);
– сотрудник из числа обучающихся, успешно завершивший полный курс подготовки по программе «Промышленный альпинист»;
– сотрудник, имеющий действующий спортивный разряд по альпинизму или скалолазанию;
– лицо, прошедшее специализированную подготовку по организации страховки в рамках ведомственного обучения.

Порядок проведения инструктажа страхующего

Перед началом выполнения учебных спусков руководитель занятия проводит с назначенным страхующим целевой инструктаж на рабочем месте, который включает следующие этапы:

Проверка готовности страхующего:

– наличие и исправность средств индивидуальной защиты (каска, перчатки, страховочная привязь);
– знание установленных команд и сигналов взаимодействия;
– отсутствие медицинских противопоказаний к выполнению функций страховки.

Осмотр и подготовка страховочного снаряжения:

– выбор и проверка целостности страховочной веревки (отсутствие узлов, повреждений оплетки, значительных загрязнений);

– подбор спускового устройства, предназначенного для страховки (предпочтительно использование устройств с автоматической блокировкой, таких как Grigri, ID, STOP Descender, RIG);
– проверка карабинов (наличие муфт, их исправность и корректная блокировка);
– контроль точки крепления страховочной веревки (обеспечение надежности и необходимого запаса прочности).

Постановка задачи:

– руководитель разъясняет страхующему его место расположения (как правило, внизу, в безопасной зоне с обеспечением хорошего обзора трассы спуска);
– указывает на необходимость осуществления постоянного визуального контроля за действиями спускающегося;
– подробно объясняет порядок действий как при штатном спуске, так и в аварийной ситуации.

Отработка взаимодействия:

– руководитель и страхующий повторяют установленные условные команды и сигналы: *«Выход»* — готовность обучающегося к началу спуска; *«Страховка готова»* — подтверждение страхующим готовности к работе; *«Спуск»* — команда на начало движения; *«Стоп»* — команда к немедленной остановке; *«Срыв»* — сигнал об аварийной ситуации;
– при необходимости дополнительно оговариваются дублирующие визуальные сигналы (система жестов).

Техника организации страховки

Страховка при спуске по закрепленной веревке организуется по одному из двух основных методов: верхняя страховка или нижняя страховка (контроль второй веревкой). Выбор метода определяется условиями проведения занятия, уровнем подготовленности обучающихся и наличием соответствующего снаряжения.

Верхняя страховка (основной метод для учебных спусков)

Данный метод заключается в том, что страхующая веревка пропускается через независимую точку крепления, расположенную выше зоны спуска, а её второй конец удерживается страхующим, находящимся внизу.

Порядок организации:

1. На верхней точке (там же, где закреплена основная спусковая веревка) устанавливается дополнительная точка крепления для страховочной веревки.

2. Страховочная веревка пропускается через карабин или ролик на верхней точке и опускается вниз.

3. Обучающийся подключает страховочную веревку к своей привязи с помощью карабина и узла «восьмерка-проводник» либо через отдельное спусковое устройство, работающее в режиме страховки.

4. Страхующий располагается внизу, удерживая свободный конец страховочной веревки, пропущенный через спусковое устройство (например, Grigri, установленный на его привязи).

Действия страхующего:

1. страхующий занимает устойчивое положение: ноги на ширине плеч, одна нога слегка выдвинута вперед для амортизации;

2. спусковое устройство удерживается ведущей рукой, свободный конец веревки

контролируется направляющей рукой;

3. в процессе спуска страхующий выбирает слабину страховочной веревки, не создавая избыточного натяжения, которое могло бы препятствовать движению обучающегося;

4. при возникновении нештатной ситуации страхующий резко натягивает свободный конец веревки (или отпускает рычаг устройства, если используется автоматический стопор), блокируя дальнейшее падение.

2. Нижняя страховка (контроль второй веревкой)

Данный метод применяется при отсутствии технической возможности организовать верхнюю точку страховки, а также в качестве дополнительной меры безопасности при отработке сложных элементов спуска.

Порядок организации:

1. Обучающийся подключает к своей страховочной привязи вторую (страховочную) веревку с помощью отдельного карабина.

2. Страхующий располагается в нижней точке, удерживая рабочий конец страховочной веревки, пропущенный через спусковое устройство.

3. По мере выполнения спуска страхующий осуществляет выдачу или выборку веревки, обеспечивая её провисание в пределах 0,5–1 метра.

4. В случае срыва обучающегося страхующий производит блокировку спускового устройства, удерживая вес пострадавшего до прибытия помощи или до момента восстановления им самостоятельного контроля над ситуацией.

Действия страхующего в аварийной ситуации

При возникновении нештатной ситуации (срыв, потеря сознания, неконтролируемое падение) страхующий обязан выполнить следующий алгоритм действий:

1. Немедленно заблокировать веревку:

– при использовании устройств с функцией автоматической остановки (Grigri, ID, STOP Descender, RIG) — резко отпустить рычаг управления;

– при использовании фрикционных устройств — усилить натяжение свободного конца веревки и отвести его в сторону для создания блокирующего перегиба.

2. Зафиксировать положение пострадавшего:

– убедиться в полной остановке падения;

– удерживать веревку в заблокированном состоянии, не допуская её протравливания.

3. Оценить состояние пострадавшего:

– визуально определить наличие или отсутствие сознания, а также признаки возможных травм;

– подать голосовую команду с целью установления вербального контакта.

4. Организовать эвакуацию или спасательные мероприятия:

– привлечь внимание руководителя занятия и других участников группы;

– при необходимости подготовить пострадавшего к эвакуации (осуществить спуск или подъём силами группы);

– действовать в строгом соответствии с указаниями руководителя.

Типичные ошибки при организации страховки

Руководитель занятия обязан предупредить страхующего о наиболее распространенных ошибках, к которым относятся:

– недостаточная фиксация спускового устройства на страховочной привязи страхующего;

– отсутствие блокировки муфт карабинов;
– создание избыточного натяжения страховочной веревки, препятствующего нормальному спуску;
– потеря концентрации и отвлечение внимания от спускающегося;
– принятие неправильного положения корпуса (нахождение близко к линии возможного падения, неустойчивая стойка);
– задержка реакции при возникновении срыва;
– использование неисправного или неподходящего для страховки оборудования.

Контрольные требования к организации страховки

Руководитель занятия обязан обеспечить выполнение следующих требований:

1. На начальном этапе обучения (первые 3–5 спусков) наличие страховки является обязательным для каждого обучающегося.

1. Страхующий должен обладать устойчивым практическим навыком работы со спусковым устройством, применяемым для страховки.

2. Запрещается совмещение функций страхующего с выполнением иных задач (например, фотосъёмка, объяснение учебного материала, контроль за другими обучающимися).

3. Периодически, не реже одного раза в 30 минут, руководитель осуществляет проверку готовности страхующего и технического состояния страховочного снаряжения.

4. При появлении признаков утомления у страхующего производится его немедленная замена.

Роль организации страховки и контроля в повышении эффективности освоения техники спуска»

Правильная организация страховки выступает определяющим фактором обеспечения безопасности образовательного (тренировочного) процесса в ходе отработки техники спуска по закрепленной веревке. На инструктора (руководителя занятия) возлагается комплекс обязанностей, включающий не только делегирование функций страховщика подготовленному лицу, но и проведение с ним всестороннего инструктажа, верификацию готовности снаряжения к эксплуатации, а также последующий непрерывный мониторинг действий как обучаемого, так и страхующего. Неукоснительное соблюдение всей совокупности требований безопасности является необходимым условием для минимизации рисков травматизма и достижения высокой эффективности освоения учебного материала.9. Основные принципы организации страховки

Руководитель занятия обязан довести до личного состава фундаментальные принципы организации страховки, соблюдение которых обеспечивает безопасность как спускающегося, так и самого страхующего. Данные принципы являются обязательными для исполнения на всех этапах проведения учебных спусков.

Принцип непрерывности контроля

Принцип непрерывности контроля заключается в осуществлении постоянного визуального наблюдения за действиями сотрудника, выполняющего спуск по закрепленной веревке, на всем протяжении его движения — от момента выхода из оконного проёма (с верхней точки) до касания поверхности земли.

Страхующий обязан:

– удерживать свободный конец страховочной веревки обеими руками, обеспечивая готовность к немедленному реагированию;
– сохранять оптимальное натяжение веревки, которое не препятствует свободному спуску, но исключает образование избыточной слабины;

– непрерывно сопровождать взглядом перемещение спускающегося, не отвлекаясь на посторонние объекты, разговоры или иные действия;
– прогнозировать возможные изменения траектории движения (раскачивание, остановки, ускорения) и своевременно корректировать положение корпуса и рук.

Принцип готовности к экстренному реагированию

В случае потери контроля над спуском со стороны обучающегося, что может проявляться в неконтролируемом ускорении, потере сознания или механическом повреждении снаряжения, страхующий обязан незамедлительно выполнить следующий алгоритм действий:

1. Мгновенное натяжение веревки — страхующий резким, но контролируемым движением выбирает слабину и натягивает страховочную веревку, сохраняя при этом устойчивое положение корпуса. Для этого ноги располагаются на ширине плеч, а центр тяжести смещается назад для противодействия возможному рывку.

2. Оценка состояния спускающегося — после остановки падения страхующий осуществляет визуальную и голосовую проверку состояния обучающегося, определяя наличие сознания и способность к самостоятельным действиям.

3. Предоставление возможности восстановить контроль — если обучающийся находится в сознании и способен действовать, страхующий, сохраняя натяжение веревки, предоставляет ему время и возможность восстановить контроль над спусковым устройством. Ослабление натяжения производится исключительно после получения чёткой вербальной команды от спускающегося о готовности продолжить спуск.

4. Принудительный спуск — при невозможности восстановления контроля со стороны обучающегося, вызванной потерей сознания, травмой или паникой, страхующий обязан самостоятельно осуществить спуск пострадавшего до земли. Для этого он плавно ослабляет натяжение удерживаемой веревки, обеспечивая контролируемое протравливание и мягкое приземление. Скорость принудительного спуска не должна превышать 1–1,5 м/с для исключения риска дополнительного травмирования.

2. Принцип оптимального расположения страхующего

Местоположение страхующего относительно трассы спуска и точки приземления имеет критическое значение для эффективности страховки. Руководитель занятия обязан разъяснить и проконтролировать соблюдение следующих требований:

Близость к точке приземления — страхующий должен располагаться на минимально возможном удалении от предполагаемого места касания спускающимся земли, как правило, не далее 2–3 метров. Удаление страхующего от точки приземления приводит к следующим негативным последствиям:

– при снижении обучающегося веревка вытягивается, образуя слабину, которую страхующий не успевает своевременно выбрать;
– при возникновении аварийной ситуации увеличивается время, необходимое для натяжения веревки, что может привести к падению или жёсткому, неконтролируемому приземлению;
– при чрезмерном натяжении веревки страхующим, находящимся на большом удалении, возникают помехи для выполнения спуска: веревка может «выбиваться» из рук страхующего при высокой скорости, создавая рывки, которые дестабилизируют положение спускающегося.

Устойчивое положение корпуса — страхующий располагается в положении стоя, ноги на ширине плеч, при этом одна нога может быть слегка выдвинута вперёд для амортизации

возможного рывка. Категорически запрещается:

– отходить от предполагаемой точки приземления в процессе спуска;
– принимать положение сидя или на колене, так как это снижает устойчивость и возможность быстрого реагирования;
– отвлекаться от процесса спуска на разговоры по рации с третьими лицами, осмотр снаряжения или ведение записей.

Зона безопасности — место расположения страхующего должно быть свободно от посторонних предметов, обеспечивать хороший обзор всей трассы спуска и исключать возможность падения на страхующего каких-либо предметов сверху.

Принцип безопасности страхующего

Организация страховки должна обеспечивать безопасность не только для спускающегося, но и для самого страхующего. Руководитель занятия обязан обеспечить:

– наличие у страхующего полного комплекта средств индивидуальной защиты, включающего каску с застёгнутым подбородочным ремнём, защитные перчатки и страховочную привязь при работе в опасной зоне;
– расположение страхующего вне зоны возможного падения предметов или самого спускающегося, то есть со смещением в сторону от линии вертикального сброса;
– наличие запасного пути отхода на случай возникновения чрезвычайной ситуации;
– своевременную смену страхующего при появлении признаков утомления, таких как снижение концентрации или замедление реакции.

Принцип дублирования и взаимоконтроля

В сложных условиях, к которым относятся высотные спуски, ограниченная видимость или неблагоприятные погодные условия, рекомендуется организация дублирующей страховки. Это подразумевает:

– назначение второго страхующего, который контролирует ту же веревку или использует отдельную страховочную линию;
– осуществление взаимного контроля страхующими за действиями друг друга;
– наличие резервного комплекта снаряжения на случай отказа основного.

10. Действия страхующего при различных нештатных ситуациях

Руководитель занятия обязан детально разобрать со страхующими алгоритмы действий в типовых нештатных ситуациях:

Таблица 1 - Действия страхующего при различных нештатных ситуациях

Ситуация	Действия страхующего
Неконтролируемое ускорение спуска	1. Немедленное натяжение веревки. 2. Блокировка спускового устройства. 3. После остановки — оценка состояния спускающегося.
Потеря сознания спускающимся	1. Блокировка падения. 2. Принудительный спуск до земли с минимальной скоростью. 3. Немедленное привлечение руководителя и оказание первой помощи.
Зацеп снаряжения за конструкцию	1. Остановка спуска путём натяжения веревки. 2. Подача команды спускающемуся о необходимости освободить зацеп. 3. При невозможности самостоятельного освобождения — вызов руководителя.
Рывок веревки, выбивающий её из рук	1. Немедленный повторный захват веревки. 2. Переход в более устойчивое положение (шаг назад, смещение центра тяжести). 3. Блокировка спускового устройства.

Ситуация	Действия страхующего
Обрыв или повреждение основной веревки	1. Удержание страховочной веревки, если она является отдельной. 2. Плавный спуск пострадавшего на страховочной веревке. 3. Экстренное оповещение руководителя.

Контрольные мероприятия руководителя

В процессе проведения учебных спусков руководитель занятия обязан выполнять следующие контрольные мероприятия:

1. Перед каждым спуском:

визуально проверить готовность страхующего, включая его положение, захват веревки и состояние снаряжения;

убедиться в отсутствии посторонних лиц в зоне страховки;

подать команду страхующему о готовности к приёму спускающегося.

2.В процессе спуска:

контролировать положение страхующего и уровень его концентрации;

при обнаружении ошибок, таких как смещение с места, ослабление внимания или неправильный захват, немедленно подавать корректирующую команду;

быть готовым к экстренному вмешательству в случае неадекватных действий страхующего.

3. После завершения серии спусков:

проводить краткий разбор действий страхующего, указывая на допущенные ошибки и способы их устранения;

при необходимости заменять страхующего для предотвращения утомления;

проверять состояние страховочного снаряжения после каждого учебного дня.

Заключение

Надлежащая организация страховки представляет собой ключевой элемент обеспечения безопасности учебного процесса при освоении техники спуска по закреплённой верёвке. Руководитель занятия несёт ответственность не только за назначение компетентного лица для выполнения функций страхующего, но и за проведение с ним детального инструктажа, проверку исправности снаряжения, а также за осуществление непрерывного контроля за действиями как обучающегося, так и страхующего.

Соблюдение четырёх фундаментальных принципов — непрерывности контроля, оптимального расположения страхующего, готовности к экстренному реагированию и обеспечения безопасности самого страхующего — формирует системную основу для минимизации рисков травматизма и создания условий для эффективного усвоения учебного материала. Реализация данных принципов в совокупности с чётким алгоритмом действий в нештатных ситуациях обеспечивает управляемость процесса обучения и формирует устойчивые навыки безопасной работы в условиях высотной деятельности.

Библиография

1. ГОСТ Р ЕН 365-2010. Система стандартов безопасности труда (ССБТ). Средства индивидуальной защиты от падения с высоты. Общие требования к инструкции по применению, техническому обслуживанию, периодической проверке, ремонту, маркировке и упаковке. — Москва: Стандартинформ, 2011. — 15 с.
2. Мартынов А.И. Промышленный альпинизм: учебное пособие. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва: Спорт, 2018. — 240 с.

3. Мелентьев А.В. Особенности проведения практических занятий при повышении квалификации сотрудников по программе «горная и высотная подготовка» // Образование и право. — 2021. — № 9. — С. 325–328.
4. Об утверждении Правил по охране труда при работе на высоте: Приказ Минтруда России от 16.11.2020 № 782н (ред. от 20.12.2021). — Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
5. Основы альпинистской подготовки в специальных подразделениях ОВД МВД России: учебное пособие / Д.Н. Краснокутский, С.Н. Кашин, И.В. Павлов. — Москва: ДКО МВД России, 2012. — 50 с.
6. Основы штурмового альпинизма на занятиях по высотной подготовке курсантов образовательных организаций МВД России: учеб.-метод. пособие / А.С. Дудко, С.В. Украинский, Д.В. Хабаров; Краснодарский университет МВД России. — Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2019. — 74 с.
7. Школа альпинизма. Учебное пособие / И.К. Аленцев, Е.А. Брык, А.В. Васильев [и др.]. — Москва: Федерация альпинизма, 2017. — 387 с.

Methodology of Organizing Belaying During Descent on a Fixed Rope in Height Training Classes with Students of Militarized Universities

Andrei V. Melent'ev

Senior Lecturer,
Department of Professional Training,
East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
664074, 110, Lermontova str., Irkutsk, Russian Federation;
e-mail: aaamelenteva2007@gmail.com

Abstract

The article examines the organizational and methodological aspects of ensuring the safety of the educational process when performing descents on a fixed rope. Attention is focused on belaying as a key element of the injury prevention system. The requirements for the class instructor and the person appointed as belayer are analyzed in detail, including the procedure for conducting targeted instruction, checking equipment, and distributing functional duties. The main methods of organizing belaying (top and bottom) are described, as are the principles of continuous monitoring and readiness for emergency response, as well as the algorithms of the belayer's actions in emergency situations (a fall, loss of consciousness, uncontrolled acceleration). Typical errors in organizing belaying are identified, and control requirements aimed at minimizing risks and increasing the effectiveness of mastering practical skills are formulated. The material is intended for instructors, teachers, and specialists in the field of industrial alpinism and rescue operations.

For citation

Melent'ev A.V. (2026) Metodologiya organizatsii strakhovki pri osushchestvlenii spuska po zakreplennoy veryovke na zanyatiyakh po vysotnoy podgotovke so slushatelyami voenizirovannykh vuzov [Methodology of Organizing Belaying During Descent on a Fixed Rope in Height Training Classes with Students of Militarized Universities]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 104-113. DOI: 10.34670/AR.2026.20.52.012

Keywords

Belaying, safety, descent on a fixed rope, industrial alpinism, belayer, emergency situation, height training, teaching methodology, safety control, emergency response.

References

1. Alentsev, I.K., Bryk, E.A., Vasiliev, A.V., et al. (2017). Shkola alpinizma. Uchebnoe posobie [School of Mountaineering. Textbook]. Moscow: Federatsiya alpinizma. [In Russian]
2. Dudko, A.S., Ukrainsky, S.V., & Khabarov, D.V. (2019). Osnovy shturmovogo alpinizma na zanyatiyakh po vysotnoy podgotovke kursantov obrazovatelnykh organizatsiy MVD Rossii: ucheb.-metod. posobie [Fundamentals of assault mountaineering in high-altitude training classes for cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia: teaching manual]. Krasnodar: Krasnodarskiy universitet MVD Rossii. [In Russian]
3. GOST R EN 365-2010. (2011). Sistema standartov bezopasnosti truda (SSBT). Sredstva individualnoy zashchity ot padeniya s vysoty. Obshchie trebovaniya k instruktsii po primeneniyu, tekhnicheskomu obsluzhivaniyu, periodiches koy proverke, remontu, markirovke i upakovke [Occupational safety standards system. Personal protective equipment against falls from a height. General requirements for instructions for use, maintenance, periodic examination, repair, marking and packaging]. Moscow: Standartinform. [In Russian]
4. Krasnokutsky, D.N., Kashin, S.N., & Pavlov, I.V. (2012). Osnovy alpinistskoy podgotovki v spetsialnykh podrazdeleniyakh OVD MVD Rossii: uchebnoe posobie [Fundamentals of mountaineering training in special units of the Internal Affairs Directorate of the Ministry of Internal Affairs of Russia: textbook]. Moscow: DKO MVD Rossii. [In Russian]
5. Martynov, A.I. (2018). Promyshlennyy alpinizm: uchebnoe posobie [Industrial mountaineering: textbook] (3rd ed.). Moscow: Sport. [In Russian]
6. Melentiev, A.V. (2021). Osobennosti provedeniya prakticheskikh zanyatiy pri povyshenii kvalifikatsii sotrudnikov po programme «gornaya i vysotnaya podgotovka» [Features of conducting practical classes during advanced training of employees under the programme "mountain and high-altitude training"]. Obrazovanie i pravo, (9), 325–328. [In Russian]
7. Ob utverzhdenii Pravil po okhrane truda pri rabote na vysote: Prikaz Mintruda Rossii ot 16.11.2020 № 782n (red. ot 20.12.2021) [On approval of the Rules on labour protection when working at height: Order of the Ministry of Labour of Russia of 16.11.2020 No. 782n (as amended on 20.12.2021)]. ConsultantPlus. [In Russian]

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

УДК 001.91 **DOI: 10.34670/AR.2026.24.65.013**

Педагогическая технология развития изобретательского мышления студентов на основе обратной интерпретации визуальных знаков с применением искусственного интеллекта

Дурнов Игорь Викторович

Магистр,
Директор по качеству,
Общество с ограниченной ответственностью «Смарт Системз»,
124498, Российская Федерация, Зеленоград, проезд 4922, стр. 4;
e-mail: allan82@yandex.ru

Аннотация

В инженерном и дополнительном образовании востребованы воспроизводимые приёмы, которые переводят работу с визуальным образом из свободного ассоциирования в аргументированный проектный поиск. Актуальность. Подготовка студентов к изобретательской деятельности требует приёмов, которые позволяют получать технические идеи не за счёт случайной ассоциации, а посредством последовательной работы с наблюдаемыми признаками образа. Цель. Теоретически обосновать латеральную инверсию как способ повторного прочтения устойчивой формы знака и описать процедуру её применения в проектной и учебной работе. Методы. Использованы теоретический анализ исследований по семиотике, концептуальному смешению, бисоциации и творческой когниции, концептуальное сопоставление подходов, процедурное моделирование и критериальная проверка. Результаты. Обоснована последовательность из шести действий: выбор знака, описание его формы, временное отстранение привычного значения, подбор технического объекта, построение смешанного пространства и оценка полученной гипотезы. Выделены два уровня проверки — соответствие переноса наблюдаемым признакам знака и возможность представить идею в виде прототипируемой функциональной схемы. На примере скарабея показан переход от культурного символа к проектной версии логистического устройства. Предложенный порядок действий может использоваться при организации студенческой проектной сессии. Выводы. Латеральная инверсия задаёт аргументированный переход от визуального образа к технической функции, однако её педагогическая результативность и инженерная применимость требуют эмпирической проверки. Использование ИИ. При написании научной статьи ИИ не использовался, аннотация, введение, разделы; научная концепция, отбор источников и выводы принадлежат автору.

Для цитирования в научных исследованиях

Дурнов И.В. Педагогическая технология развития изобретательского мышления студентов на основе обратной интерпретации визуальных знаков с применением искусственного интеллекта // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 114-125. DOI: 10.34670/AR.2026.24.65.013

Ключевые слова

Латеральная инверсия Дурнова, LID-технология, изобретательское мышление, эвристика, семиотика, интерпретанта, концептуальное смешение, бисоциация, инженерное проектирование, инновационная гипотеза.

Введение

Проблема получения новой технической идеи редко сводится к моменту внезапного озарения. В инженерной практике замысел чаще рождается из напряженной работы с ограничениями, аналогиями, образами, прототипами и ранее освоенными культурными формами. Латеральное мышление Э. де Боно показало, что продуктивный ход может возникнуть за счет отказа от привычной траектории решения. Его известная формула «you cannot dig a hole in a different place by digging the same hole deeper» передает саму логику выхода из линейного поиска [De Bono, 1970]. Однако этот подход преимущественно ориентирован на перестройку проблемного поля, тогда как в изобретательской деятельности нередко требуется иная операция: не уйти от формы, а заново прочитать уже существующий знак как возможный носитель технической функции.

Именно такую операцию предлагается обозначать как латеральную инверсию. В рамках предлагаемого подхода этот прием рассматривается как LID-технология, основанная на обратной интерпретации семиотически насыщенных объектов. Под объектами такого рода понимаются изображения, пиктограммы, символы, ритуальные артефакты, графические схемы, эмблемы и визуальные паттерны, в которых форма сохраняет достаточную выразительность для последующего функционального переосмысления. В отличие от обычной ассоциации, латеральная инверсия требует удерживать форму знака и менять способ ее прочтения, опираясь не на произвольную символику, а на иконические и индексные свойства.

Потребность в таком методе определяется разрывом между хорошо разработанными концепциями творчества и ограниченным набором процедур, которые превращают готовый знак в основание технической гипотезы. Семиотика раскрывает, каким образом меняется значение; когнитивные исследования объясняют появление непривычных связей; теория проектирования рассматривает переносы между образами и функциями. Однако для учебной и экспертной практики необходим не перечень объяснений, а согласованный порядок действий, позволяющий проследить путь от анализа знака до проверяемого проектного предположения.

Статья направлена на уточнение теоретической модели латеральной инверсии и ее представление в виде обоснованного метода обратной интерпретации символов. Для этого требуется решить три взаимосвязанные задачи: показать, как меняется интерпретанта при сохранении репрезентамена; раскрыть механизм появления функциональной гипотезы; сформулировать признаки, по которым содержательный перенос можно отличить от случайной метафоры.

Материалы и методы исследования

Исследование имеет теоретико-методологический характер. Материалом выступают научные представления о знаке, творческом мышлении, аналогии, проектном поиске и изобретательской деятельности. В качестве исходной методической конструкции рассматривается LID-технология. Ее базовый тезис состоит в том, что готовый символ может

рассматриваться не только как культурный знак, но и как потенциальная схема технического решения.

Методологическая рамка построена на трех группах источников. Первая группа связана с семиотической теорией Ч. С. Пирса. В его определении знак — это отношение, при котором нечто «stands to somebody for something in some respect or capacity» [Peirce, 1931–1958]. Для латеральной инверсии важно не само наличие знака, а возможность смены интерпретанты при сохранении репрезентамена. Вторая группа основана на теории концептуального смешения Ж. Фоконье и М. Тёрнера, где новая смысловая структура возникает при проекции элементов из разных ментальных пространств в общее пространство смешения [Peirce, 1931–1958]. Третья группа опирается на теорию бисоциации А. Кёстлера. Подлинно творческий ход возникает, когда одна ситуация воспринимается через «two self-consistent but habitually incompatible frames» [Koestler, 1964].

Для уточнения метода также привлекаются исследования творческой когниции. Р. Сойер рассматривает творчество как результат взаимодействия индивидуальных и социокультурных факторов [Sawyer, 2012]. В работах М. Боден творческое преобразование связывается с перестройкой пространства допустимых решений, а не только с новым сочетанием известных компонентов [Boden, 2004]. Модель geneplore Р. Финке, Т. Уорда и С. Смита описывает, как предварительно порожденные структуры становятся материалом последующего истолкования [Finke, Ward, Smith, 1992]. Для латеральной инверсии такой структурой служит готовый знак: его наблюдаемая форма одновременно направляет и ограничивает функциональный поиск.

Работа строилась в четыре этапа. Сначала были выделены положения, необходимые для описания устойчивой формы знака и смены его интерпретанты. Затем сопоставлялись семиотический и когнитивный уровни анализа. На следующем этапе логика метода была представлена как последовательность операций, после чего для результата были заданы критерии проверки. Поскольку исследование не включало эксперимент с участием обучающихся, предложенная конструкция имеет статус теоретико-методической модели; ее результативность предстоит оценить в проектных лабораториях, инженерных кружках и программах дополнительного образования.

Теоретические основания латеральной инверсии

Репрезентамен, объект и интерпретанта как рабочая схема метода

Для описания LID-технологии недостаточно бинарного отношения между означающим и означаемым: оно не показывает, как при сохранении формы становится возможным иное функциональное прочтение. Эту операцию точнее передает триада Ч. С. Пирса. Репрезентамен в ней представляет воспринимаемую сторону знака, объект задает его отнесенность, а интерпретанта выражает смысл, возникающий в акте понимания [Peirce, 1931–1958]. Такое различение позволяет изменять смысловую связь, не разрушая исходную конфигурацию.

В предлагаемой процедуре репрезентамен служит постоянной опорой. Сначала фиксируется привычное истолкование знака, затем оно временно выводится из рабочего поля, а наблюдаемые признаки соотносятся с объектом из технической или проектной области. Поэтому изображение скарабея сохраняет узнаваемую форму, но может быть рассмотрено не только как религиозный символ, но и как возможная схема транспортного устройства.

Свобода интерпретации здесь ограничена требованием доказать перенос. Версия, не связанная с наблюдаемыми особенностями знака, остается ассоциацией и не принимается как

результат метода. Основанием функциональной гипотезы могут служить пропорции, сегментация, повторяемость элементов, направление движения, след и пространственные отношения. Именно такая привязка делает переход к новому объекту контролируемым. Поэтому в LID-технологии особую роль играют иконические и индексные признаки. Символическая конвенция не отрицается, но на время отодвигается, чтобы освободить место для функционального прочтения.

Концептуальное смешение и появление функциональной гипотезы

Теория концептуального смешения позволяет объяснить, почему простое сопоставление двух областей иногда приводит к новому качеству. Фоконье и Тёрнер показывают, что в смешанном пространстве возникает эмерджентная структура, которая не сводится ни к одному из входных пространств Fauconnier, Turner, 2002]. В случае латеральной инверсии одним входом выступает культурный знак, а другим — техническая область. Их совмещение не является иллюстрацией заранее готовой идеи. Напротив, идея возникает в момент, когда элементы исходной формы начинают работать как элементы новой функции.

Близкую роль играет теория структурного отображения Д. Гентнер. Аналогия становится продуктивной не тогда, когда сопоставляются отдельные внешние черты, а когда переносится система отношений [Gentner, 1983]. Поэтому LID-технология должна работать не с изолированной деталью, а с целостной конфигурацией знака. В примере со скарабеем важны не только шесть ног, но и корпус, шар, траектория, отношение «перемещающий — перемещаемое» и наличие линии как возможной направляющей.

Исследования Т. Уорда о структурированном воображении показывают, что даже при создании фантастических объектов человек редко действует абсолютно свободно. Он опирается на категориальные ограничения, знакомые схемы и устойчивые признаки [Ward, 1994]. Отсюда следует важный вывод: латеральная инверсия не должна подавлять ограничения. Она должна сделать их видимыми, чтобы затем использовать как условия продуктивного переноса.

Бисоциация как источник творческого напряжения

Кёстлер ввел понятие бисоциации для обозначения ситуации, в которой мысль удерживает две несовместимые матрицы. В отличие от обычной ассоциации, где связь может быть мягкой и привычной, бисоциация создает напряжение между разными логиками [Koestler, 1964]. Именно это напряжение делает инверсию эвристически значимой. Сакральный символ и техническое устройство принадлежат разным смысловым порядкам. Их соединение сначала кажется неправомерным, но при наличии формальных опор может породить гипотезу.

Ассоциативная теория творчества С. Медника также показывает, что творческий результат связан с отдаленными связями между идеями [[Mednick, 1962]. Однако для LID-технологии одной отдаленности мало. Требуется, чтобы связь была подкреплена внутренней структурой знака. В этом различие между свободным мозговым штурмом и обратной интерпретацией символа. Если первый допускает максимальное количество идей, то второй ограничивает поле поиска и тем самым повышает качество гипотез.

Дж. Гилфорд связал креативность с дивергентным мышлением и способностью порождать разные варианты [Guilford, 1950]. Латеральная инверсия действительно включает дивергентную фазу, но не исчерпывается ею. После порождения вариантов следует конвергентная проверка. В этом смысле LID-технология ближе к моделям решения задач, где поиск идет через пространство состояний, эвристики и проверку промежуточных результатов [Newell, Simon, 1972].

Операциональная модель LID-технологии

В предлагаемой модели латеральная инверсия описывается как последовательность процедур, каждая из которых имеет собственную функцию и критерий завершения. Эта последовательность не является жестким линейным алгоритмом. На практике исследователь может возвращаться к предыдущим шагам, если новая интерпретанта не дала содержательной гипотезы или не прошла верификацию. Тем не менее фиксация шагов нужна, чтобы метод можно было воспроизводить в учебной, проектной и экспертной работе.

На первом шаге выбирается знак с достаточно богатой формой. Предпочтение имеют изображения, где присутствуют различимые элементы, отношения между ними, направление действия, повторяемость или след. На втором шаге фиксируется исходная культурная интерпретанта. Это необходимо не ради ее сохранения, а ради сознательного снятия. На третьем шаге выполняется эпохе — временное отстранение доминирующего значения. На четвертом шаге подбирается альтернативный объект из технической области. На пятом шаге формируется смешанное пространство, где элементы знака начинают выполнять функции новой системы. На шестом шаге гипотеза проходит фильтр семиотической и инженерной проверки.

Таблица 1 – Процедурная схема латеральной инверсии

Этап	Действие исследователя	Критерий завершения
1. Выбор знака	Отбор визуального или символического объекта с выраженной внутренней структурой.	Форма содержит элементы, которые можно описать без обращения к произвольной символике.
2. Фиксация репрезентамена	Описание формы, частей, направлений, пропорций и отношений между элементами.	Составлена карта наблюдаемых признаков.
3. Снятие доминирующей интерпретанты	Временное исключение привычного культурного смысла из анализа.	Исходная интерпретанта названа и отделена от формы.
4. Подбор альтернативного объекта	Поиск технической области, где признаки знака могут получить функциональный смысл.	Найден объект, связанный с формальными признаками знака.
5. Концептуальное смешение	Совмещение культурного и технического пространств с выделением новой структуры.	Сформулирована изобретательская гипотеза.
6. Верификация	Проверка гипотезы по семиотическим и инженерным критериям.	Гипотеза принята, уточнена или возвращена на предыдущий этап.

Такая схема соотносится с классическими представлениями о решении проблем. К. Дункер показал, что трудность задачи часто связана с функциональной фиксированностью, когда объект воспринимается только в привычном применении [Duncker, 1945]. Латеральная инверсия переносит эту проблему на уровень знака: символ удерживается внутри своей культурной функции, пока исследователь не выделит его формальные признаки и не задаст им другой объект. Теория решения изобретательских задач Г. С. Альтшуллера также строилась на преодолении инерции и выявлении противоречий [Altshuller, 1984]. LID-технология не заменяет ТРИЗ, но может служить входной процедурой для генерации образной гипотезы, которая затем уточняется инженерными методами.

Верификационный фильтр как условие научной состоятельности

Главная методологическая опасность латеральной инверсии состоит в том, что она может быть ошибочно понята как право на любую интерпретацию. В таком случае один и тот же символ действительно мог бы означать бесконечное число вещей, а различие между эвристикой и фантазией исчезало бы. Чтобы этого избежать, в структуру LID-технологии вводится двухуровневый фильтр. Его назначение — отсекать гипотезы, которые не имеют опоры в знаке

или не могут быть доведены до проектного решения.

Таблица 2 – Критерии проверки гипотезы в LID-технологии

Уровень проверки	Основной вопрос	Основание для принятия гипотезы
Семиотическая валидность	Связана ли новая интерпретанта с иконическими или индексными признаками знака?	Гипотеза опирается на форму, движение, след, пропорции, структуру или пространственные отношения.
Функциональная непротиворечивость	Может ли предложенная функция быть согласована с описанной формой?	Элементы знака получают роли в предполагаемой технической системе.
Прототипируемость	Можно ли представить минимальную модель или сценарий применения?	Гипотеза допускает эскиз, макет, цифровую модель или проектное описание.
Потенциальная новизна	Отличается ли гипотеза от тривиального копирования существующего решения?	Возникает новая связка между визуальным артефактом и технической функцией.

Верификация делает латеральную инверсию пригодной не только для индивидуального поиска, но и для коллективного обсуждения. Участники проектной группы могут спорить не о вкусовой убедительности образа, а о том, какие признаки знака действительно поддерживают гипотезу. Такой переход особенно важен для педагогического использования. В учебной ситуации важно не только получить содержательную идею, но и показать обучающемуся, почему один вариант обоснован наблюдаемыми признаками знака, а другой остается случайной метафорой.

Работы по теории проектирования позволяют определить место LID-технологии в процессе разработки. В модели Дж. Геро прототип объединяет знания о форме, функции и поведении будущего объекта [Gero, 1990]. К. Дорст и Н. Кросс показали, что содержание проблемы и образ решения уточняются во взаимном движении, а не строго по очереди [Dorst, Cross, 2001]. Латеральная инверсия может предшествовать этому циклу: пока проектная задача еще не закреплена окончательно, конфигурация выбранного знака помогает наметить одно из направлений поиска.

Иллюстративный пример: скарабей как источник изобретательской гипотезы

Применение метода рассмотрим на образе скарабея. В наблюдаемой конфигурации выделяются жук с шестью ногами, сегментированный панцирь, шар и обозначенная линия движения. В культурной традиции этот образ связан с солнцем, возрождением и цикличностью. Латеральная инверсия не оспаривает историческое значение символа, но временно отделяет его от анализа формы, чтобы рассмотреть отношения между элементами без заранее заданной функции.

На следующем шаге каждому заметному признаку подбирается техническое соответствие. Шесть ног указывают на устойчивую опорную схему, сегменты панциря — на модульное устройство корпуса, шар — на контейнер или переносимый объект, а линия — на маршрут либо направляющую. Динамику задают индексные признаки: жук толкает шар, груз движется по траектории, след сохраняет направление. В результате техническая версия выводится из структуры изображения, а не присоединяется к нему произвольно.

Далее сопоставляются две смысловые матрицы: египетский сакральный символ и автономная система перемещения груза. Их соединение позволяет интерпретировать образ скарабея как проектную схему логистического дрона либо шестиногого робота, который

транспортирует сферический контейнер по заданному маршруту. Речь идет не о пересмотре исторического значения образа, а о современном функциональном прочтении его конфигурации. Именно связь новой функции с наблюдаемыми деталями делает такую гипотезу пригодной для дальнейшего обсуждения.



Рисунок 1 – Иллюстративная реконструкция скарабея как визуальной основы для LID-интерпретации

На рисунке 1 показан вариант визуальной реконструкции с помощью искусственного интеллекта, где исходный образ скарабея прочитывается через операции идентификации, выбора, перемещения, доставки и фиксации результата. Такая гипотеза проходит семиотический фильтр, поскольку опирается на форму, направление и отношение перемещения. Инженерный фильтр требует дополнительной проверки, но сама идея не противоречит известным конфигурациям шагающих роботов, автономных транспортных систем и складской логистики. Следовательно, гипотеза может быть передана на следующий этап проектной разработки.

Педагогический и инновационный потенциал метода

Хотя латеральная инверсия описывается как эвристика изобретательской деятельности, ее значение не ограничивается экспертным проектированием. Метод может быть использован в педагогике творчества, инженерном образовании и программах дополнительного образования, где важно развивать у обучающихся способность видеть в знакомом объекте иной функциональный смысл. В данном контексте метод рассматривается не как общая методика преподавания, а как процедура обратной интерпретации символов, используемая в изобретательском поиске.

В педагогическом применении LID-технология позволяет организовать занятие как серию осмысленных действий. Обучающийся сначала описывает знак без оценки, затем отделяет привычное значение от формы, после этого ищет технические соответствия и защищает

гипотезу перед группой. Благодаря этому идея оценивается по предъявленным основаниям, а не по эффектности подачи. Такой формат учитывает социально-психологическую природу творчества: качество решения зависит от мотивации, предметной подготовки и условий совместной работы [Amabile, 1996].

Исследования Р. Стернберга и Т. Любарта показывают, что творческий результат определяется сочетанием интеллектуальных ресурсов, мотивации и среды [Sternberg, Lubart, 1999]. Д. Саймонтон обращает внимание на вариативность проб и последующий отбор удачных решений [Simonton, 2010]. В LID-технологии эти этапы разделены: сначала формируется несколько функциональных прочтений знака, затем каждое из них проходит семиотическую и инженерную проверку. Поэтому на проектной сессии метод дает набор аргументированных концептов, а в учебной работе позволяет отработать переход от образа к функции.

На этапе свободного поиска сходную функцию выполняет метод мозгового штурма, разработанный А. Осборном [Osborn, 1953]. Однако LID-технология отличается более жесткой привязкой к материальному или визуальному основанию. Она ориентирована не просто на увеличение числа вариантов, а на задание проверяемых оснований для их генерации. В этом состоит ее практическая ценность для проектных команд и образовательных групп, где требуется совместить свободу воображения с проверяемостью результата.

Обсуждение результатов

Предлагаемая модель латеральной инверсии позволяет конкретизировать научную новизну подхода. Она определяется не обращением к семиотике, концептуальному смешению или бисоциации как таковым, а их операциональным соединением для особого класса задач — обратной интерпретации готовых знаков как источников изобретательских гипотез. Пирс дает механизм смены интерпретанты; Фоконье и Тёрнер объясняют появление смешанного пространства; Кёстлер описывает продуктивное напряжение между несовместимыми матрицами; исследования творческой когниции помогают встроить эту процедуру в более широкий контекст проектного мышления.

С позиции отечественной психологии мышления существенным является вопрос о прогнозировании результата. А. В. Брушлинский рассматривал мышление как процесс, в котором человек раскрывает новые связи объекта и предвосхищает возможные действия [Брушлинский, 1979]. Латеральная инверсия работает именно с такими новыми связями. Она не ограничивается описанием знака, а переводит его признаки в поле возможного действия. Тем самым семиотический разбор становится не самоцелью, а исходной процедурой проектного прогнозирования.

Положение Ю. М. Лотмана о культуре как пространстве, в котором постоянно образуются новые смыслы, объясняет способность символа входить в непривычные коммуникативные ситуации [Лотман, 2000]. В латеральной инверсии эта смысловая открытость дополняется проектным ограничением. Новое прочтение принимается лишь в том случае, если свойства исходного знака можно перевести в систему функций, отношений или действий.

В учебном контексте ценность метода связана с совместной работой воображения и доказательства. Л. С. Выготский понимал воображение как преобразование накопленного опыта, а не как отказ от реальности [Лотман, 2000]. По этой причине участник LID-процедуры должен не только предложить неожиданное толкование, но и назвать детали исходного образа, поддерживающие выбранную функцию. Такая аргументация делает ход мысли доступным для проверки и обсуждения.

У метода есть несколько ограничений. Абстрактные символы дают мало материала для

переноса, если в них почти отсутствуют иконические или индексные признаки. Работа также предполагает знание исходного культурного значения: невозможно сознательно отстранить интерпретанту, которая участнику неизвестна. Кроме того, семиотическая убедительность еще не доказывает техническую реализуемость идеи — после выдвижения гипотезы необходимы расчеты, моделирование, экспертная оценка и прототипирование. В учебной группе преподавателю следует отдельно проверять основания переноса, чтобы выразительная метафора не подменяла проектную аргументацию.

Инновационный статус идеи определяется не только ее необычностью, но и последующей профессиональной оценкой. В системном подходе М. Чиксентмихайи творчество возникает во взаимодействии личности, предметной области и экспертного сообщества [Csikszentmihalyi, 1996]. Следовательно, LID-гипотеза становится частью инновационного процесса после обсуждения, инженерной доработки и проверки, а не сразу после смены интерпретанты. Для дальнейшего исследования важно установить, какие типы знаков чаще приводят к устойчивым и реализуемым проектным версиям.

Выводы

В предложенной модели латеральная инверсия представляет собой эвристический метод обратной интерпретации символов в изобретательской деятельности. При его применении форма знака сохраняется, тогда как привычная интерпретанта временно отстраняется и заменяется функциональной версией. Благодаря этому культурный образ становится отправной точкой для построения технической гипотезы.

Методологическая связность процедуры обеспечивается сочетанием трех подходов. Триадическая семиотика Ч. С. Пирса описывает изменение интерпретанты при сохранении формы; концептуальное смешение объясняет образование новой функциональной структуры; бисоциация раскрывает напряжение между культурным и техническим прочтениями. Вместе эти основания задают повторяемую последовательность рассуждения и не позволяют свести метод к набору случайных ассоциаций.

Отбор проектных версий выполняется на двух уровнях. Сначала устанавливается, действительно ли предполагаемая функция выводится из наблюдаемых признаков знака. Затем оценивается возможность представить идею в виде схемы, макета или сценария, пригодного для инженерной проверки. Такой фильтр ограничивает поле вариантов, но одновременно делает происхождение каждого решения понятным и обсуждаемым.

Дальнейшее исследование предполагает апробацию процедуры в студенческих и проектных группах, сопоставление с другими эвристиками, разработку шкалы оценки гипотез и формирование учебного банка знаков. В таком направлении метод может быть полезен как для инновационного проектирования, так и для развития изобретательского мышления обучающихся.

Библиография

1. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование: логико-психологический анализ. Москва: Мысль, 1979. 230 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Москва: Просвещение, 1991. 93 с.
3. Лотман Ю. М. Семиосфера. Санкт-Петербург: Искусство-СПБ, 2000. 704 с.
4. Altshuller G. S. Creativity as an Exact Science: The Theory of the Solution of Inventive Problems. New York: Gordon and Breach, 1984. 319 p.

5. Amabile T. M. Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity. Boulder, CO: Westview Press, 1996. 336 p.
6. Boden M. A. The Creative Mind: Myths and Mechanisms. 2nd ed. London: Routledge, 2004. 344 p.
7. Csikszentmihalyi M. Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention. New York: HarperCollins, 1996. 456 p.
8. De Bono E. Lateral Thinking: Creativity Step by Step. New York: Harper & Row, 1970. 300 p.
9. Dorst K., Cross N. Creativity in the Design Process: Co-Evolution of Problem–Solution // Design Studies. 2001. Vol. 22, No. 5. P. 425–437. DOI: 10.1016/S0142-694X(01)00009-6
10. Duncker K. On Problem-Solving // Psychological Monographs. 1945. Vol. 58, No. 5. P. i–113. DOI: 10.1037/h0093599
11. Fauconnier G., Turner M. The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities. New York: Basic Books, 2002. 464 p.
12. Finke R. A., Ward T. B., Smith S. M. Creative Cognition: Theory, Research, and Applications. Cambridge, MA: MIT Press, 1992. 239 p.
13. Gentner D. Structure-Mapping: A Theoretical Framework for Analogy // Cognitive Science. 1983. Vol. 7, No. 2. P. 155–170. DOI: 10.1207/s15516709cog0702_3
14. Gero J. S. Design Prototypes: A Knowledge Representation Schema for Design // AI Magazine. 1990. Vol. 11, No. 4. P. 26–36. DOI: 10.1609/aimag.v11i4.854
15. Guilford J. P. Creativity // American Psychologist. 1950. Vol. 5, No. 9. P. 444–454. DOI: 10.1037/h0063487
16. Koestler A. The Act of Creation. London: Hutchinson, 1964. 752 p.
17. Mednick S. A. The Associative Basis of the Creative Process // Psychological Review. 1962. Vol. 69, No. 3. P. 220–232. DOI: 10.1037/h0048850
18. Newell A., Simon H. A. Human Problem Solving. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972. 920 p.
19. Osborn A. F. Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem-Solving. New York: Charles Scribner's Sons, 1953. 317 p.
20. Peirce C. S. Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Vols. 1–8. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931–1958.
21. Sawyer R. K. Explaining Creativity: The Science of Human Innovation. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2012. 568 p.
22. Simonton D. K. Creativity in Highly Eminent Individuals // In: Kaufman J. C., Sternberg R. J., editors. The Cambridge Handbook of Creativity. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. P. 174–188. DOI: 10.1017/CBO9780511763205.012
23. Sternberg R. J., Lubart T. I. The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms // In: Sternberg R. J., editor. Handbook of Creativity. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. P. 3–15.
24. Ward T. B. Structured Imagination: The Role of Category Structure in Exemplar Generation // Cognitive Psychology. 1994. Vol. 27, No. 1. P. 1–40. DOI: 10.1006/cogp.1994.1010

Pedagogical Technology for Developing Students' Inventive Thinking Based on Reverse Interpretation of Visual Signs Using Artificial Intelligence

Igor' V. Durnov

Master's Degree Holder,
Quality Director,
Limited Liability Company "Smart Systems",
124498, 4922 passage, bldg. 4, Zelenograd, Russian Federation;
e-mail: allan82@yandex.ru

Abstract

In engineering and supplementary education, reproducible techniques are in demand that translate work with a visual image from free association into an argued design search. Relevance. Preparing students for inventive activity requires techniques that allow obtaining technical ideas not through random association, but through consistent work with the observable features of an image.

Objective. To theoretically substantiate lateral inversion as a method of re-reading the stable form of a sign and to describe the procedure for its application in design and educational work. Methods. Theoretical analysis of research on semiotics, conceptual blending, bisociation, and creative cognition, conceptual comparison of approaches, procedural modeling, and criterion-based verification were used. Results. A sequence of six actions is substantiated: selection of a sign, description of its form, temporary suspension of the habitual meaning, selection of a technical object, construction of a blended space, and evaluation of the resulting hypothesis. Two levels of verification are identified — the correspondence of the transfer to the observable features of the sign and the possibility of presenting the idea in the form of a prototypable functional scheme. Using the example of the scarab, the transition from a cultural symbol to a design version of a logistics device is shown. The proposed order of actions can be used in organizing a student design session. Conclusions. Lateral inversion sets an argued transition from a visual image to a technical function, but its pedagogical effectiveness and engineering applicability require empirical verification. Use of AI. AI was not used in writing the scientific article; the abstract, introduction, sections; the scientific concept, selection of sources, and conclusions belong to the author.

For citation

Durnov I.V. (2026) Pedagogicheskaya tekhnologiya razvitiya izobretatel'skogo myshleniya studentov na osnove obratnoy interpretatsii vizual'nykh znakov s primeneniem iskusstvennogo intellekta [Pedagogical Technology for the Development of Students' Inventive Thinking Based on the Reverse Interpretation of Visual Signs Using Artificial Intelligence]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 114-125. DOI: 10.34670/AR.2026.24.65.013

Keywords

Durnov's lateral inversion, LID technology, inventive thinking, heuristics, semiotics, interpretant, conceptual blending, bisociation, engineering design, innovative hypothesis.

References

1. Altshuller, G. S. (1984). Creativity as an Exact Science: The Theory of the Solution of Inventive Problems. New York: Gordon and Breach, 319 p.
2. Amabile, T. M. (1996). Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity. Boulder, CO: Westview Press, 336 p.
3. Boden, M. A. (2004). The Creative Mind: Myths and Mechanisms. 2nd ed. London: Routledge, 344 p.
4. Brushlinsky, A. V. (1979). Myshlenie i prognozirovanie: logiko-psikhologicheskiy analiz [Thinking and Forecasting: A Logical and Psychological Analysis]. Moscow: Mysl, 230 p.
5. Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention. New York: HarperCollins, 456 p.
6. De Bono, E. (1970). Lateral Thinking: Creativity Step by Step. New York: Harper & Row, 300 p.
7. Dorst, K., Cross, N. (2001). Creativity in the Design Process: Co-Evolution of Problem–Solution. Design Studies, vol. 22, no. 5, pp. 425–437. DOI: 10.1016/S0142-694X(01)00009-6
8. Duncker, K. (1945). On Problem-Solving. Psychological Monographs, vol. 58, no. 5, pp. i–113. DOI: 10.1037/h0093599
9. Fauconnier, G., Turner, M. (2002). The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities. New York: Basic Books, 464 p.
10. Finke, R. A., Ward, T. B., Smith, S. M. (1992). Creative Cognition: Theory, Research, and Applications. Cambridge, MA: MIT Press, 239 p.
11. Gentner, D. (1983). Structure-Mapping: A Theoretical Framework for Analogy. Cognitive Science, vol. 7, no. 2, pp. 155–170. DOI: 10.1207/s15516709cog0702_3
12. Gero, J. S. (1990). Design Prototypes: A Knowledge Representation Schema for Design. AI Magazine, vol. 11, no. 4, pp. 26–36. DOI: 10.1609/aimag.v11i4.854
13. Guilford, J. P. (1950). Creativity. American Psychologist, vol. 5, no. 9, pp. 444–454. DOI: 10.1037/h0063487

14. Koestler, A. (1964). The Act of Creation. London: Hutchinson, 752 p.
15. Lotman, Yu. M. (2000). Semiosfera [Semisphere]. St. Petersburg: Iskusstvo-SPB, 704 p.
16. Mednick, S. A. (1962). The Associative Basis of the Creative Process. Psychological Review, vol. 69, no. 3, pp. 220–232. DOI: 10.1037/h0048850
17. Newell, A., Simon, H. A. (1972). Human Problem Solving. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 920 p.
18. Osborn, A. F. (1953). Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem-Solving. New York: Charles Scribner's Sons, 317 p.
19. Peirce, C. S. (1931–1958). Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Vols. 1–8. Cambridge, MA: Harvard University Press.
20. Sawyer, R. K. (2012). Explaining Creativity: The Science of Human Innovation. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 568 p.
21. Simonton, D. K. (2010). Creativity in Highly Eminent Individuals. In Kaufman, J. C., Sternberg, R. J. (eds.). The Cambridge Handbook of Creativity. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 174–188. DOI: 10.1017/CBO9780511763205.012
22. Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1999). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. In Sternberg, R. J. (ed.). Handbook of Creativity. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3–15.
23. Vygotsky, L. S. (1991). Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste [Imagination and Creativity in Childhood]. Moscow: Prosveshchenie, 93 p.
24. Ward, T. B. (1994). Structured Imagination: The Role of Category Structure in Exemplar Generation. Cognitive Psychology, vol. 27, no. 1, pp. 1–40. DOI: 10.1006/cogp.1994.1010

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

УДК 377.6 **DOI: 10.34670/AR.2026.37.23.014**

Модернизация медиаобразования в цифровую эпоху: ключевые тренды и стратегии подготовки кадров

Артёмов Александр Николаевич

Аспирант,
кафедра гуманитарных дисциплин,
Московский инновационный университет,
Преподаватель Института медиа НИУ ВШЭ,
101000, Российская Федерация, Москва, ул. Мясницкая, 20;
e-mail: artemovwk@gmail.com

Аннотация

Цифровая трансформация общества актуализирует проблему модернизации медиапедагогики, которая сталкивается с системными ограничениями: кадровым дефицитом, нормативной фрагментарностью и материально-техническим неравенством регионов. Цель статьи — проанализировать стратегические направления развития современной медиапедагогики, в том числе модели межинституциональных партнёрств как ключевого механизма преодоления выявленных ограничений. Доказано, что развитие сетевого взаимодействия «школа — вуз — медиахолдинг», государственно-частного партнёрства и региональных кластеров формирует устойчивую образовательную экосистему, обеспечивающую реализацию модели гибридного наставничества и доступ обучающихся к аутентичным профессиональным практикам. Обоснована необходимость строгой возрастной дифференциации содержания медиаобразования: от формирования базовой медиагигиены в начальной школе через развитие критико-аналитических навыков в среднем звене до анализа сложных социокультурных феноменов и профессионального медиапродюсирования в старших классах. Сделан вывод о том, что только через синергию усилий государства, системы образования и медиаиндустрии, с учётом когнитивных особенностей обучающихся на разных этапах образования, возможно формирование у подрастающего поколения компетенций, необходимых для критического, безопасного и созидательного участия в современном информационном обществе.

Для цитирования в научных исследованиях

Артёмов А.Н. Модернизация медиаобразования в цифровую эпоху: ключевые тренды и стратегии подготовки кадров // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 126-132. DOI: 10.34670/AR.2026.37.23.014

Ключевые слова

Медиапедагогика, цифровая трансформация, медиаграмотность, подготовка кадров, медиаобразование, цифровые компетенции.

Введение

Цифровая трансформация общества кардинально изменила ландшафт медиаобразования, превратив его из узкоспециализированного направления в системообразующий компонент современного образования, ориентированный на подготовку критически мыслящего и этически ответственного участника многоплатформенной, алгоритмически опосредованной медиасреды. Однако, несмотря на растущий запрос профессионального и педагогического сообществ, современное медиаобразование сталкивается с рядом системных ограничений [Грицай, 2025], которые обуславливают его зависимость от точечных, локальных инициатив, а не от выстроенной стратегии государственного уровня [Коджаспирова, 2008]. Это порождает ситуацию, при которой формирование медиакомпетенций у обучающихся происходит фрагментарно, без необходимой последовательности и преемственности между ступенями образования.

В сложившихся условиях возникает необходимость в модернизации на федеральном уровне концепции и структуры медиаобразования [Шитов, Коротун, 2025], обновлении его методического арсенала на всех уровнях образования, расширении его институциональных форм, а также поиске новых моделей и подходов, способных формировать у школьников критическое мышление, цифровую грамотность и этическую ответственность в медиасреде.

Основная часть

Несмотря на упоминание медиакомпетенций в ФГОС и примерных программах воспитания, медиаобразование на законодательном уровне не закреплено как обязательная образовательная область, нормативно-правовая база сохраняет фрагментарный характер. Ключевым трендом современной остается интеграция медиаобразования в образовательные стандарты как сквозной компетенции [Дунаев, Алиева, Жданова, 2024].

Ситуацию усугубляет дефицит стандартизированных методик, верифицированных критериев оценки результатов, а также нехватка педагогов с профильной подготовкой [Николаева, 2025], которые затрудняют как мониторинг качества реализуемых практик, так и их масштабирование. Решением данной проблемы может стать принятие трехступенчатой стратегии подготовки кадров для современной медиапедагогики. Во-первых, необходимо интегрировать медиаобразовательные компоненты в программы высшего педагогического образования, обеспечивая базовую подготовку будущих учителей. Во-вторых, требуется создание федеральной системы повышения квалификации действующих педагогов через модульные программы, сочетающие теоретические основы работы с медиа с практическими навыками медиапроизводства и фактчекинга. В-третьих, важную роль играет создание профессиональных сообществ медиапедагогов, обеспечивающих обмен опытом и поддержку инициатив. Отдельного внимания в контексте подготовки медиапедагогов также требует вызов, связанный с развитием искусственного интеллекта: массовое распространение deepfake-контента, алгоритмических манипуляций и автоматизированных рекламных ботов [Бусолаев, 2024]. Именно поэтому их необходимо подготовить и к работе с вызовами цифровой среды: распознаванию дезинформации, обеспечению цифровой безопасности, формированию этической позиции в отношении авторских прав и конфиденциальности данных [Ересько, 2025].

Одновременно критически важным условием эффективной модернизации медиаобразования является возрастная дифференциация его содержания и методик, поэтому программы подготовки кадров должны включать методики работы с разными возрастными группами — от формирования базовой медиагигиены в начальной школе до развития

критического анализа и медиапродюсирования в старших классах [Жилавская, 2021].

Медиаобразование младшего школьного возраста (1–4 классы) должно фокусироваться на формировании основ «медиагигиены»: распознавании рекламы, понимании различия между вымыслом и реальностью в медиаконтенте, соблюдении простых правил безопасности в интернете. Этот набору принципов и установок позволит сознательно управлять безграничным потоком информации и осознавать то влияние, которое медиа оказывают на человека. Методически это может быть реализовано через дидактические игры, визуальные пособия, короткие видеоролики с последующим обсуждением.

В среднем звене (5–9 классы) акцент смещается в сторону развития навыков критического анализа: учащиеся осваивают деконструкцию медиатекстов, выявление скрытых интересов их авторов, проверку фактов с использованием простых инструментов (обратный поиск по изображению, проверка домена сайта и др.). Именно на этом этапе целесообразно вводить элементы медиапроизводства — создание коротких видеороликов, подкастов, инфографики. Это позволит глубже и нагляднее понимать механизмы воздействия, которые могут быть использованы при создании медиаконтента.

В старшей школе (10–11 классы) медиаобразование приобретает характер гражданского образования: анализируются сложные феномены — алгоритмическая фильтрация, манипулятивные стратегии в политической и экономической парадигмах, этические дилеммы цифровой эпохи. Учащиеся работают с первоисточниками, участвуют в дебатах, создают медиапроекты социально значимой направленности. Особое значение приобретает концепция медиаинформационной грамотности (МИГ), объединяющая традиционную медиаграмотность с цифровыми компетенциями и навыками работы с информацией в условиях инфодемии [Жилавская, 2021].

Развитие межинституциональных партнерств представляет собой стратегически важное направление модернизации медиаобразования в цифровую эпоху. Эффективная подготовка педагогов невозможна в условиях изоляции образовательной системы от реальных процессов, происходящих в медиаиндустрии и цифровой среде. Создание устойчивых связей между школами, профильными вузами и медиакомпаниями формирует экосистему непрерывного профессионального развития, где педагог получает доступ к актуальным знаниям, практикам и инструментам. Кроме того, это позволяет привлекать экспертное сообщество в различных форматах: приглашение журналистов, редакторов и медиапродюсеров для проведения мастер-классов и наставничества; организация стажировок педагогов в редакциях и медиацентрах; совместная разработка учебно-методических материалов с участием экспертов отрасли; предоставление образовательным организациям доступа к профессиональным платформам и инструментам (видеоредакторы, аналитические сервисы, платформы для цифрового сторителлинга) на льготных условиях.

Особую значимость партнерства приобретают в контексте решения острейшей проблемы кадрового дефицита, описанной выше. Привлечение действующих журналистов, медиапродюсеров, SMM-специалистов и цифровых аналитиков в качестве экспертов-наставников позволяет реализовать модель гибридного наставничества, где теоретическую и методическую основу обеспечивает педагог-профессионал, а трансляцию актуальных отраслевых стандартов — практикующий специалист. Такой формат не только компенсирует разрыв между академическим знанием и реальной медиасредой, но и создает условия для профессионального роста самих педагогов через механизмы неформального обмена компетенциями.

В современной педагогической науке выделяются несколько моделей партнерств, каждая из

которых обладает специфическим ресурсным потенциалом. Государственно-частное партнерство в сфере медиаобразования реализуется через совместные проекты Министерства просвещения РФ, региональных органов управления образованием и крупных технологических корпораций. Например, технологические компании (Яндекс, VK, «СберОбразование») все активнее участвуют в создании образовательных продуктов по фактчекингу, цифровой безопасности и медиааналитике, что расширяет инструментарий педагога и делает обучение более релевантным для цифрового поколения. Компании предоставляют школам и центрам дополнительного образования бесплатный доступ к профессиональным инструментам аналитики, конструкторам мультимедийных проектов и верифицированным методическим материалам.

Сетевое взаимодействие «школа — вуз — медиахолдинг» обеспечивает преемственность образовательных траекторий и позволяет моделировать аутентичные профессиональные ситуации [Любимова, Борисов, 2014]. В рамках таких партнерств старшеклассники получают возможность стажироваться в редакциях федеральных и региональных СМИ, участвовать в совместных проектах с факультетами журналистики и медиакоммуникаций, а также публиковать свои работы на реальных медиаплатформах под руководством действующих практиков медиаиндустрии.

Кластерные модели, объединяющие организации дополнительного образования, медиацентры, IT-компании и институты развития региона, позволяют оптимизировать ресурсные затраты и обеспечить равный доступ к качественному медиаобразованию для школьников из различных муниципальных образований. Подобные кластеры особенно эффективны в регионах с выраженной географической и инфраструктурной дифференциацией, где они компенсируют дефицит профильных педагогических кадров через механизмы дистанционного наставничества и совместных проектных работ.

Корпоративно-образовательные инициативы приобретают все более системный характер. Технологические компании, заинтересованные в формировании будущего кадрового резерва и развитии ответственной цифровой культуры, разрабатывают специализированные образовательные продукты: интерактивные курсы по фактчекингу, симуляторы работы с алгоритмическими рекомендательными системами, платформы для изучения основ кибербезопасности. Предоставление образовательным организациям льготного или безвозмездного доступа к профессиональному программному обеспечению (системам монтажа, сервисам визуализации данных, инструментам поисковой оптимизации) существенно расширяет материально-техническую базу медиаобразования.

Заключение

Трансформация медиаобразования в цифровую эпоху требует комплексного подхода, сочетающего обновление содержания, методов и инструментов с системной работой по подготовке кадров. Переход от протекционистской парадигмы к модели медиаинформационной грамотности (МИГ) требует принципиально нового архитектурного подхода к образовательному процессу, базирующегося на практико-ориентированных, проектных методах и тесной интеграции с реальной медиасредой [Жилавская, 2021].

Ключевым механизмом преодоления выявленных системных ограничений — кадрового дефицита, нормативной фрагментарности и технологического неравенства — выступает развитие трехступенчатой системы подготовки кадров для современной медиапедагогики и многоуровневых межинституциональных партнерств. Как показало исследование, модели

сетевого взаимодействия («школа — вуз — медиахолдинг»), государственно-частного партнерства и региональных кластеров формируют устойчивую образовательную экосистему. Именно в рамках таких партнерств реализуется модель гибридного наставничества, которая позволяет компенсировать разрыв между теоретическими знаниями и актуальными профессиональными стандартами медиасреды, обеспечивая педагогам доступ к современным цифровым инструментам и методикам, а обучающимся — возможность погружения в аутентичные профессиональные процессы.

Неотъемлемым условием эффективности модернизации медиаобразования является и строгая возрастная дифференциация образовательного контента, учитывающая когнитивные особенности и цифровое поведение разных возрастных групп обучающихся. Выстроенная преемственность — от формирования базовой медиагигиены в начальной школе и развития навыков критической деконструкции медиатекстов в среднем звене до анализа сложных социокультурных феноменов и профессионального медиапроизводства в старших классах — обеспечивает эффективное и гармоничное развитие медиакомпетенций.

Библиография

1. Бусолаев А. П. Угрозы, представляемые технологией Deepfake для образовательной организации // Хроноэкономика. 2024. № 3 (45).
2. Грицай Л. А. Роль медиаобразования в формировании семейных воспитательных ценностей // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2025. № 1 (55). С. 17–28. DOI: 10.47475/2070-0695-2025-55-1-17-28
3. Дунаев А. А., Алиева С. А., Жданова С. Н. Интеграция медиаобразования и личностно ориентированной парадигмы как актуальная проблема современного образования // Мир науки, культуры и образования. 2024. № 1 (104). С. 392–395.
4. Ересько П. В. Правовые проблемы обеспечения информационной безопасности личности в цифровом пространстве // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Экономика. Управление. Право. 2025. № 4. С. 424–436.
5. Жилавская И. В. Системные и институциональные трансформации российского медиаобразования. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2021. 368 с. ISBN 978-5-4263-1043-8. DOI: 10.31862/9785426310438. EDN PEUNZC.
6. Коджаспирова Г. М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. 3-е изд. Москва: Айрис-пресс, 2008. 256 с.
7. Любимова Е. М., Борисов И. А. Сетевое взаимодействие школа-вуз как средство погружения студентов в профессиональную деятельность // Экономика и социум. 2014. № 4-3 (13). С. 909–915.
8. Николаева М. А., Шрамко Н. В., Коротун А. В. Медиаграмотность как ключевая компетенция педагога в условиях трансформации образования // Педагогическое образование в России. 2025. № 1. С. 39–51.
9. Шитов А. К., Коротун А. В. Нормативно-правовые основания формирования медиаграмотности обучающихся и педагогических работников // Наука и школа. 2025. № 3.

Modernization of Media Education in the Digital Era: Key Trends and Strategies for Personnel Training

Aleksandr N. Artemov

Postgraduate Student,
Department of Humanities,
Moscow Innovation University,
Lecturer at the Institute of Media, HSE University,
101000, 20, Myasnitskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: artemovwk@gmail.com

Abstract

The digital transformation of society actualizes the problem of modernizing media pedagogy, which faces systemic limitations: personnel shortage, regulatory fragmentation, and material and technical inequality of regions. The objective of the article is to analyze the strategic directions of the development of modern media pedagogy, including models of interinstitutional partnerships as a key mechanism for overcoming the identified limitations. It is proven that the development of network interaction "school — university — media holding," public-private partnership, and regional clusters forms a sustainable educational ecosystem that ensures the implementation of the hybrid mentoring model and students' access to authentic professional practices. The necessity of strict age differentiation of the content of media education is substantiated: from the formation of basic media hygiene in elementary school through the development of critical-analytical skills in middle school to the analysis of complex sociocultural phenomena and professional media production in senior grades. A conclusion is drawn that only through the synergy of the efforts of the state, the education system, and the media industry, taking into account the cognitive characteristics of students at different stages of education, is it possible to form in the younger generation the competencies necessary for critical, safe, and creative participation in the modern information society.

For citation

Artemov A.N. (2026) Modernizatsiya mediaobrazovaniya v tsifrovuyu epokhu: klyuchevye trendy i strategii podgotovki kadrov [Modernization of Media Education in the Digital Era: Key Trends and Strategies for Personnel Training]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 126-132. DOI: 10.34670/AR.2026.37.23.014

Keywords

Media pedagogy, digital transformation, media literacy, personnel training, media education, digital competencies.

References

1. Busolaev, A.P. (2024). Ugrozy, predstavlyaemye tekhnologiei Deepfake dlya obrazovatelnoi organizatsii [Threats Posed by Deepfake Technology to an Educational Organization]. Khronoekonomika [Chronoeconomics], no. 3 (45).
2. Dunaev, A. A., Alieva, S. A., Zhdanova, S. N. (2024). Integratsiya mediaobrazovaniya i lichnostno orientirovannoi paradigmy kak aktualnaya problema sovremennogo obrazovaniya [Integration of Media Education and Person-Oriented Paradigm as an Actual Problem of Modern Education]. Mir nauki, kultury i obrazovaniya [World of Science, Culture and Education], no. 1 (104), pp. 392–395.
3. Eresko, P. V. (2025). Pravovye problemy obespecheniya informatsionnoi bezopasnosti lichnosti v tsifrovom prostranstve [Legal Problems of Ensuring Personal Information Security in the Digital Space]. Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Ekonomika. Upravlenie. Pravo [Izvestiya of Saratov University. New Series. Economics. Management. Law], no. 4, pp. 424–436.
4. Gritsai, L. A. (2025). Rol mediaobrazovaniya v formirovanii semeinykh vospitelnykh tsennostei [The Role of Media Education in Forming Family Educational Values]. Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya [Sign: Problem Field of Media Education], no. 1 (55), pp. 17–28. DOI: 10.47475/2070-0695-2025-55-1-17-28
5. Kodzhaspirova, G. M. (2008). Pedagogika v skhemakh, tablitsakh i opornykh konspektakh [Pedagogy in Schemes, Tables and Outline Notes]. 3rd ed. Moscow: Airis-press, 256 p.
6. Lyubimova, E. M., Borisov, I. A. (2014). Setevoe vzaimodeistvie shkola-vuz kak sredstvo pogruzheniya studentov v professionalnuyu deyatelnost [Network Interaction School-University as a Means of Immersing Students in Professional Activity]. Ekonomika i sotsium [Economics and Society], no. 4-3 (13), pp. 909–915.
7. Nikolaeva, M. A., Shramko, N. V., Korotun, A. V. (2025). Mediagramotnost kak klyuchevaya kompetentsiya pedagoga v usloviyakh transformatsii obrazovaniya [Media Literacy as a Key Competence of a Teacher in the Context of

Education Transformation]. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical Education in Russia], no. 1, pp. 39–51.

8. Shitov, A. K., Korotun, A. V. (2025). Normativno-pravovye osnovaniya formirovaniya mediagramotnosti obuchayushchikhsya i pedagogicheskikh rabotnikov [Legal Foundations for the Formation of Media Literacy of Students and Pedagogical Workers]. Nauka i shkola [Science and School], no. 3.
9. Zhilavskaya, I. V. (2021). Sistemnye i institutsionalnye transformatsii rossiiskogo mediaobrazovaniya [Systemic and Institutional Transformations of Russian Media Education]. Moscow: Moscow Pedagogical State University, 368 p. ISBN 978-5-4263-1043-8. DOI: 10.31862/9785426310438. EDN PEUNZC.

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

УДК 372.881 **DOI: 10.34670/AR.2026.47.53.015**

Особенности преподавания французского языка с помощью электронных средств обучения

Рочняк Карина Игоревна

Аспирант,
кафедра педагогики,
Университет БРИКС,
121170, Российская Федерация, Москва, Кутузовский просп., 36/ 2;
e-mail: karinsha@list.ru

Аннотация

Целью статьи является анализ теоретических основ и результатов практического применения электронных средств обучения в области преподавания французского языка. В статье освещаются инновационные методики преподавания французского языка с использованием электронных средств обучения, раскрываются преимущества применения электронных средств при обучении французскому языку, а также подчёркивается доступность их использования. Рассмотрена необходимость персонализированного подхода к обучению. Особое внимание уделяется проблемам, связанным с использованием электронных средств обучения при преподавании французского языка. Автором произведён обзор популярных платформ, приложений и других онлайн-ресурсов для изучения французского языка. Выделены возможности и особенности каждого рассмотренного ресурса. В статье обозначены трудности, с которыми сталкиваются преподаватели и обучающиеся. Они включают в себя технические ограничения, проблемы взаимодействия и необходимость совершенствования систем поддержки. В заключении делается вывод о важности сбалансированного подхода при обучении французскому языку, что означает необходимость использования сильных сторон электронных средств обучения и в то же время тщательного решения выявленных проблем. Решающее значение для достижения наиболее эффективных результатов обучения с применением электронных средств имеют усилия, направленные на улучшение технологической инфраструктуры, совершенствование методик преподавания и обеспечение надёжных систем поддержки.

Для цитирования в научных исследованиях

Рочняк К.И. Особенности преподавания французского языка с помощью электронных средств обучения // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 133-140. DOI: 10.34670/AR.2026.47.53.015

Ключевые слова

Электронные средства обучения, онлайн-ресурсы, цифровая среда, коммуникативные навыки, цифровой образовательный контент.

Введение

Образовательная среда претерпела значительные изменения с появлением цифровых технологий. Интеграция электронного обучения (e-learning) и дистанционных образовательных технологий в образовательные системы произвела революцию в педагогических методиках по различным предметам, включая преподавание языков.

Актуальность данной статьи обусловлена эволюцией образования в цифровую эпоху и открывающимися возможностями обучения с помощью электронных средств. В связи с ростом спроса на владение иностранным языком, повышается необходимость использования электронных средств обучения для повышения эффективности преподавания французского языка.

Целью данной статьи является анализ теоретических основ и результатов практического использования электронных средств обучения в области преподавания французского языка. Для достижения этой цели определены несколько конкретных задач:

1. Всесторонне осветить теоретический опыт российских и иностранных авторов в контексте преподавания французского языка;
2. Изучить возможности и проблемы, связанные с использованием электронных средств обучения для преподавания французского языка;
3. Оценить эффективность применения электронных средств обучения.

Основная часть

В области преподавания французского языка с применением электронных средств обучения в последние годы был проведен ряд исследований.

В фокусе этих исследований было доказано:

– Возможность получения эффективных результатов сетевого взаимодействия студентов через электронную почту, веб-форумы и блоги (П.В. Сысоев);
– Эффективность использования информационных и коммуникативных технологий для самостоятельной работы обучающихся (А.Ю. Чайка, Л.Г. Аверкиева);
– Использование мультимедийных средств для выполнения заданий, способствующих развитию всех видов речевой деятельности является наиболее эффективной методикой обучения французскому языку (М.Н. Исраилова);
– Эффективное использование аудиовизуальных материалов в обучении иностранному языку и их дидактические свойства, опираясь на опыт французских ученых (В. Назаров).

Существующие исследования дают значительное представление о потенциале электронных и цифровых инструментов для изучения языка. Дальнейшие исследования должны быть направлены на улучшение практического применения электронных средств обучения и их адаптацию под задачи образовательного процесса.

Рассмотрим основные преимущества и ограничения использования электронных средств обучения при преподавании французского языка. Основными преимуществами являются:

1. Доступность.

В настоящее время обучающиеся имеют неограниченный доступ к различным материалам через онлайн-платформы, независимо от национальной или географической принадлежности. Этот доступ выходит за рамки учебников и включает в себя мультимедийные ресурсы, интерактивные модули и информацию о культурных и языковых событиях в режиме реального

времени. Более того, гибкость цифровых платформ позволяет обучающимся работать с этими ресурсами в удобном для них темпе, способствуя развитию автономии в обучении.

2. Возможность использования цифрового образовательного контента.

Электронные ресурсы позволяют создать интерактивную среду обучения. Использование визуально привлекательного мультимедийного контента стимулирует активность обучающихся и повышает интерес к обучению. Интерактивные упражнения способствуют пониманию и запоминанию языковых нюансов. Подкасты, видео, интерактивные упражнения и онлайн-викторины помогают развивать навыки аудирования, говорения, чтения и письма. Эти ресурсы создают динамичную и увлекательную среду обучения, учитывающую различные стили и предпочтения обучающихся.

3. Развитие адаптивных платформ.

Появление адаптивных обучающих платформ с возможностью обратной связи повысило возможности использования персонализированных подходов к обучению. Такие платформы адаптируются к уровню знаний и индивидуальным особенностям каждого обучающегося. Сложность контента зависит от успехов ученика, обеспечивая оптимальную траекторию обучения (таблица 1).

4. Улучшение понимания культурного контекста.

Аутентичный культурный контент с помощью цифровых платформ знакомит учащихся с нюансами выражений, идиоматическими оборотами и культурными особенностями. Виртуальные экскурсии в музеи, прямые трансляции событий из франкоговорящего мира дают возможность обучающимся погрузиться в языковую среду и способствуют более глубокому пониманию культурных контекстов (таблица 1).

5. Реальное общение и совместная работа.

Электронные средства обучения способствуют общению в режиме реального времени и реализации совместных проектов, что улучшает навыки коммуникативной компетенции. Приложения для видеоконференций и чатов позволяют обучающимся вступать в диалоги с носителями языка, развивая навыки говорения, письма. Такие приложения, как Memrise, FluentU или HelloTalk, облегчают изучение языка "на ходу", предоставляя обучающимся удобный и привычный формат общения (таблица 1).

Таблица 1 – Онлайн ресурсы для изучения французского языка

Тип технологии	Описание	Примеры/Ресурсы
Порталы и поисковые системы	Платформы, предлагающие информацию, трансакционные услуги, каталоги, личные ресурсы и информацию о культурных/спортивных событиях.	- "Le point du FLE" (http://www.lepointdufle.net) - "Methodologis" (http://methodologis.pagesperso-orange.fr/) - Индивидуальные порталы, такие как сайт М. Оверманна и www.rfi.fr
Программные инструменты	Программное обеспечение для обработки текстов, управления презентациями, портфолио, электронной почты, чата и платформ для дистанционного обучения.	- Языковые портфолио и чаты
Общие справочные материалы	Географические информационные системы, словари, виртуальные музеи, энциклопедии, биографии известных личностей.	- Биографии знаменитостей (www.stars-celebrites.com) - Виртуальные музеи, такие как Лувр (www.louvre.fr) и Орсе (www.musee-orsay.fr)

Тип технологии	Описание	Примеры/Ресурсы
Базы данных и охраняемые материалы	Архивы фотографий, видео, комиксов, музыки, радио- и телепередач, периодических изданий, карт, официальных документов, учебников, статистических баз данных.	- Электронные периодические издания (www.journauxfran5ais.net, www.press-directory.com) - Образовательные сайты, такие как http://tv5.org/, http://www.ina.fr/, http://www.arte.tv/fr/
Образовательные программы	Образовательные ресурсы, дистанционное обучение, домашние задания, интерактивные диктанты, кроссворды, практические и самооценочные задания, учебные пособия.	- Педагогические разработки на http://flenet.rediris.es/actipedago.html - Компьютерные программы для изучения французского языка на всех уровнях
Онлайн-платформы	Специально разработанные образовательные платформы, предлагающие структурированные языковые курсы, адаптированные к различным уровням владения.	Duolingo, Babbel, Rosetta Stone
Мобильные приложения	Мобильные приложения	Memrise, FluentU, HelloTalk, сообщества языкового обмена, иммерсивный опыт обучения

Источник: составлено автором

Так, говоря об эффективном применении электронных средств обучения при преподавании французского языка, следует сказать, что исследования произведенные автором в период 2022-2023 годов отражены в таблице 2.

Таблица 2 - Результаты исследования

Онлайн-ресурс	Показатели эффективности	Результаты
Адаптивные учебные платформы	Большие затраты времени, последовательное завершение модуля	Улучшение усвоения грамматикии лексики
Мультимедийные материалы	Умеренные затраты времени, различная степень завершенности	Улучшение понимания иноязычной культуры
Интерактивные курсы	Различные затраты времени, низкая степень завершенности	Неравномерное улучшение разговорных навыков

Источник: составлено автором

В результате эксперимента, проведенного с 2022 по 2023 годы, была отмечена высокая вовлеченность учеников, которые проводили значительное время на этих платформах. Показатели завершения модулей были постоянными, что свидетельствует о целенаправленном подходе обучающихся к выполнению заданий.

Использование электронных средств обучения в процессе преподавания французского языка, несомненно, даёт широкие преимущества для эффективного усвоения языкового материала обучающимися. Однако, наряду с вышеизложенными плюсами, при использовании электронных средств обучения, преподаватель сталкивается с проблемами, на которые следует обращать внимание. К недостаткам относится:

1. Технические барьеры.

Доступ к высокоскоростному Интернету остается существенным препятствием для многих обучающихся. Неравенство в подключении к интернету, особенно в отдаленных регионах, препятствует беспрепятственному доступу к образовательным онлайн-ресурсам. Более того,

нехватка необходимых устройств еще больше усугубляет это цифровое неравенство, препятствуя равным возможностям для всех обучающихся в полной мере использовать электронные учебные платформы;

2. Неконтролируемый доступ.

Свободный доступ к большому количеству онлайн ресурсов создает риск их чрезмерного использования, что может отвлечь внимание учащихся от образовательных задач. Привлекательность социальных сетей, игр и других приложений, не связанных с образованием, может привести к снижению концентрации и приверженности задачам изучения языка, что снижает эффективность использования электронных средств обучения в образовательных целях.

3. Снижение эмоциональной связи.

Отсутствие личного взаимодействия в виртуальной среде обучения препятствует установлению необходимого уровня контакта между преподавателями и обучающимися. Отсутствие невербального контакта, а также создание благоприятной эмоциональной атмосферы для обучения может оказаться сложной задачей в цифровых средах (рисунок 1).



Рисунок 1 - Преимущества и недостатки изучения иностранного языка в онлайн-формате (Источник: составлено автором)

Решение этих проблем требует совместных усилий участников образовательного процесса и должно включать технологические достижения для обеспечения равного доступа к

электронным образовательным ресурсам, решения по снижению отвлекающих факторов и инновационные подходы для обеспечения эмоциональной связи между преподавателем и обучающимся в цифровой среде обучения.

Заключение

Таким образом можно сделать вывод об огромном потенциале использования электронных средств обучения в образовательном процессе. Применение преподавателями этих средств значительно повышает эффективность изучения языков и стимулирует развитие коммуникативных навыков у обучающихся.

Библиография

1. Аверкиева Л.Г., Чайка Ю.А. ISSN 1997-2911 // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2011. № 1 (8).
2. Белогурова М.Ю. Онлайн-курс как современный инструмент иноязычного образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. № 3 (848).
3. Бондарева Н.Л. Дистанционное обучение: форма, технология, средство // Педагогическая наука и практика. 2021. № 2 (32).
4. Жукова Н.В., Аристова В.Н. Опыт использования трёх форматов обучения иностранному языку в вузе (офлайн, онлайн, гибридный): эффективность, проблемы, результаты // Педагогика и психология образования. 2022. № 1.
5. Исраилова М.Н. Формирование принципов устойчивого развития в обучении иностранным языкам // Международные научные исследования. 2017. № 1.
6. Клус Л.Г. Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий // Вестник науки. 2023. № 11 (68).
7. Кузикулова Д.М. Использование современных цифровых обучающих ресурсов в преподавании французскому языку // Экономика и социум. 2023. № 1-1 (104).
8. Малаева М.С. Реализация электронного обучения на основе дистанционных образовательных технологий // Экономические исследования. 2023. № 2.
9. Назаров В. Развитие речевых компетенций на иностранном языке на основе аудиовизуальных материалов // Научно-методический электронный журнал иностранных языков в Узбекистане. 2017. № 2. С. 156–162.
10. Селявкина Н.Н. Поддержка индивидуальности учащихся с помощью технологии смешанного обучения грамматике французского языка // Просвещение и познание. 2021. № 4 (4).
11. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2008. № 6. С. 2–9.
12. Kucherenko N.L. L'évaluation comme outil de formation et de motivation // Современные методы и технологии преподавания иностранных языков. 2020. № 1.
13. Kucherenko N.L., Miretina N.S. Incorporating Informal e-Learning into Foreign Language Teaching Through Collaborative Personalization // Literature, Language and Computing: Russian Contribution. Springer Nature. 2023. № 7.

Features of Teaching French Using Electronic Learning Tools

Karina I. Rochnyak

Postgraduate Student,
Department of Pedagogy,
BRICS University,
121170, 36/2, Kutuzovskiy ave., Moscow, Russian Federation;
e-mail: karinsha@list.ru

Abstract

The objective of the article is to analyze the theoretical foundations and results of the practical application of electronic learning tools in the field of teaching French. The article highlights innovative methods of teaching French using electronic learning tools, reveals the advantages of using electronic tools in teaching French, and also emphasizes the accessibility of their use. The necessity of a personalized approach to learning is examined. Particular attention is paid to the problems associated with the use of electronic learning tools in teaching French. The author has carried out a review of popular platforms, applications, and other online resources for learning French. The possibilities and features of each reviewed resource are highlighted. The article identifies the difficulties faced by teachers and learners. They include technical limitations, problems of interaction, and the need to improve support systems. In conclusion, it is inferred that a balanced approach in teaching French is important, which means the necessity of using the strengths of electronic learning tools while at the same time carefully addressing the identified problems. Efforts aimed at improving technological infrastructure, enhancing teaching methodologies, and ensuring reliable support systems are of decisive importance for achieving the most effective learning outcomes using electronic tools.

For citation

Rochnyak K.I. (2026) Osobennosti prepodavaniya frantsuzskogo yazyka s pomoshch'yu elektronnykh sredstv obucheniya [Features of Teaching French Using Electronic Learning Tools]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 133-140. DOI: 10.34670/AR.2026.47.53.015

Keywords

Electronic learning tools, online resources, digital environment, communication skills, digital educational content.

References

1. Averkieva, L. G., Chaika, Yu. A. (2011). ISSN 1997-2911. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki [Philological Sciences. Issues of Theory and Practice], no. 1 (8).
2. Belogurova, M. Yu. (2023). Online Course as a Modern Tool for Foreign Language Education. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki [Bulletin of Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences], no. 3 (848).
3. Bondareva, N. L. (2021). Distance Learning: Form, Technology, Tool. Pedagogicheskaya nauka i praktika [Pedagogical Science and Practice], no. 2 (32).
4. Israilova, M. N. (2017). Forming the Principles of Sustainable Development in Foreign Language Teaching. Mezhdunarodnye nauchnye issledovaniya [International Scientific Research], no. 1.
5. Klus, L. G. (2023). Implementation of Educational Programs Using E-Learning and Distance Educational Technologies. Vestnik nauki [Bulletin of Science], no. 11 (68).
6. Kucherenko, N. L. (2020). L'évaluation comme outil de formation et de motivation [Assessment as a Tool for Learning and Motivation]. Sovremennye metody i tekhnologii prepodavaniya inostrannykh yazykov [Modern Methods and Technologies for Teaching Foreign Languages], no. 1.
7. Kucherenko, N. L., Miretina, N. S. (2023). Incorporating Informal E-Learning into Foreign Language Teaching Through Collaborative Personalization. Literature, Language and Computing: Russian Contribution. Springer Nature, no. 7.
8. Kuzikulova, D. M. (2023). Use of Modern Digital Learning Resources in Teaching French. Ekonomika i sotsium [Economics and Society], no. 1-1 (104).
9. Malaeva, M. S. (2023). Implementation of E-Learning Based on Distance Educational Technologies. Ekonomicheskie issledovaniya [Economic Research], no. 2.
10. Nazarov, V. (2017). Development of Speech Competencies in a Foreign Language Based on Audiovisual Materials. Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Inostrannye yazyki v Uzbekistane" [Scientific and Methodological

Electronic Journal "Foreign Languages in Uzbekistan"], no. 2, pp. 156–162.
11. Selyavkina, N. N. (2021). Supporting Students' Individuality Through Blended Learning Technology for Teaching French Grammar. Prosveshchenie i poznanie [Education and Knowledge], no. 4 (4).
12. Sysoev, P. V., Evstigneev, M. N. (2008). Modern Educational Internet Resources in Foreign Language Teaching. Inostrannye yazyki v shkole [Foreign Languages at School], no. 6, pp. 2–9.
13. Zhukova, N. V., Aristova, V. N. (2022). Experience in Using Three Formats of Foreign Language Teaching at a University (Offline, Online, Hybrid): Effectiveness, Problems, Results. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya [Pedagogy and Psychology of Education], no. 1.

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

УДК 373.3 **DOI: 10.34670/AR.2026.52.19.016**

Формирование читательской рефлексии через дневник читателя в ходе анализа поэзии о родной природе во 2 классе

Парушина Евгения Сергеевна

Методист отдела разработки и сопровождения,
Департамент научно-методического
обеспечения школьной программы,
ООО «Сан Скул»,
121069, Российская Федерация, Москва, ул. Большая Никитская, 60/3;
e-mail: assistantnmosp@sunschool.ru

Аннотация

В статье рассматривается методика формирования читательской рефлексии у учащихся 2 класса через ведение дневника читателя на материале поэтических произведений о родной природе. Обосновывается актуальность развития эмоционального интеллекта и рефлексивных умений у младших школьников в контексте Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Представлена структура читательского дневника, система рефлексивных заданий, адаптированных для детей 7–8 лет, а также результаты апробации методики во 2 классе (N=39), демонстрирующие положительную динамику уровня читательской рефлексии. Описаны критерии оценки развития рефлексивных умений младших школьников.

Для цитирования в научных исследованиях

Парушина Е.С. Формирование читательской рефлексии через дневник читателя в ходе анализа поэзии о родной природе во 2 классе // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 141-153. DOI: 10.34670/AR.2026.52.19.016

Ключевые слова

Читательская рефлексия, дневник читателя, эмоциональное восприятие, пейзажная лирика, методика преподавания литературного чтения, осознанное чтение, эмоциональный интеллект, начальная школа.

Введение

В условиях снижения интереса к чтению и доминирования клипового мышления у современных школьников особую важность приобретает формирование читательской рефлексии уже на начальном этапе обучения. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) ориентирует учителя на достижение не только предметных, но и метапредметных и личностных результатов. Особое внимание уделяется развитию эмоционального интеллекта, включающего умения различать и называть собственные эмоции и эмоции других, понимать причины эмоций. Эмоциональный интеллект рассматривается исследователями как один из ключевых «мягких навыков» XXI века.

Эмоциональное восприятие литературы особенно важно при чтении поэзии. Как отмечал Р.Ф. Брандесов, «воспитание человека невозможно вне воспитания сферы чувств, вне формирования способности сочувствия, эмоционального отклика на чувства других» [Брандесов, 2017, с. 7]. В последнее время в педагогическом сообществе усиливается призыв к развитию эмоциональной сферы ученика, что обусловливает потребность в разработке новых методик восприятия художественных произведений.

Во 2 классе закладываются основы осознанного чтения. Произведения о родной природе обладают высоким потенциалом для развития эмпатии, эстетического восприятия и рефлексивных умений. Для развития эмоциональной сферы необходима активизация читательского воображения, которая создаёт возможность осмыслить возникшие эмоциональные образы после прочтения поэтических текстов. Дневник читателя как рефлексивный приём представляет собой эффективный инструмент фиксации впечатлений, постановки вопросов к тексту и выявления личностного смысла прочитанного.

Цель работы - разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить методику формирования читательской рефлексии у учащихся 2 класса через ведение дневника читателя на материале поэтических произведений о родной природе.

Гипотеза исследования: систематическое ведение дневника читателя с использованием специально разработанных рефлексивных заданий, адаптированных для младших школьников, способствует развитию читательской рефлексии, углубляет понимание художественных произведений о природе и формирует эмоционально-ценностное отношение к миру у учащихся 2 класса.

Практическая значимость: разработанная методика может быть использована учителями начальных классов во 2 классе для развития читательской рефлексии и формирования читательской культуры младших школьников; представленные рабочие листы и критерии оценки могут быть внедрены в образовательный процесс.

Основная часть

В педагогике рефлексия трактуется как процесс самопознания ребёнком своих состояний и мыслей, а также осознания того, как его воспринимают окружающие. В рамках учебного процесса рефлексия позволяет ученику понять способы осуществления учебной деятельности. Как отмечает С.Н. Полькина, рефлексия как качество личности не возникает спонтанно, она требует систематического развития [Полькина, 2015, с. 122]. Наиболее эффективной является рефлексия в письменной форме, выполненная учеником самостоятельно.

И.В. Сосновская и Е.Р. Ситникова определяют рефлексию как деятельность, «в процессе

которой юный читатель, погружаясь в художественный мир текста, соотнося художественные смыслы со своим личностным, эмоциональным, интеллектуальным, эстетическим опытом, в ходе рефлексивного акта будет открывать новый «живой» смысл, проясняющий и углубляющий исходный - авторский» [Сосновская, Ситникова, 2018, с. 41].

На основе анализа научной литературы можно выделить ключевые аспекты читательской рефлексии применительно к младшему школьному возрасту:

– осознание собственных читательских впечатлений (что понравилось/не понравилось, почему);
– анализ художественных образов (представление картин, нарисованных автором);
– соотнесение содержания произведения с личным опытом (было ли похожее в жизни);
– формулирование вопросов к тексту и автору (что непонятно, о чём хочется спросить);
– оценка прочитанного с нравственных и эстетических позиций (что хорошо, что плохо, что красиво).

Возрастная группа 7–8 лет (второй класс) характеризуется рядом важных психологических особенностей. Согласно исследованиям возрастной динамики рефлексивных действий, именно в начальной школе происходит формирование рефлексивных умений. Исследование показало, что возрастная динамика рефлексивных действий характеризуется переходом от применения детьми формальных рефлексивных действий при решении задач к содержательным рефлексивным действиям [Сосновская, Ситникова, 2017, с. 4].

Во 2 классе у детей:

– активно развивается произвольное внимание и память;
– формируется способность к анализу и синтезу;
– появляется потребность в самовыражении и оценке собственной деятельности;
– развивается эмоциональная сфера, усиливается способность к сопереживанию;
– формируются основы рефлексивных умений (осознание своих действий, их контроль и оценка) [Сосновская, Ситникова, 2017].

Формирование целостной картины мира у младших школьников происходит не только через учебную деятельность, но и через освоение культурных традиций. Как отмечают В.Н. Супруненко, Ю.П. Дробатухина и В.Ю. Прокопенко, фольклор выступает эффективным средством формирования картины мира у детей младшего школьного возраста, поскольку он «содержит в себе архетипические образы, близкие детскому восприятию, и позволяет ребёнку осваивать систему ценностей через эмоционально-образное постижение действительности» [Супруненко, Дробатухина, Прокопенко, 2021, с. 124]. Этот тезис важен для нашего исследования, поскольку поэтические произведения о родной природе (особенно те, которые тяготеют к народно-песенной традиции) выполняют сходную функцию: они помогают ребёнку выстроить эмоционально-ценностное отношение к миру через доступные, образные, ритмически организованные тексты.

Современный младший школьник, ежедневно воспринимающий большие объёмы разнообразной информации, часто испытывает трудности с удержанием внимания при чтении и запоминанием деталей. Для детей 7–8 лет характерно конкретно-образное мышление, поэтому при работе с поэтическими текстами важно опираться на наглядные образы, рисунки, ассоциации.

Именно во 2 классе закладываются основы читательской самостоятельности. Ребёнок начинает не просто читать, но и осмысливать прочитанное. Развитие рефлексии включает ребёнка в поиск и открытие новых смыслов, помогает ему осознать себя как читателя.

Способность детей 7–8 лет к сопереживанию и стремление к самореализации являются базой для развития рефлексивных умений в ходе анализа произведений.

В курс литературного чтения во 2 классе входят следующие стихотворения о родной природе (в соответствии с Федеральной рабочей программой и наиболее распространёнными УМК) [Ефросинина, 2024; Полькина, 2015; Федеральная рабочая программа..., 2025]:

– А.С. Пушкин - «Вот север, тучи нагоняя...», «Зима! Крестьянин, торжествуя...», «Уж небо осенью дышало»;
– Ф.И. Тютчев - «Зима недаром злится», «Весенние воды», «Есть в осени первоначальной»;
– А.А. Фет - «Чудная картина», «Ласточки пропали»;
– С.А. Есенин - «Берёза», «Поёт зима - аукает», «С добрым утром!»;
– А.А. Блок - «Летний вечер», «На лугу»;
– И.А. Бунин - «Листопад» (отрывок);
– К.Д. Бальмонт - «Осень», «Снежинка»;
– Н.А. Некрасов - «Перед дождём».

Как отмечает Т.В. Обласова, в начальной школе часто преобладает формальный подход к изучению лирики: заучивание стихотворений наизусть, поиск рифм, определение темы, что не всегда способствует развитию эмоционального восприятия и рефлексии [Обласова, Марчукова, 2024, с. 194]. Между тем пейзажная лирика обладает огромным потенциалом для развития эмоциональной сферы младших школьников.

Стихотворения о родной природе:

– развивают эмоциональную отзывчивость;
– учат видеть красоту в обыденном;
– способствуют формированию экологической культуры;
– помогают осознать связь человека и природы;
– активизируют механизм рефлексии через обращение к личным переживаниям.

Эффективность пейзажной лирики для младших школьников во многом объясняется её связью с фольклорной традицией. Как показывают исследования Ю.П. Дробатухиной и В.Н. Супруненко, многие авторские тексты, особенно в русской поэзии XIX–XX веков, подвергаются «фольклоризации» - они вбирают в себя народно-поэтические образы, ритмику, лексику, что делает их органичными для детского восприятия [Дробатухина, Супруненко, 2023, с. 63]. Стихотворения С.А. Есенина («Берёза», «Поёт зима - аукает»), А.А. Фета («Чудная картина»), К.Д. Бальмонта («Осень», «Снежинка») содержат явные отголоски народной песни: олицетворения природы, простые синтаксические конструкции, напевность, близость к традиционным образам (берёза, зима, весна). Эта фольклорная основа позволяет младшим школьникам легче входить в мир поэзии, поскольку она созвучна их возрастным особенностям (конкретно-образное мышление, эмоциональная отзывчивость, потребность в ритме и повторах).

Разрабатывая задания для 2 класса, важно не просто научить ребёнка определять настроение стихотворения, а помочь ему выявить авторскую эмоциональность: чем любуется автор, чем восхищён, о чём тоскует. Важно не только субъективное восприятие, но и момент «сопереживания» читателя автору. При этом задания должны быть адаптированы к возрастным особенностям: использоваться рисунки, опора на конкретные образы, простые вопросы, игровые элементы.

Понятие «рефлексия» часто закрепляется в сознании учителя как заключительный этап

урока. Однако читательская оценка и обращение к эмоциям читателя должны быть частью анализа произведения. В качестве рефлексивного приёма в нашем исследовании выбран читательский дневник, который позволяет ученику фиксировать свои мысли и связывать прочитанное с жизненным опытом. Для 2 класса дневник читателя имеет свою специфику: он должен быть наглядным, включать рисунки, использовать простые формулировки, поддерживаться игровыми элементами.

Для составления разделов дневника применены различные методические приёмы, направленные на развитие рефлексивных умений. Один из них - приём идентификации, предполагающий «вживание» в изучаемый объект, познание его изнутри. Ученикам предлагается поставить себя на место лирического героя, чтобы почувствовать глубину описанных переживаний.

В работе с поэтическими текстами важно анализировать роль художественных средств: не просто находить их, но раскрывать их смысл в конкретном произведении. Для 2 класса этот аспект работы должен быть упрощён: дети учатся замечать красивые сравнения, необычные слова, объяснять, почему поэт выбрал именно такие слова.

Для развития читательской рефлексии ключевым является вопрос: «Что ты чувствуешь, когда читаешь эти строки? На что похожи нарисованные поэтом картины?» Ученику важно соотнести переживания лирического героя со своим внутренним миром.

Ведение читательского дневника помогает учащимся лучше понять текст, развить осознанное чтение, запомнить образы, научиться замечать художественные детали, выражать свои мысли через слово и образ, связывать литературные образы с личным опытом.

В читательский дневник для 2 класса включены следующие разделы (с учётом возрастных особенностей):

– «Мои впечатления» (заметки о чувствах после чтения; можно использовать смайлики).
– «Картины природы» (описание пейзажей, выделение ключевых деталей; можно рисовать).
– «Слова-открытия» (работа с лексикой: выписываем красивые или непонятные слова).
– «Связь с жизнью» (соотнесение с личным опытом: было ли похожее?).
– «Вопросы к поэту» (формулирование вопросов по тексту; можно начать со слова «Почему?»).
– «Моё творчество» (творческие задания: рисунки, подбор музыки, продолжение стихотворения).

При проверке читательского дневника учитель обращает внимание на полноту заполнения разделов, оригинальность личных ассоциаций, аккуратность, творческий подход.

Дополнительные рекомендации: дневник удобно оформлять в виде личной рабочей тетради или папки с вкладышами. Заполнять его рекомендуется сразу после изучения стихотворения на уроке. На рабочем листе желательно поместить текст стихотворения; учитель может разрешить использовать цветные карандаши для выделения ключевых слов. К каждому разделу можно добавлять рисунки или коллажи. На следующем уроке полезно организовать обсуждение записей в парах или группах.

Ниже представлены рабочие листы к трём стихотворениям из программы 2 класса. Задания сформулированы с учётом возрастных особенностей: простые вопросы, опора на рисунки, игровые элементы. В задания включены вопросы, направленные на выявление фольклорных элементов и связи с народной традицией.

Рабочий лист 1

Стихотворение
С.А. Есенин
Берёза
Белая берёза
Под моим окном
Принакрылась снегом,
Точно серебром.
На пушистых ветках
Снежною каймой
Распустились кисти
Белой бахромой.
И стоит берёза
В сонной тишине,
И горят снежинки
В золотом огне.
А заря, лениво
Обходя кругом,
Обсыпает ветки
Новым серебром.
«Мои впечатления»
– Какое настроение у тебя после чтения этого стихотворения: радостное, спокойное, грустное? Обведи смайлик 😊 😐 ☹
– Почему ты выбрал(а) этот смайлик?
«Картины природы»
– Что ты представляешь, когда читаешь это стихотворение? Нарисуй берёзу такой, как ты её видишь.
– Какие краски ты используешь? Почему?
«Слова-открытия»
– Выпиши слова, которые показались тебе красивыми или необычными:
– Что означает слово «принакрылась»? Как сказать по-другому?
«Связь с жизнью»
– Видел(а) ли ты когда-нибудь берёзу зимой? Расскажи.
– Если бы ты был(а) поэтом, с чем бы ты сравнил(а) снег на ветках?
– Вспомни народную песенку или сказку, где говорится о берёзе. Чем похожи стихотворение Есенина и народная песня?
«Вопросы к поэту»
– Напиши вопрос Сергею Есенину про его стихотворение. Начни со слова «Почему…» или «Зачем…»
«Моё творчество»
– Придумай 2–4 строчки о зимней берёзе. Попробуй, чтобы в них были красивые слова.
Рабочий лист 2
Стихотворение
А.А. Фет
Чудная картина

Чудная картина,
Как ты мне родна:
Белая равнина,
Полная луна,
Свет небес высоких,
И блестящий снег,
И саней далёких
Одинокий бег.

«Мои впечатления»

– Какое настроение у этого стихотворения? Подчеркни: спокойное, тревожное, радостное, таинственное.
– Какое слово помогло тебе понять настроение?

«Картины природы»

– Что видит поэт? Нарисуй эту «чудную картину».
– Какие цвета ты использовал(а)? Почему именно их?

«Слова-открытия»

– Найди в стихотворении слова, которые рисуют картину зимней ночи. Выпиши их.
– Объясни, как ты понимаешь выражение «саней далёких одинокий бег».

«Связь с жизнью»

– Катался(ась) ли ты когда-нибудь на санях зимой? Что ты чувствовал(а)?
– Представь, что ты смотришь в окно в зимнюю лунную ночь. Что ты видишь? Напиши 1–2 предложения.
– В каких народных сказках природа «оживает», как в этом стихотворении? Приведи пример.

«Вопросы к поэту»

– Если бы ты встретил(а) Афанасия Фета, что бы ты спросил(а) у него об этом стихотворении?

«Моё творчество»

– Подбери музыку, которая подходит к этому стихотворению. Напиши название.

Рабочий лист 3

Стихотворение

К.Д. Бальмонт

Осень

Поспевает брусника,
Стали дни холоднее,
И от птичьего крика
В сердце только грустнее.
Стаи птиц улетают
Прочь, за синее море.
Все деревья блистают
В разноцветном уборе.
Солнце реже смеётся,
Нет в цветах благовонья.
Скоро Осень проснётся

И заплачет спросонья.

«Мои впечатления»

– Какое чувство вызывает у тебя это стихотворение: радость, грусть, спокойствие, удивление? Почему?

– Какие строки самые грустные? Подчеркни их.

«Картины природы»

– Какие приметы осени описывает поэт? Перечисли.

– Что значит «деревья блистают в разноцветном уборе»? Нарисуй такой «убор».

«Слова-открытия»

– Объясни, как ты понимаешь слова: «благовонье», «поспевает», «спросонья».

– Какое слово тебе больше всего понравилось? Почему?

«Связь с жизнью»

– Бывает ли тебе грустно осенью? Почему?

– Что тебе нравится в осени, а что не нравится? Запиши.

– В стихотворении «Осень» природа похожа на человека (Осень «проснётся» и «заплачет»). В каких народных песнях или сказках природа тоже изображается как живое существо?

«Вопросы к поэту»

– О чём ты хочешь спросить Константина Бальмонта?

«Моё творчество»

– Придумай осеннюю загадку про дождь, ветер или листопад.

Для диагностики эффективности методики разработаны критерии оценки читательской рефлексии с учётом возрастных особенностей младших школьников:

Таблица 1 – Критерии оценки читательской рефлексии младших школьников

Критерий	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Осознание собственных впечатлений	Не может сформулировать впечатление; использует односложные ответы («понравилось», «не понравилось»)	Формулирует впечатление, но не всегда связывает его с текстом	Чётко выражает впечатления, связывает их с конкретными образами из стихотворения
Понимание художественных образов	Не может описать, что представил(а); рисунок отсутствует или не связан с текстом	Описывает или рисует, но образы стереотипны, без деталей	Подробно описывает или рисует, добавляет детали, выражает своё отношение
Работа со словами (лексика)	Не выписывает слова или выписывает, но не объясняет	Выписывает слова, пытается объяснить, но допускает неточности	Выписывает, объясняет значение, приводит примеры
Соотнесение с личным опытом	Не проводит параллелей с личным опытом	Проводит параллели, но они поверхностны	Глубоко и осмысленно связывает содержание с личным опытом, приводит конкретные примеры
Формулирование вопросов	Не задаёт вопросов или вопросы формальны («А что это?»)	Задаёт вопросы, но они касаются только фактов	Задаёт вопросы, направленные на понимание смысла, чувств, причин
Творческая интерпретация	Отказывается от творческого задания или выполняет формально	Выполняет задание, но работа шаблонна	Проявляет оригинальность, использует нестандартные формы самовыражения

Апробация методики проводилась на базе школ Sun School Primary (г. Москва, г. Тюмень) среди обучающихся 2 классов в период с сентября 2025 по февраль 2026 года. В исследовании приняли участие 39 учащихся (экспериментальная группа - 20 человек, контрольная - 19 человек). В экспериментальной группе применялась разработанная методика с ведением читательского дневника, в контрольной группе изучение поэтических произведений о родной природе проводилось по традиционной методике (чтение, разбор, заучивание наизусть).

Диагностический инструментарий. Для оценки уровня сформированности читательской рефлексии использовались:

– анализ заполненных читательских дневников (в экспериментальной группе);

– беседы с учащимися по прочитанным стихотворениям;

– анализ рисунков и творческих работ;

– экспертная оценка по разработанным критериям (таблица 1).

Констатирующий срез проведён в первой декаде сентября 2025 года, контрольный - в третьей декаде февраля 2026 года. Оценка осуществлялась тремя экспертами (учителями начальных классов) с последующим усреднением результатов. Согласованность экспертных оценок проверялась с использованием коэффициента конкордации Кендалла ($W=0.84$, $p<0.01$), что свидетельствует о высокой надёжности измерений.

Результаты констатирующего и контрольного этапов представлены в таблице 2

Таблица 2 – Динамика уровня сформированности читательской рефлексии

Уровень рефлексии	Констатирующий этап (сентябрь 2025)		Контрольный этап (февраль 2026)	
	ЭГ (n=20)	КГ (n=19)	ЭГ (n=20)	КГ (n=19)
Низкий	55% (11 чел.)	63% (12 чел.)	25% (5 чел.)	58% (11 чел.)
Средний	40% (8 чел.)	32% (6 чел.)	55% (11 чел.)	32% (6 чел.)
Высокий	5% (1 чел.)	5% (1 чел.)	20% (4 чел.)	10% (2 чел.)

На констатирующем этапе уровень сформированности читательской рефлексии в обеих группах был сопоставим. В экспериментальной группе доля учащихся с низким уровнем рефлексии сократилась с 55% до 25%, количество учащихся с высоким уровнем возросло с 5% до 20%. В контрольной группе динамика менее выражена: низкий уровень снизился с 63% до 58%, высокий уровень вырос с 5% до 10%.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием критерия χ^2 Пирсона. Различия между экспериментальной и контрольной группами на контрольном этапе статистически значимы ($\chi^2=6.82$, $p<0.05$), что подтверждает эффективность разработанной методики.

Качественный анализ читательских дневников и творческих работ показал, что учащиеся экспериментальной группы:

– стали чаще задавать вопросы к тексту («Почему берёзка принакрылась снегом?», «Почему осени грустно?»);

– научились объяснять, какие слова помогают представить картину («белая равнина, полная луна - я сразу вижу зимнюю ночь»);

– активно использовали личный опыт в разделе «Связь с жизнью» (описывали, как катались на санях, видели иней на деревьях);

– проявляли творческую активность: делали рисунки, подбирали музыку, придумывали

свои строчки;

– научились находить фольклорные элементы в стихотворениях (сравнивали образ берёзы в стихотворении Есенина и в народных песнях, находили «оживающую» природу в стихотворениях Фета и Бальмонта).

Полученные данные подтверждают гипотезу исследования: систематическое ведение читательского дневника с рефлексивными заданиями, адаптированными для младших школьников, способствует развитию читательской рефлексии у учащихся 2 класса.

Эффективность методики обусловлена следующими факторами:

– регулярная фиксация впечатлений формирует привычку к осмысленному чтению;

– разнообразие типов заданий (рисование, подбор музыки, придумывание вопросов, выявление фольклорных элементов) охватывает разные аспекты рефлексии и учитывает наглядно-образное мышление детей 7–8 лет;

– личностно ориентированный характер заданий повышает мотивацию и вовлечённость;

– игровые элементы и возможность творческого самовыражения делают процесс привлекательным для младших школьников;

– обсуждение дневников в классе создаёт рефлексивную среду и расширяет спектр интерпретаций.

Вместе с тем выявлены и ограничения: 25% учащихся экспериментальной группы (5 человек) сохранили низкий уровень рефлексии на контрольном этапе. Анализ индивидуальных траекторий показал, что эти учащиеся имели низкие показатели техники чтения на констатирующем этапе (менее 70 слов в минуту), что затрудняло самостоятельную работу с текстом. Кроме того, у части этих детей отмечалась сниженная учебная мотивация и недостаточная поддержка в семейном чтении. Данный факт указывает на необходимость дифференцированного подхода: для таких учащихся требуется дополнительная индивидуальная работа, а также более тесное взаимодействие с родителями.

Вывод

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы:

Читательская рефлексия является важным компонентом литературного развития младших школьников, её формирование требует специально организованной методической работы с учётом возрастных особенностей учащихся 2 класса (7–8 лет).

Разработанная структура читательского дневника (6 разделов) и система рефлексивных заданий, адаптированных для младших школьников (опора на рисунки, простые вопросы, игровые элементы, включение фольклорного контекста), учитывают наглядно-образное мышление детей и направлены на осознание собственных впечатлений, понимание художественных образов, работу с лексикой, соотнесение с личным опытом, формулирование вопросов и творческую интерпретацию.

Результаты апробации (ЭГ: снижение доли учащихся с низким уровнем рефлексии с 55% до 25%, увеличение доли с высоким уровнем с 5% до 20%) подтверждают эффективность предложенной методики. Статистическая обработка данных ($\chi^2 = 6.82$, $p<0.05$) свидетельствует о значимости полученных различий.

Поэтические произведения о родной природе, входящие в программу 2 класса (А.С. Пушкин, С.А. Есенин, А.А. Фет, Ф.И. Тютчев, К.Д. Бальмонт и др.), обладают высоким потенциалом для развития эмпатии, эстетического восприятия и рефлексивных умений при

условии использования рефлексивных приёмов, учитывающих возрастные особенности младших школьников. Их связь с фольклорной традицией делает эти тексты особенно доступными и близкими детям 7–8 лет.

Предложенная методика формирования читательской рефлексии через дневник читателя может рассматриваться в более широком контексте устойчивого развития личности. Как отмечают В.Н. Супруненко и С.В. Минич, «образовательный процесс в начальной школе, выстроенный на принципах устойчивого развития, предполагает формирование у ребёнка не только предметных знаний, но и способности к саморефлексии, эмоциональной саморегуляции, ценностному осмыслению окружающего мира» [Супруненко, Минич, 2022, с. 97]. Развитие читательской рефлексии в этом смысле выступает не изолированной педагогической задачей, а частью более масштабного процесса становления личности, способной к осознанному взаимодействию с миром, с другими людьми и с собственным внутренним опытом.

Перспективы исследования: создание полной рабочей тетради с заданиями для всех стихотворений о родной природе в курсе литературного чтения 2 класса; дальнейший анализ работ учеников для уточнения критериев оценки; адаптация методики для 1 и 3–4 классов; разработка электронного дневника читателя с возможностью мультимедийного сопровождения; интеграция методики с внеурочной деятельностью (читательские конференции, конкурсы чтецов); разработка рекомендаций для работы с учащимися, имеющими низкую технику чтения.

Библиография

1. Брандесов Р.Ф. Избранные труды. Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуманит.-пед. ун-та, 2017. 312 с.
2. Дробатухина Ю.П., Супруненко В.Н. Особенности фольклоризации авторских текстов на примере городских романсов начала XX века // Современная лингвистика: от теории к практике: Труды и материалы. II Казанский международный лингвистический саммит, Казань, 14–19 ноября 2022 года. Том 2. Казань: Издательство Казанского университета, 2023. С. 61–66.
3. Ефросинина Л.А. Литературное чтение. 2 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. Москва: Вентана-Граф, 2024.
4. Зак А.З. Возрастная динамика рефлексивных действий в начальной школе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2019. № 4. С. 1–12.
5. Ибрагимова М.Э. Развитие эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы в пятых-шестых классах // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2024. Т. 19, № 4. С. 45–52.
6. Обласова Т.В., Марчукова О.Г. Изучение лирики в современной школе: теоретико-литературный аспект // Филологический класс. 2024. Т. 29, № 1. С. 192–201.
7. Полькина С.Н. Развитие рефлексии у школьников в процессе обучения литературе на основе деятельностного подхода // Наука и школа. 2015. № 5. С. 121–125.
8. Сосновская И.В. Стратегия «точки фиксации рефлексии» как способ мотивации к чтению и пониманию классического текста на уроке литературы // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 13, № 3 (44). С. 362–373.
9. Сосновская И.В., Ситникова Е.Р. Активизация механизма рефлексии школьников в процессе анализа художественного произведения как условие понимания смыслов // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 2. С. 141–147.
10. Сосновская И.В., Ситникова Е.Р. Художественная рефлексия как условие понимания читателем-школьником литературного произведения // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 2 (39). С. 38–47.
11. Сосновская И.В., Терентьева Н.П. Методический инструментарий развития личностной читательской рефлексии в процессе анализа и интерпретации литературного произведения (5–6-е классы) // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17, № 3. С. 330–347.
12. Супруненко В.Н., Дробатухина Ю.П., Прокопенко В.Ю. Фольклор как средство формирования картины мира у детей младшего школьного возраста // Всероссийский педагогический форум: Сборник статей VI Всероссийской научно-методической конференции, Петрозаводск, 25 ноября 2021 года. Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2021. С. 122–132. DOI: 10.46916/29112021-2-978-5-00174-387-3
13. Супруненко В.Н., Минич С.В. Модель организации образовательного процесса в начальной школе на основе принципов концепции устойчивого развития // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое

образование. 2022. Т. 20, № 2. С. 92–104. DOI: 10.51314/2073-2635-2022-2-92-104
14. Федеральная рабочая программа начального общего образования. Литературное чтение (для 1–4 классов образовательных организаций). Москва, 2025.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286). Москва, 2021.

Formation of Reading Reflection Through a Reader's Diary in the Analysis of Poetry About Native Nature in the 2nd Grade

Evgeniya S. Parushina

Methodologist of the Development and Support Department,
Department of Scientific and Methodological Support of the School Program,
Sun School LLC,
121069, 60/3, Bol'shaya Nikitskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: assistantnmosp@sunschool.ru

Abstract

The article examines the methodology for forming reading reflection in 2nd grade students through keeping a reader's diary based on the material of poetic works about native nature. The relevance of developing emotional intelligence and reflective skills in younger schoolchildren is substantiated in the context of the Federal State Educational Standard of Primary General Education. The structure of the reader's diary, a system of reflective tasks adapted for children aged 7–8, as well as the results of approbation of the methodology in the 2nd grade (N=39), demonstrating positive dynamics in the level of reading reflection, are presented. Criteria for assessing the development of reflective skills of younger schoolchildren are described.

For citation

Parushina E.S. (2026) Formirovanie chitatel'skoy refleksii cherez dnevnik chitatelya v khode analiza poezii o rodnoy prirode vo 2 klasse [Formation of Reading Reflection Through a Reader's Diary in the Analysis of Poetry About Native Nature in the 2nd Grade]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 141-153. DOI: 10.34670/AR.2026.52.19.016

Keywords

Reading reflection, reader's diary, emotional perception, landscape lyrics, methodology of teaching literary reading, conscious reading, emotional intelligence, primary school.

References

1. Brandesov, R. F. (2017). Izbrannye trudy [Selected Works]. Chelyabinsk: Publishing House of South Ural State Humanitarian Pedagogical University, 312 p.
2. Drobatukhina, Yu. P., Suprunenko, V. N. (2023). Osobennosti folklorizatsii avtorskikh tekstov na primere gorodskikh romansov nachala XX veka [Features of Folklorisation of Author's Texts on the Example of Urban Romances of the Early 20th Century]. In Sovremennaya lingvistika: ot teorii k praktike [Modern Linguistics: From Theory to Practice], Kazan, vol. 2, pp. 61–66.
3. Efrosinina, L. A. (2024). Literaturnoe chtenie. 2 klass [Literary Reading. Grade 2]: Textbook in 2 parts. Moscow: Ventana-Graf.
4. Federalnaya rabochaya programma nachalnogo obshchego obrazovaniya. Literaturnoe chtenie (dlya 1–4 klassov

obrazovatelnykh organizatsiy) [Federal Working Program for Primary General Education. Literary Reading (for Grades 1–4 in Educational Organizations)]. Moscow, 2025.
5. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart nachalnogo obshchego obrazovaniya (utv. prikazom Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31.05.2021 № 286) [Federal State Educational Standard for Primary General Education (approved by Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of 31.05.2021 No. 286)]. Moscow, 2021.
6. Ibragimova, M. E. (2024). Razvitie emotsionalnogo intellekta shkolnikov na urokakh literatury v pyatykh-shestykh klassakh [Development of Emotional Intelligence of Schoolchildren in Literature Lessons in Grades 5–6]. Uchenye zapiski Zabaykalskogo gosudarstvennogo universiteta [Scientific Notes of the Trans-Baikal State University], vol. 19, no. 4, pp. 45–52.
7. Oblasova, T. V., Marchukova, O. G. (2024). Izuchenie liriki v sovremennoy shkole: teoretiko-literaturnyy aspekt [Studying Lyric Poetry in Modern School: Theoretical and Literary Aspect]. Filologicheskiy klass [Philological Class], vol. 29, no. 1, pp. 192–201.
8. Polkina, S. N. (2015). Razvitie refleksii u shkolnikov v protsesse obucheniya literature na osnove deyatelnostnogo podkhoda [Development of Reflection in Schoolchildren during Literature Teaching Based on the Activity Approach]. Nauka i shkola [Science and School], no. 5, pp. 121–125.
9. Sosnovskaya, I. V. (2019). Strategiya "tochki fiksatsii refleksii" kak sposob motivatsii k chteniyu i ponimaniyu klassicheskogo teksta na uroke literatury [The Strategy of 'Reflection Fixation Point' as a Way to Motivate Reading and Understanding of Classical Text in Literature Lessons]. Pedagogicheskiy IMIDZh [Pedagogical IMAGE], vol. 13, no. 3 (44), pp. 362–373.
10. Sosnovskaya, I. V., Sitnikova, E. R. (2017). Aktivizatsiya mekhanizma refleksii shkolnikov v protsesse analiza khudozhestvennogo proizvedeniya kak uslovie ponimaniya smyslov [Activation of the Reflection Mechanism of Schoolchildren in the Process of Literary Analysis as a Condition for Understanding Meanings]. Uchenye zapiski ZabGU. Ser. Pedagogicheskie nauki [Scientific Notes of ZabGU. Series: Pedagogical Sciences], vol. 12, no. 2, pp. 141–147.
11. Sosnovskaya, I. V., Sitnikova, E. R. (2018). Khudozhestvennaya refleksiya kak uslovie ponimaniya chitatelem-shkolnikom literaturnogo proizvedeniya [Artistic Reflection as a Condition for a School Reader's Understanding of a Literary Work]. Pedagogicheskiy IMIDZh [Pedagogical IMAGE], no. 2 (39), pp. 38–47.
12. Sosnovskaya, I. V., Terenteva, N. P. (2023). Metodicheskiy instrumentariy razvitiya lichnostnoy chitatelskoy refleksii v protsesse analiza i interpretatsii literaturnogo proizvedeniya (5–6-e klassy) [Methodological Tools for Developing Personal Reader Reflection in the Process of Analyzing and Interpreting Literary Works (Grades 5–6)]. Pedagogicheskiy IMIDZh [Pedagogical IMAGE], vol. 17, no. 3, pp. 330–347.
13. Suprunenko, V. N., Drobatukhina, Yu. P., Prokopenko, V. Yu. (2021). Folklor kak sredstvo formirovaniya kartiny mira u detey mladshego shkolnogo vozrasta [Folklore as a Means of Forming a Worldview in Primary School Children]. In Vserossiyskiy pedagogicheskiy forum [All-Russian Pedagogical Forum], Petrozavodsk, pp. 122–132. DOI: 10.46916/29112021-2-978-5-00174-387-3
14. Suprunenko, V. N., Minich, S. V. (2022). Model organizatsii obrazovatelnogo protsessa v nachalnoy shkole na osnove printsipov kontseptsii ustoychivogo razvitiya [A Model for Organising the Educational Process in Primary School Based on the Principles of the Sustainable Development Concept]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie [Bulletin of Moscow University. Series 20: Teacher Education], vol. 20, no. 2, pp. 92–104. DOI: 10.51314/2073-2635-2022-2-92-104
15. Zak, A. Z. (2019). Vozrastnaya dinamika refleksivnykh deystviy v nachalnoy shkole [Age Dynamics of Reflective Actions in Primary School]. Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Kontsept" [Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept"], no. 4, pp. 1–12.

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

УДК 378.147 **DOI: 10.34670/AR.2026.64.94.017**

Методика применения иконографических схем в процессе подготовки иконописцев в вузе

Осмоловская Анастасия Валерьевна

Руководитель иконописной мастерской
Факультета Церковных Художеств,
Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет,
115184, Российская Федерация, Москва, ул. Новокузнецкая, 23Б;
член Союза Художников России;
Аспирант,
Государственный университет просвещения,
105005, Российская Федерация, Москва, ул. Радио, 10А;
e-mail: angel1010@yandex.ru

Аннотация

Статья посвящена исследованию особенностей преподавания иконописного рисунка, в частности, применению метода геометрического анализа иконографических композиций. Актуальность данной темы определяется потребностью в качественной подготовке будущих церковных художников. В теоретической части раскрывается смысл геометрических построений как средства художественной выразительности и приводится краткое описание нескольких способов пропорционирования. В практической части рассматриваются метод применения иконографических схем при создании рисунка копии и использование схем для самопроверки композиционных эскизов. Работа проводилась в мастерской автора на базе Факультета Церковных Художеств ПСТГУ. Статья написана в рамках компетентностного подхода к обучению студентов вуза. Она ориентирована на художников-преподавателей иконописи, работающих со студентами в художественных вузах, иконописных школах, дополнительном образовании.

Для цитирования в научных исследованиях

Осмоловская А.В. Методика применения иконографических схем в процессе подготовки иконописцев в вузе // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 154-164. DOI: 10.34670/AR.2026.64.94.017

Ключевые слова

Методика преподавания иконописи, иконописный рисунок, иконографические схемы, композиция, геометрические схемы построения, схема построения по четырёхлепестковой розетке, спираль Фибоначчи, средневековые геометрические построения, копирование памятников иконописи.

Введение

Вместо эпиграфа: «Я утверждаю, что в каждом искусстве и науке имеются некие природные начала, задачи и приёмы, тщательно установив и усвоив себе которые, всякий прекраснейшим образом осуществит свой замысел». Альберти 1435 год.

Обучение иконописи в современном вузе представляет собой уникальное сочетание академического художественного образования и строгого следования средневековой традиции. Важное место в этом процессе занимает изучение и практическое применение иконографических схем — канонических структур, определяющих композицию, пропорции и смысловое наполнение образа.

Сегодня в связи с патриотическим подъёмом в нашей стране, сплочением и обращением к своим корням нашего народа, возрождением Православной веры идёт активное строительство новых и восстановление древних храмов, которое привлекает всё большее число художников. Вместе с тем, профессор МГАХИ им Сурикова, С. А. Гавриляченко отмечает: «Особо значимое для нашего времени восстановление утраченных и создание новых храмовых росписей привлекает художников, чей предшествующий опыт зачастую основан на смысловых и композиционных началах, неприемлемых для «канонического творчества»[Гавриляченко, 2010, с.16]. Важной опорой для развития иконописи сегодня является целенаправленное осмысление внутренних основ древней иконографической традиции. А также осознанная подготовка специалистов, заключающаяся не просто в приобретении ремесла, а умении мыслить, облекая духовные образы в канонические композиционные формы.

Непосредственный анализ памятников архитектуры, иконописи, монументальной живописи подтверждает использование средневековым художником геометрической системы построений, определяющей главные свойства красоты наличием порядка и симметрии. Такая система была характерна почти для всего средневекового искусства и являлась ключом для его сложного, символичного языка. Подчинение изображения законам композиционной геометрии позволило художнику постигать мироздание как единый гармонический замысел, символ Божественного порядка [Швейцер, 1973, с. 36]. Так, круг — символ вечности и неба. Квадрат и прямоугольник — символы земного мира и четырёх сторон света.

Советский учёный, историк архитектурного чертежа А.А. Тиц подробно изучает построение композиций икон А. Рублёва [Тиц, 1963]. Проведённый графический анализ выявляет следующие композиционные приёмы: построение пропорций изображения с соотношением размеров 3:4 (рис.1); создание уравновешенной композиции с преобладанием ярко выраженных осей симметрии (рис.1,2); выделение композиционными и колористическими средствами средней части изображения (рис.1); создание ощущения внутреннего единства группы фигур путём вписывания их в круг или сектор (рис.2); широкое использование квадрата и его производных (рис.1,2). Как многие великие мастера: Джотто, Леонардо да Винчи, Рафаэль — Рублёв прибегал к построению композиции по принципу треугольника (рис.2). «Наилучшее выражение это пропорция нашла в построении фигуры среднего ангела на иконе Троица" [Вагнер, 1963, с. 54].

Однако, композиционное построение для Андрея Рублёва никогда не являлось самоцелью, а служило инструментом для достижения максимальной художественной выразительности. «Искусство Рублёва проникнуто стремлением эстетику чувства слить с эстетикой чисел, красоту свободно льющегося ритма - с красотой правильного геометрического тела. Это составляет основу его метода» [Алпатов, 1959, с. 33].



Рисунок 1 – Схема построения иконы А. Рублёва «Вознесение» из иконостаса Успенского собора во Владимире [Тиц, 1963, с 42]



Рисунок 2 – Схема построения иконы А. Рублёва «Троица» [Тиц, 1963, стр 49]

Е. Ф. Желоховцева (1940–1987), историк-архивист и исследователь древнерусской культуры, выявляет способ построения композиции при помощи четырёхлепестковой розетки (рисунок 3). Чертёж этой схемы был случайно обнаружен в 1944 году архитектором М. А. Чхиквадзе на стене грузинского храма, построенного по данному принципу. Исследователь отмечает общие геометрические алгоритмы и в зодчестве, и в иконописи византийской эпохи. Желоховцева применяет принцип «розетки» и к некоторым русским иконам, считая, что он мог быть заимствован [Желоховцева, 1980].

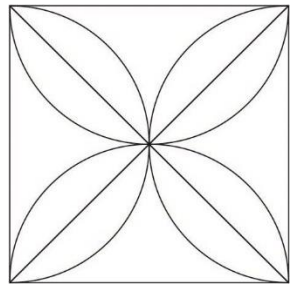


Рисунок 3 – Схема «розетка»

Современный исследователь Р. А. Суслова на примерах византийских и древнерусских икон и книжных миниатюр рассматривает структурные построения средневековой геометрической традиции. Отмечает, что в византийских миниатюрах и некоторых иконах построение нередко идёт от изображения арки как некоего сакрального пространства, в которое будут заключены персонажи библейской истории (рис.4). Отмечает активное использование сочетаний круга и равного ему по площади квадрата и выдвигает предположение о поиске средневековым художником квадратуры круга. А также наблюдает применение той спирали, которая впоследствии будет названа спиралью Фибоначчи (рис.4). Эта спираль, повторяющая принцип строения и развития многих живых форм, начиная от пропорций человека, заканчивая раковиной моллюска и побегом растения, отражает красоту и гармонию, заложенную в природе. Спираль строится на основе «Золотой пропорции», принцип которой следующий: сумма двух предыдущих чисел даёт третье число. Суслова делает вывод, что древние мастера не копировали существовавшие схемы, а, сохраняя канонические формы, каждый раз экспериментировали в поисках новых деталей, творчески развивая композицию[Суслова, 2025].



Рисунок 4 – Геометрический анализ иконы «Богоматерь с пророками». XII век. Синай. [Суслова, 2025, с.62]

Методические подходы к использованию иконографических схем на занятиях по иконописи

К большому сожалению, по такой значительной теме на сегодняшний день существуют лишь отдельные труды исследователей-искусствоведов, в том числе упомянутых выше. Информация разрознена, общего пособия пока не существует. Преподаватели-иконописцы обычно исходят из собственных знаний и опыта.

Применение иконографических схем на занятиях по иконописи помогает студенту преодолеть субъективизм и чувственность, характерные для светского искусства, позволяет дистанцироваться от натурализма и прийти к символическому реализму, где каждая линия имеет сакральное значение. Вместе с тем, для студента-иконописца схема не должна являться ограничивающим фактором. Напротив, геометрическая схема — «скелет» образа, поддерживающий Божественную гармонию. Обучение начинается с «деконструкции» памятника: студенты учатся видеть за внешним контуром изображения скрытые геометрические формы (круги, треугольники, квадраты, розетки, спирали). Это позволяет понять, как через математическую гармонию передается духовная сущность.

Работа с данными схемами в моей мастерской даёт положительный результат. Этот несложный метод может применяться к учащимся с небольшим опытом или отсутствием опыта с самого начала обучения. Он является удобным инструментом анализа композиции древнего произведения, что делает работу на следующем этапе копирования более осмысленной. В последующем процессе создания собственных произведений, помогает быстро и грамотно составлять композицию, в значительной степени сокращая время и усилия на перестановку фигур и изменение пропорций изображения.

Далее в качестве наглядного примера работы по данной методике будет изложен ход выполнения копии византийской иконы со студентом первого курса (рисунок 5). Процесс начинается с того, что делается геометрический анализ композиции иконы-оригинала, затем найденные опорные линии переносятся на планшет и в дальнейшем будут помогать при отрисовке изображения.

Прежде всего необходимо определиться с форматом доски иконы-оригинала: определить точное положение лузги, сохранность полей. Если поля были утрачены или опилены, их размер нужно восстановить. Далее ищется центральная ось иконы по вертикали и по горизонтали. Чаще всего на центральной оси может находиться нос фигуры, как, например, в иконах Пантократора. Этот же приём присутствует и в центральной фигуре анализируемой иконы. Затем проводятся диагонали, чтобы проверить, какие композиционные элементы попадают на них. В данной иконе диагонали закрепляют положение голов и ног крайних персонажей и направление руки центральной фигуры, держащей крест.

Далее исходим из стилистической принадлежности иконы. Если икона Византийская, скорее всего, она будет строиться по принципу розетки. Если икона древнерусская, то она может делиться по схеме 3 : 4, то есть, длинная сторона делится на 4 части, короткая на 3. Однако, как было описано выше, способы построений могут быть использованы одновременно, как в этой иконе. Рассматриваемая нами икона византийского происхождения, но присутствие трёх фигур даёт возможность применить к ней принцип 3:4. Таким образом получается, что каждый персонаж занимает чётко свою треть. Верхний квадрат средника образует линию, на которой стоят фигуры. Нижний квадрат — очерчивает головы. То есть, фигуры святых находятся в проекции наложения обоих квадратов (рисунок 6).



Рисунок 5 – Икона «Свв. Ермоген, Мина и Евграф» (39 × 37). Около 1400. Ватопед



Рисунок 6 – Нахождение лузги и достраивание полей. Построения с помощью осей, диагоналей, треугольника. Деление средника на 3 части. Построение в среднике нижнего и верхнего квадратов

Затем пробуем применить к данной композиции принцип розетки. Для построения розетки сверху и снизу строим квадраты, со стороной, равной ширине иконы.

В обоих квадратах строится «розетка». Игла циркуля ставится в середину каждой стороны квадрата — от одного угла квадрата к другому проводится полуокружность. Четыре полуокружности, проведённые из каждой стороны квадрата, образуют рисунок «розетки».

Подобные схемы помогают нам выявить опорные точки - узловые моменты рисунка фигуры, определяющие её конструкцию: положение головы, локти, колени, положение стоп и устойчивость фигуры, расположение самых широких точек плечей (акромиальных отростков). Также схемы могут подсказать расположение важных композиционных элементов: свитков, Евангелия, орнаментов и отделок одежд, складок.

В нашем случае в лепестки розетки верхнего квадрата вписываются головы боковых фигур, они же очерчивают размер нимба центральной фигуры, определяют положение рук, ног и складок плаща. Лепестки нижней розетки определяют высоту нимбов боковых фигур и положение креста центральной, колени боковых персонажей…(рисунок 7)



Рисунок 7 – Построение нижней и верхней розеток

При переходе к рисованию подготовительного картона к иконе, очерчивается точный формат доски, лузга, центральные оси и диагонали. А также переносятся важные конструктивные линии, но только те, которые участвуют в построении композиции. «Пустые» «лепестки» розетки, не участвующие в формировании рисунка, предлагаю не изображать, чтобы не засорять схему.

Геометрические схемы могут быть применены также во время создания эскизов новой иконографической композиции. Однако, здесь важно прежде всего положиться на заложенное

в человеке чувство ритма и баланса. Опираться полностью при создании новой иконографии на такую схему не стоит, так как будет потеряна живость художественного произведения. Иконографические схемы являются всего лишь одним из краеугольных инструментов в арсенале художника.

Рассмотрим это на примере разработки эскиза к иконе «Похвала Богородицы». Был сделан тональный эскиз на тонированной бумаге (рисунок 8), который был проверен по схеме «розетки». По наложенной поверх эскиза кальке были вычерчены оси, затем в верхнем и нижнем квадратах была построена «розетка». Оказалось, что центр тяжести фигуры Божией Матери, сидящей на небесном престоле находится на пересечении диагоналей, этот приём придаёт фигуре устойчивость. Также диагонали задают движение нижних фигур и направление свитков и голов для верхних фигур. Нимб Богородицы находится на границе нижнего квадрата. Вертикальная ось пронизывает небесный сегмент с благословляющим Младенцем, фигуру Богородицы, наклонённую влево и Валаама, убегающего вправо. Верхние лепестки верхней розетки формируют пространство небесного сегмента, шрифтов, верхних фигур. Нижние — подушек престола, свитков фигур второго ряда, голов и символических аллегорий в руках персонажей первого ряда. Верхние лепестки нижней розетки создают направление для свитков фигур 2 и 3 рядов и являются опорой для престола. Нижние лепестки нижней розетки определяют положение фигур первого ряда и очерчивают пространство для фигуры Валаама и направление его свитка (рисунок 9).



Рисунок 8 – Эскиз к иконе «Похвала Богородицы»

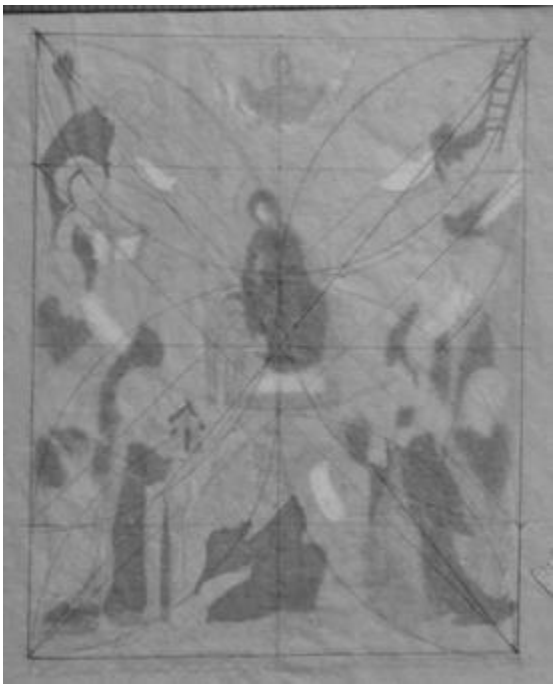


Рисунок 9 – Эскиз с наложенной калькой со схемой розетки

Таким образом, ощущения мастера и тренированный глаз привели художника к гармонии. В результате схема подтвердила правильность построения созданной интуитивно композиции и придала уверенность в правильности выбора из нескольких вариантов компоновки эскиза, с которым будет вестись дальнейшая работа.

Заключение

Геометрические принципы построений древнего искусства должны стать «грамматикой» и для современного зрителя. Именно в них раскрывается во всей полноте «иерархия целей (и) классификация замыслов» старых мастеров[8]. В наше время как никогда важно вернуться к многовековому опыту наших предков, чтобы возродить и усовершенствовать наше великое русское искусство.

Упражнение с иконографическими схемами приносит студентам много интересных открытий и подталкивает их к дальнейшей самостоятельной работе.

Библиография

1. Алпатов М.В. Андрей Рублёв. Москва: Искусство, 1959.
2. Вагнер Г.К. О пропорциях в московском зодчестве эпохи А. Рублёва // Древнерусское искусство XV — начала XVI вв. Москва: Академия наук СССР, 1963.
3. Гавриляченко С.А. Композиция в учебном рисунке. Москва: Сканрус, 2010. 192 с.
4. Желоховцева Е.Ф. Геометрические структуры в архитектуре и живописи Древней Руси // Естественнонаучные знания в Древней Руси. Москва: Наука, 1980. С. 23–63.
5. Ле Корбюзье. Архитектура XX века. Москва, 1970. 11 с.
6. Суслова Р.А. Диалог образного и геометрического в искусстве Византии и Древней Руси. Москва: Перо, 2025. 181 с.
7. Тиц А.А. Некоторые закономерности композиций икон Рублёва и его школы // Древнерусское искусство XV — начала XVI вв. Москва: Изд. Академии Наук СССР, 1963. С. 22–53.
8. Швейцер А. Культура и этика. Москва, 1973. 344 с.

Methodology of Using Iconographic Schemes in the Process of Training Icon Painters at a University

Anastasiya V. Osmolovskaya

Head of the Icon Painting Workshop of the Faculty of Church Arts,
Orthodox St. Tikhon's Humanitarian University,
115184, 23B, Novokuznetskaya str., Moscow, Russian Federation;
Member of the Union of Artists of Russia;
Postgraduate Student,
State University of Education,
105005, 10A, Radio str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: angel1010@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to the study of the peculiarities of teaching icon painting drawing, in particular, the application of the method of geometric analysis of iconographic compositions. The relevance of this topic is determined by the need for high-quality training of future church artists. In the theoretical part, the meaning of geometric constructions as a means of artistic expression is revealed, and a brief description of several methods of proportioning is given. In the practical part, the method of applying iconographic schemes when creating a drawing of a copy and the use of schemes for self-checking compositional sketches are examined. The work was carried out in the author's workshop on the basis of the Faculty of Church Arts of PSTGU. The article is written within the framework of the competency-based approach to teaching university students. It is aimed at artist-teachers of icon painting working with students in art universities, icon painting schools, and supplementary education.

For citation

Osmolovskaya A.V. (2026) Metodika primeneniya ikonograficheskikh skhem v protsesse podgotovki ikonopistsev v vuze [Methodology of Using Iconographic Schemes in the Process of Training Icon Painters at a University]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 154-164. DOI: 10.34670/AR.2026.64.94.017

Keywords

Methodology of teaching icon painting, icon painting drawing, iconographic schemes, composition, geometric construction schemes, construction scheme based on a four-petaled rosette, Fibonacci spiral, medieval geometric constructions, copying of icon painting monuments.

References

1. Alpatov, M. V. (1959). *Andrei Rublev* [Andrei Rublev]. Moscow: Iskusstvo.
2. Gavrilyachenko, S. A. (2010). *Kompozitsiya v uchebnom risunke* [Composition in Study Drawings]. Moscow: Skanrus, 192 p.
3. Le Corbusier. (1970). *Arkhitektura XX veka* [Architecture of the 20th Century]. Moscow, 11 p.
4. Schweitzer, A. (1973). *Kultura i etika* [Culture and Ethics]. Moscow, 344 p.
5. Suslova, R. A. (2025). *Dialog obraznogo i geometricheskogo v iskusstve Vizantii i Drevney Rusi* [The Dialogue of the Figurative and Geometric in Byzantine and Ancient Russian Art]. Moscow: Pero, 181 p.

6. Tietz, A. A. (1963). Nekotorye zakonomernosti kompozitsiy ikon Rubleva i ego shkoly [Some Patterns of Composition in Rublev's Icons and His School]. In *Drevnerusskoe iskusstvo XV — nachala XVI vv.* [Ancient Russian Art of the 15th Early 16th Centuries]. Moscow: Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, pp. 22–53.
7. Wagner, G. K. (1963). O proportsiyakh v moskovskom zodchestve epokhi A. Rubleva [On Proportions in the Moscow Architecture of the A. Rublev Era]. In *Drevnerusskoe iskusstvo XV — nachala XVI vv.* [Ancient Russian Art of the 15th Early 16th Centuries]. Moscow: Academy of Sciences of the USSR.
8. Zhelokhovtseva, E. F. (1980). Geometricheskie struktury v arkhitekture i zhivopisi Drevney Rusi [Geometric Structures in Architecture and Painting of Ancient Russia]. In *Estestvennonauchnye znaniya v Drevney Rusi* [Natural Science and Knowledge in Ancient Russia]. Moscow: Nauka, pp. 23–63.

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

УДК 378.147 **DOI: 10.34670/AR.2026.76.35.018**

Трудности иностранных учащихся в учебно-научном общении на довузовском и основном этапах обучения

Петракова Анастасия Владимировна

Старший преподаватель,
Институт русского языка и культуры,
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,
117218, Российская Федерация, Москва, ул. Кржижановского, 24/35;
e-mail: petrakova.av@mail.ru

Аннотация

Настоящее исследование посвящено изучению коммуникативных барьеров, с которыми сталкиваются иностранные учащиеся при освоении учебно-научного общения на траектории «довузовский этап — основной этап» в российских университетах. Цель работы — сравнительный анализ и верификация трудностей учебно-научного общения с учётом мнения всех сторон образовательного процесса. Эмпирическую базу составили данные анкетирования учащихся подготовительных отделений, студентов основных факультетов и преподавателей-предметников. Разработанный на основе предварительного анализа образовательной практики диагностический инструментарий включал блоки, направленные на оценку субъективно воспринимаемых трудностей в основных видах речевой деятельности и языковых аспектах, специфики языка специальности, влияния языкового барьера на академическую успеваемость и мотивации обучающихся. Применён комплекс статистических и качественных методов обработки данных. В результате исследования удалось зафиксировать устойчивую иерархию трудностей, обнаружить парадоксальное расхождение во мнениях преподавателей и студентов по поводу фонетических проблем, а также проследить направления изменения мотивационных установок и стратегий обращения к цифровым ресурсам. На основе обобщения этих расхождений предложена типология из трёх категорий различий, которая позволяет наметить системные пути совершенствования методики преподавания. Полученные данные обосновывают необходимость использования коммуникативно-ориентированной модели обучения, нацеленной на развитие устных академических навыков. В качестве перспективного направления предлагается разработка интегрированных программ, объединяющих формирование речевых компетенций с освоением стратегий академического применения цифровых технологий.

Для цитирования в научных исследованиях

Петракова А.В. Трудности иностранных учащихся в учебно-научном общении на довузовском и основном этапах обучения // // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 165-175. DOI: 10.34670/AR.2026.76.35.018

Ключевые слова

Русский язык как иностранный, учебно-научное общение, довузовская подготовка, основной этап обучения, языковые трудности, коммуникативные потребности, мотивация.

Введение

Актуальность проблематики формирования готовности иностранных учащихся к устному учебно-научному общению на всех этапах обучения в российском вузе обусловлена его ключевой ролью в академической успешности. Процесс лингвистической подготовки данной категории обучающихся детерминирован комплексом специфических факторов, оказывающих существенное влияние на методологию и организацию образовательного процесса. Принципиальная сложность заключается в том, что для иностранных учащихся русский язык является не только объектом изучения, но и единственным средством освоения профильных дисциплин. Однако «его изучение приравнивается к освоению иностранного языка русскоязычными обучающимися, так как на основных факультетах преподавание РКИ либо по количеству часов сведено к преподаванью иностранных языков, либо отсутствует вовсе» [Васильева, Барышникова, 2019, 69]. Данное обстоятельство подчеркивает критическую важность этапа довузовской подготовки, где должна быть заложена основа для последующей академической интеграции, и актуализирует проблему преемственности между этапами обучения.

Эволюция подходов к профессионально ориентированному обучению от узкопрофильной лингвистической подготовки к формированию комплексной коммуникативной компетенции, подробно проанализированная в трудах Л.П. Клобуковой [Клобукова, 2011], А.И. Сурыгина [Сурыгин, 2000] и др., обусловила современное понимание учебно-научного общения как системообразующей категории методики преподавания РКИ на подготовительном этапе. В настоящем исследовании под учебно-научным общением понимается комплексная речевая деятельность, реализуемая в учебно-познавательных ситуациях академической среды и направленная на формирование у иностранных обучающихся готовности к полноценному участию в академической коммуникации на основном факультете [Петракова, 2026]. Данное определение интегрирует лингвистический, речевой, предметно-когнитивный, прагматический и межкультурный компоненты, что обеспечивает целостную подготовку к будущей учебной и научной деятельности в вузе.

Целью данного исследования является сравнительный анализ и верификация трудностей иностранных учащихся в учебно-научном общении на образовательной траектории «довузовский этап – основной этап».

Материалы и методы исследования

Эмпирическую базу данного исследования составили результаты трёх опросов среди иностранных учащихся этапов довузовского обучения и основного и преподавателей-предметников. На основном этапе обучения в анкетировании принял участие 151 человек: учащиеся бакалавриата и магистратуры российских вузов (МГТУ им. Н.Э. Баумана, МГУ им. М.В. Ломоносова), уровня владения языком от В1 до В2. На этапе довузовской подготовки в исследовании участвовали 98 предбакалавров и предмагистров, уровня владения от А1 до В1+. В анкетировании приняли участие 33 преподавателя-предметника, которые работают с иностранными учащимися на довузовском этапе в Институте русского языка и культуры МГУ им. М.В. Ломоносова.

Анкета для учащихся включала пять взаимосвязанных тематических блоков. Целью первого блока было собрать общую информацию (продолжительность изучения языка, учебная

нагрузка, использование цифровых ресурсов). Второй блок охватывал самооценку текущего уровня владения русским языком и субъективно воспринимаемые трудности в видах речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо) и языковых аспектах (фонетика, лексика, грамматика, синтаксис) по 5-балльной шкале Лайкерта. Третий блок детально исследовал трудности, специфичные для освоения научного стиля речи и языка специальности, включая оценку сложности выполнения типичных академических задач и выявление дефицитов в содержании курсов. Четвёртый блок был сфокусирован на влиянии языкового барьера на освоение основных дисциплин специальности через оценку трудностей выполнения основных академических действий (понимание устной речи преподавателя, возможность ответа на вопрос преподавателя и т.д.). Пятый, заключительный блок, был сосредоточен на определении основных мотивационных факторов и стратегических целей изучения русского языка, что является значимым для проектирования целенаправленных подходов к обучению.

Обработка полученных данных выполнялась с применением методов сравнительного количественного и качественного анализа. Для количественных данных рассчитывались средние значения по 5-балльной шкале Лайкерта, что позволило стандартизировать показатели и сделать их сопоставимыми между разными группами. Качественные данные, полученные из открытых вопросов, подвергались контент-анализу и категоризации. Такой комплексный подход позволил выявить как общие тенденции, так и специфические различия на разных образовательных этапах.

Анализ результатов эмпирического исследования

Сравнительный анализ трудностей в видах речевой деятельности

Проведённое исследование выявило репрезентативные данные, позволяющие провести сравнительный анализ субъективно воспринимаемых трудностей на двух ключевых образовательных этапах. Анализ анкет учащихся довузовского и основного этапов позволил установить устойчивую иерархию сложности видов речевой деятельности, сохраняющую свою структуру независимо от уровня обучения.

Аудирование занимает позицию наиболее проблемного вида речевой деятельности. На довузовском этапе средний балл трудности составил 3,28 из 5. Как показывает практика многих лет, «наибольшую сложность в формировании речевых навыков и умений в области общего владения языком и НСР вызывает аудирование» [Хамгокова, Карпова, 2011, 129–130]. На основном этапе обучения средний балл трудности аудирования остаётся наивысшим — 3,04. Качественные ответы учащихся указывают на фундаментальные барьеры: «профессор говорит слишком быстро... трудно понять», «я плохо слышу и понимаю», «у всех разный голос... трудно слушать и понимать». Эти данные свидетельствуют о трудностях с декодированием звучащей речи, адаптацией к темпу и вариативностью дикции. Этот количественный показатель получает подтверждение в данных блока, оценивающего трудности в изучении профильных дисциплин: задачи «Понимать лекции на русском языке» и «Участвовать в семинарах (понимать и говорить)» набрали высокие баллы, что указывает на прямую связь трудностей аудирования с академической успеваемостью. Таким образом, потребность в развитии навыков академического аудирования является сквозной и не теряет своей актуальности при переходе на основной этап.

Говорение стабильно занимает вторую позицию в иерархии трудностей, демонстрируя при этом качественную динамику. На довузовском этапе средний балл составляет 3,10. Для

учащихся начальных уровней (A1–A2) трудности носят операциональный характер и связаны с фундаментальным дефицитом языковых средств: острой нехваткой базового словарного запаса и знаний грамматических конструкций, что делает невозможным построение высказываний для реализации коммуникативного намерения. На основном этапе средний балл трудности говорения составляет 2,89. Качественный анализ ответов респондентов уровней B1–B2 показывает, что структура трудностей меняется: на первый план выходят психолингвистические и прагматические барьеры. Учащиеся отмечают разрыв между знанием системы языка и умением использовать её спонтанно, несоответствие учебной речи реальной коммуникации и сохраняющуюся проблему недостатка практики. Этот вывод подтверждается данными анкеты: 34,7% респондентов довузовского этапа указали на недостаток практики говорения на уроках языка специальности.

Письменная речь демонстрирует наиболее яркую динамику в субъективном восприятии сложности. На довузовском этапе она формально оценивается как менее трудная (ср. балл 2,78), что объясняется распространёнными стратегиями выполнения заданий с активным использованием электронных переводчиков, создающими иллюзию преодолимости трудностей. Однако на основном этапе, несмотря на сохранение среднего балла (2,78), задача «Писать работы на русском языке» в академическом контексте становится абсолютным лидером по трудности (ср. балл 3,16). Это связано с переходом к выполнению полноценных академических работ, где стратегия прямого перевода оказывается несостоятельной и требуется самостоятельное продуцирование связного, логичного и стилистически верного текста.

Чтение воспринимается как наименее трудный вид речевой деятельности на обоих этапах (ср. балл 2,65 на довузе; 2,44 на основном этапе), что объясняется возможностью контролировать процесс декодирования информации и широким использованием цифровых инструментов.

Обобщающие данные по динамике трудностей в видах речевой деятельности представлены в Таблице 1.

Таблица 1 - Динамика трудностей в видах речевой деятельности: взгляд учащихся

Вид речевой деятельности	Довузовский этап (ср. балл)	Основной этап (ср. балл)	Динамика	Характер изменений
Аудирование	3,28	3,04	↓ –0,24	Незначительное снижение; остаётся самой проблемной зоной
Говорение	3,10	2,89	↓ –0,21	Снижается, но проблема сохраняется; меняется природа трудностей
Письмо	2,78	2,78	0	Внешняя стабильность скрывает качественное изменение задач
Чтение	2,65	2,44	↓ –0,21	Наименее проблемный вид; компенсируется цифровыми инструментами

Иерархия трудностей в языковых аспектах и феномен диссонанса в оценке фонетики

Анализ трудностей в языковых аспектах выявил следующую устойчивую иерархию субъективной сложности: грамматика (3,39 → 3,58) → лексика/словообразование (3,11 → 2,72) → синтаксис (2,98 → 3,32) → фонетика (2,42 → 2,01). Высокая оценка трудности грамматики на обоих этапах свидетельствует о несформированности грамматического навыка,

необходимого для спонтанной речи. Этот вывод согласуется с общепризнанным в методике мнением о том, что грамматическая система русского языка, характеризующаяся высокой степенью вариантности и контекстуальной обусловленности, создаёт объективные трудности для формализации и усвоения.

Наиболее парадоксальные результаты получены относительно фонетики, которая субъективно оценивается учащимися как наименее трудный аспект. Однако мнение преподавателей-предметников вносит критически важные коррективы: абсолютное большинство преподавателей в ответах на открытые вопросы и при оценке дефицитов содержания курсов указали, что на уроках по языку специальности не хватает «работы над произношением». Расхождение между низкой субъективной оценкой студентами фонетических трудностей и высокой оценкой их значимости преподавателями указывает на скрытую системную проблему. По мнению преподавателей, объяснением этому служит острая нехватка времени на фонетику в академической программе, маскирующая роль технологий и смещение фокуса учащихся на «видимые» трудности грамматики и синтаксиса, в то время как реальные проблемы произношения и интонации остаются нерешёнными и негативно влияют на коммуникативную эффективность. Это отчасти находит объяснение в работах С.С. Польской, которая отмечает эффект Даннинга-Крюгера, когда «те, кто обладает меньшим объёмом знаний, демонстрируют тенденцию к более высокой оценке собственных компетенций» [Польская, 2019].

При этом фонетические ошибки напрямую влияют на эффективность устной академической коммуникации, что подтверждается высокими показателями трудностей говорения и аудирования (Таблица 1). Также обращает на себя внимание лексика: преподаватели оценивают её дефицит значительно острее (39,4%), чем студенты (3,11 → 2,72), что может свидетельствовать о том, что студенты не осознают недостаточность словарного запаса для решения академических задач до тех пор, пока не сталкиваются с ними напрямую на основном этапе.

Сопоставительные данные по оценке языковых трудностей учащимися и преподавателями представлены в Таблице 2.

Таблица 2 – Иерархия языковых трудностей и эффект диссонанса

Языковой аспект	Оценка учащихся (ср. балл)	Оценка преподавателей (% указавших на дефицит)	Характер расхождения
Грамматика	3,39 → 3,58 (↑ рост)	21,2%	Совпадение: обе стороны признают высокую сложность
Лексика	3,11 → 2,72 (↓)	39,4%	Диссонанс: преподаватели считают проблему острее, чем студенты
Синтаксис	2,98 → 3,32 (↑ рост)	–	Учащиеся отмечают возрастающую сложность на основном этапе
Фонетика	2,42 → 2,01 (↓ снижение)	абсолютное большинство	Резкий диссонанс: учащиеся считают наименее трудной, преподаватели считают проблему серьезной

Мотивация и цели обучения: от инструментальных к интеграционным

Анализ пятого блока анкет, посвящённого целям обучения, выявил чёткую иерархию мотивационных ориентиров у иностранных учащихся. На основном этапе обучения доминируют цели, связанные с формальным завершением образования: «получить диплом»

(78,8% респондентов) и «успешно сдать экзамены на русском языке» (69,5%). Значительно менее выражены, но остаются важными цели, связанные с непосредственной академической активностью: «участвовать в семинарах по предметам на русском языке (хорошо говорить и понимать преподавателя и других студентов)» (62,9%) и «успешно защитить квалификационную работу на русском языке» (54,3%). Профессиональная цель «работать в России» набрала 35,1%, что указывает на наличие у значительной части иностранных учащихся основного этапа долгосрочных интеграционных планов.

На довузовском этапе мотивационная картина имеет иной фокус. Качественный анализ индивидуальных ответов иностранных учащихся показывает, что для учащихся уровней А1–А2 абсолютным приоритетом являются цели немедленного выживания в академической среде: «понимать, что говорит преподаватель и другие студенты на уроке» и «отвечать на вопросы преподавателя». Одновременно с этим сильно выражены целевые установки на успешное прохождение формальных процедур: «успешно сдать экзамены» и «поступить на выбранный факультет». Таким образом, наблюдается эволюция мотивации от сугубо инструментальной и ситуативной на довузовском этапе к более комплексной на основном, где формальные цели (диплом) соседствуют с осознанием важности реальных коммуникативных умений для академического и профессионального успеха.

Таблица 3 – Мотивационная эволюция: от «выживания» к «диплому»

Мотивационная цель	Довузовский этап	Основной этап (% выбравших)	Характер динамики
Понимать преподавателя на занятиях	Приоритет (уровни А1–А2)	–	Базовое «академическое выживание»
Отвечать на вопросы преподавателя	Приоритет (уровни А1–А2)	–	Непосредственное участие в учебном процессе
Успешно сдать экзамены / поступить на факультет	Приоритет	69,5%	Формальные цели усиливаются
Участвовать в семинарах (говорить и понимать)	–	62,9%	Коммуникативные цели сохраняют значимость
Успешно защитить квалификационную работу	–	54,3%	Осознание требований академического письма
Получить диплом	–	78,8%	Доминирующая формальная цель
Работать в России	–	35,1%	Долгосрочная профессиональная цель

Взгляд преподавателей-предметников как верификация и углубление понимания трудностей

Данные анкетирования преподавателей-предметников служат верифицирующим механизмом, объективно подтверждая выводы, сделанные на основе опросов иностранных студентов. Преподаватели подтверждают, что именно устные формы коммуникации представляют наибольшую трудность для иностранных учащихся, оценивая сложности с ответами на вопросы и пониманием звучащего материала в среднем в 4,5–4,7 балла из 5. В ответах на открытые вопросы о главных трудностях они последовательно отмечают: «студенты не могут построить элементарные высказывания», «студенты боятся сделать ошибку», «пассивность на занятиях», «сложности понимания объясняемого материала» [Петракова, 2025]. Рейтинг трудностей, составленный преподавателями, зеркально отражает данные студентов, но с более высокими, «обострёнными» показателями, что свидетельствует о

серьёзности проблемы с точки зрения её влияния на учебный процесс.

Анализ ответов преподавателей на вопрос «Чего, по Вашему мнению, не хватает на уроках по языку специальности?» выявил чёткий запрос к системе языковой подготовки. Многие респонденты отмечают нехватку практики речи (говорения) – 36,4% и работы с аудированием – 24,2%. Этот дефицит напрямую коррелирует с наблюдаемыми трудностями иностранных учащихся. Почти столь же остро преподаватели ощущают необходимость усиления работы с лексикой – 39,4% и грамматикой – 21,2%, что объективно подтверждает высокие показатели трудностей учащихся по этим аспектам [Петракова, 2025].

Эволюция цифровых стратегий: от компенсации к оптимизации

Анализ данных об использовании цифровых технологий выявил качественную динамику в стратегиях учащихся. На довузовском этапе преподаватели массово фиксируют использование переводчиков для преодоления фундаментального языкового барьера («перевод незнакомых терминов», «проверка понимания»). Учащиеся уровней А1–А2 часто используют искусственный интеллект для генерации готовых ответов, что можно охарактеризовать как стратегию пассивной компенсации.

На основном этапе обучения ситуация качественно меняется: 80,1% респондентов систематически используют электронные ресурсы и искусственный интеллект. Однако учащиеся с продвинутым уровнем владения языком используют эти инструменты для оптимизации учебных процессов, что проявляется в таких формулировках как «ИИ объясняет мне причину ошибки», «удобный сбор информации». Это свидетельствует о переходе к стратегии активной оптимизации учебной деятельности, когда цифровой инструмент используется не для подмены, а для усиления собственной познавательной деятельности.

При этом массовая цифровизация учебных практик, сопровождающаяся переходом к «предельно простым и легко управляемым технологиям сетевой коммуникации» [Дунаева, Левина, Богомолов, Васильева, 2020, с. 4], порождает и новые методические вызовы. Одной из ключевых проблем остаётся «создание языковой среды при использовании дистанционных форм обучения русскому языку» [Дунаева, Левина, Богомолов, Васильева, 2020, с. 4], что актуализирует поиск форм интеграции цифровых инструментов, способных компенсировать данный дефицит. Эмпирические данные, полученные в ходе апробации модели формирования навыков учебно-научного общения с использованием образовательной платформы «Взнания» на довузовском этапе, демонстрируют высокую эффективность такого подхода: 83% опрошенных отметили повышение уровня понимания устной речи преподавателей по профильным дисциплинам, а 77% подтвердили способность самостоятельно формулировать ответы на вопросы [Петракова, 2025].

Эволюция цифровых стратегий обобщена в Таблице 4.

Таблица 4 – Эволюция цифровых стратегий: от компенсации к оптимизации

Характеристика	Довузовский этап	Основной этап
Доля использующих цифровые инструменты	Массовое использование	80,1%
Основная функция	Перевод незнакомых терминов, генерация ответов	Анализ ошибок, сбор информации, проверка понимания
Тип стратегии	Пассивная компенсация	Активная оптимизация
Отношение к инструменту	Подмена учебной деятельности	Усиление познавательной деятельности
Примеры формулировок	«перевод незнакомых терминов», «проверка понимания»	«ИИ объясняет причину ошибки», «удобный сбор информации»

Синтез противоречий: ключевые диссонансы исследования

Обобщение всех выявленных расхождений между восприятием студентов и преподавателей, а также между разными этапами обучения, представлено в Таблице 5. Эта таблица выполняет функцию синтезирующего обобщения, демонстрируя многослойность проблемы и направления для методических решений.

Таблица 5 – Синтез противоречий: ключевые диссонансы исследования

Сфера	Учащиеся (что думают)	Преподаватели (что видят)	Характер противоречия	Методический вывод
Фонетика	Наименее трудный аспект (2,01–2,42)	Критический дефицит произношения	Латентная проблема: студенты не осознают	Необходима диагностика и целенаправленная работа над произношением на всех этапах
Приоритеты обучения	Грамматика — самая сложная	Грамматика важна, но не первостепенна	Смещение акцентов: студенты в «видимых» трудностях, преподаватели — в коммуникативных	Интеграция грамматики в коммуникативные задачи, а не изолированное изучение
Мотивация	Формальные цели (диплом — 78,8%)	Запрос на реальные коммуникативные умения	Инструментализация образования	Связать коммуникативные цели с достижением формальных через практико-ориентированные задания
Устная коммуникация	Аудирование и говорение — самые трудные	Устная речь — главная проблема (4,5–4,7 из 5)	Совпадение: обе стороны фиксируют проблему	Усилить устную составляющую, увеличить практику говорения и аудирования
Цифровые инструменты	От компенсации к оптимизации	Запрос на интеграцию технологий	Потенциал: стратегия меняется, но требует направления	Обучать этичному и эффективному использованию ИИ в академических целях

Обобщение выявленных противоречий позволяет выделить три типа диссонансов, различающихся по природе расхождений между участниками образовательного процесса. Первый тип — латентные проблемы (фонетика): студенты не осознают существование трудности, что делает её особенно опасной для академической успешности, поскольку отсутствие запроса на коррекцию со стороны учащихся не стимулирует методический поиск. Второй тип — смещение акцентов (грамматика / коммуникация): студенты фокусируются на формальных языковых аспектах, тогда как преподаватели видят первоочередную проблему в коммуникативной неэффективности. Это требует пересмотра приоритетов в обучении — от изолированной грамматики к грамматике в коммуникации. Третий тип — совпадение в диагностике при расхождении в решениях (устная коммуникация): обе стороны признают аудирование и говорение наиболее проблемными зонами, однако это общее понимание не приводит к существенным методическим изменениям — устная практика остаётся недостаточной. Особого внимания заслуживает мотивационный диссонанс: доминирование формальных целей («получить диплом») при одновременно высокой значимости коммуникативных целей («участвовать в семинарах» — 62,9%) создаёт возможность для методического решения — связать развитие коммуникативных умений с достижением формальных академических результатов через практико-ориентированные задания и проектную работу.

Выводы

Проведённое комплексное исследование, объединившее взгляд учащихся довузовского и основного этапов, а также преподавателей-предметников, позволило получить репрезентативную и верифицированную картину трудностей в овладении навыками учебно-научного общения.

– Установлена устойчивая сквозная иерархия трудностей, где доминирующие позиции на обоих этапах занимают аудирование и говорение (Таблица 1), а среди языковых аспектов — грамматика (Таблица 2).
– Выявлен и верифицирован феномен диссонанса в оценке значимости фонетических трудностей между учащимися и преподавателями (Таблицы 2, 5), указывающий на латентную проблему, негативно влияющую на коммуникативную эффективность.
– Определена иерархия мотивационных ориентиров учащихся (Таблица 3): на основном этапе доминируют цели получения диплома (78,8%) и успешной сдачи экзаменов (69,5%), на довузовском — цели поступления и ситуативного академического выживания, что необходимо учитывать при проектировании учебных курсов. При этом значительная доля студентов (62,9%) сохраняет коммуникативную мотивацию, что создаёт ресурс для повышения эффективности обучения.
– Обнаружена динамика в использовании цифровых инструментов (Таблица 4) — от стратегии пассивной компенсации на довузовском этапе к стратегии активной оптимизации на основном, что создаёт методический потенциал для целенаправленного обучения этичному и эффективному использованию искусственного интеллекта в контексте общей цифровизации образовательного пространства. Полученные выводы согласуются с результатами исследований, демонстрирующих эффективность моделей поэтапного формирования речевых навыков с использованием цифровых платформ для преодоления трудностей в устном учебно-научном общении на довузовском этапе [Петракова, 2025].
– Данные преподавателей-предметников объективно подтвердили остроту проблем, связанных с устным учебно-научным общением (Таблицы 2, 5), и служат мощным аргументом для внесения изменений в существующие методические подходы. Выявленный разрыв между пассивным владением «языком специальности» и активным участием в учебном процессе, теоретически осмысленный Сурыгиным [Сурыгин, 2000], находит своё практическое подтверждение в данном исследовании.
– Обобщение выявленных противоречий (Таблица 5) позволяет выделить три типа диссонансов — латентные проблемы, смещение акцентов и совпадения — что даёт системное основание для проектирования целенаправленных методических решений.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты доказывают необходимость смещения акцента в обучении с традиционной модели на целенаправленное формирование умений устного учебно-научного общения с учётом выявленной мотивации учащихся и выявленных противоречий между восприятием иностранных студентов и преподавателей.

Библиография

1. Васильева Т.В., Барышникова О.В. Проблемы организации учебного процесса и содержания обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2019. № 2 (831). С. 68–79.

2. Дунаева Л.А., Левина Г.М., Богомолов А.Н., Васильева Т.В. Цифровизация области преподавания РКИ: первые итоги и перспективы // Русский язык за рубежом. 2020. № 5 (282). С. 4–9.
3. Клобукова Л.П. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: эволюция подходов // Мир русского слова. 2011. № 4. С. 58–63.
4. Петракова А.В. Динамика коммуникативных потребностей иностранных учащихся в учебно-научном общении на довузовском этапе: от рецептивных к интерактивным умениям // Педагогический журнал. 2025. Т. 15, № 1А. С. 13–23. DOI: 10.34670/AR.2026.71.41.002
5. Петракова А.В. Формирование навыков устной научной речи у иностранных учащихся на этапе довузовского обучения с использованием цифровых технологий // МНКО. 2025. № 4 (113). С. 154–158.
6. Петракова А.В. Генезис и эволюция понятия «учебно-научное общение» в методике преподавания русского языка как иностранного в рамках довузовской подготовки // Высшее образование сегодня. 2026. № 1. С. 63–72. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.01.P.063
7. Польская С.С. Завышение самооценки уровня знания английского языка русскоязычными студентами и выпускниками вузов // Московский педагогический журнал. 2019. № 3. С. 45–52.
8. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. Санкт-Петербург: Златоуст, 2000. 230 с.
9. Хамгокова Н.Ж., Карпова Ю.В. Развитие речевых навыков и умений иностранных учащихся в учебно-научной сфере общения // Полилингвиальность и транскультурные практики. 2011. № 3. С. 129–132.

Difficulties of Foreign Students in Academic and Scientific Communication at the Pre-University and Main Stages of Study

Anastasiya V. Petrakova

Senior Lecturer,
Institute of the Russian Language and Culture,
Lomonosov Moscow State University,
117218, 24/35, Krzhizhanovskogo str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: petrakova.av@mail.ru

Abstract

This study is devoted to the examination of communicative barriers that foreign students encounter when mastering academic and scientific communication along the trajectory "pre-university stage — main stage" in Russian universities. The objective of the work is a comparative analysis and verification of the difficulties of academic and scientific communication, taking into account the opinions of all parties to the educational process. The empirical base was formed by the data of a questionnaire survey of students of preparatory departments, students of the main faculties, and subject teachers. The diagnostic toolkit developed on the basis of a preliminary analysis of educational practice included blocks aimed at assessing subjectively perceived difficulties in the main types of speech activity and language aspects, the specifics of the language of the specialty, the influence of the language barrier on academic performance, and the motivation of learners. A set of statistical and qualitative methods of data processing was applied. As a result of the study, it was possible to record a stable hierarchy of difficulties, to discover a paradoxical divergence in the opinions of teachers and students regarding phonetic problems, as well as to trace the directions of change in motivational attitudes and strategies for turning to digital resources. Based on the generalization of these divergences, a typology of three categories of differences is proposed, which allows outlining systemic ways to improve teaching methodology. The data obtained substantiate the necessity of using a communicatively oriented model of instruction aimed at developing oral

academic skills. As a promising direction, the development of integrated programs combining the formation of speech competencies with the mastery of strategies for the academic application of digital technologies is proposed.

For citation

Petrakova A.V. (2026) Trudnosti inostrannykh uchashchikhsya v uchebno-nauchnom obshchenii na dovuzovskom i osnovnom etapakh obucheniya [Difficulties of Foreign Students in Academic and Scientific Communication at the Pre-University and Main Stages of Study]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 165-175. DOI: 10.34670/AR.2026.76.35.018

Keywords

Russian as a foreign language, academic and scientific communication, pre-university training, main stage of study, language difficulties, communicative needs, motivation.

References

1. Dunaeva, L. A., Levina, G. M., Bogomolov, A. N., Vasileva, T. V. (2020). Tsifrovizatsiia oblasti prepodavaniia RKI: pervye itogi i perspektivy [Digitalization of the Field of Teaching RFL: First Results and Prospects]. *Russkij jazyk za rubezhom* [Russian Language Abroad], no. 5 (282), pp. 4–9.
2. Khamgokova, N. Zh., Karpova, J. V. (2011). Razvitie rechevykh navykov i umenii inostrannykh uchashchikhsia v uchebno-nauchnoi sfere obshcheniia [Development of Speech Skills and Abilities of Foreign Students in the Educational and Scientific Sphere of Communication]. *Polilingval'nost' i transkul'turnye praktiki* [Polylinguality and Transcultural Practices], no. 3, pp. 129–132.
3. Klobukova, L. P. (2011). Professional'no orientirovannoe obuchenie russkomu iazyku kak inostrannomu: evoliutsiia podkhodov [Professionally Oriented Teaching of Russian as a Foreign Language: Evolution of Approaches]. *Mir russkogo slova* [World of Russian Word], no. 4, pp. 58–63.
4. Petrakova, A. V. (2025a). Formirovanie navykov ustnoi nauchnoi rechi u inostrannykh uchashchikhsia na etape dovuzovskogo obucheniia s ispol'zovaniem tsifrovykh tekhnologii [Formation of Oral Scientific Speech Skills in Foreign Students at the Pre-University Stage Using Digital Technologies]. *MNKO* [The World of Science, Culture and Education], no. 4 (113), pp. 154–158.
5. Petrakova, A. V. (2025b). Dinamika kommunikativnykh potrebnostei inostrannykh uchashchikhsia v uchebno-nauchnom obshchenii na dovuzovskom etape: ot retseptivnykh k interaktivnym umeniiam [Dynamics of Foreign Students' Communicative Needs in Academic and Scientific Communication at the Pre-University Stage: From Receptive to Interactive Skills]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], vol. 15, no. 1A, pp. 13–23. DOI: 10.34670/AR.2026.71.41.002
6. Petrakova, A. V. (2026) Genezis i evoliutsiia poniatiia "uchebno-nauchnoe obshchenie" v metodike prepodavaniia russkogo iazyka kak inostrannogo v ramkakh dovuzovskoi podgotovki [The Genesis and Evolution of the Concept of "Educational and Scientific Communication" in the Methodology of Teaching Russian as a Foreign Language in the Framework of Pre-University Training]. *Vysshee obrazovanie segodnia* [Higher Education Today], no. 1, pp. 63–72. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.01.P.063
7. Pol'skaia, S. S. (2019). Zavyshenie samootsenki urovnia znaniia angliiskogo iazyka russkoiazychnymi studentami i vypusknikami vuzov [Overestimation of Self-Assessment of English Language Knowledge among Russian-Speaking Students and University Graduates]. *Moskovskii pedagogicheskii zhurnal* [Moscow Pedagogical Journal], no. 3, pp. 45–52.
8. Surygin, A. I. (2000). *Osnovy teorii obucheniia na nerodnom dlia uchashchikhsia iazyke* [Fundamentals of the Theory of Teaching in a Non-Native Language for Students]. Saint Petersburg: Zlatoust Publ., 230 p.
9. Vasileva, T. V., Baryshnikova, O. V. (2019). Problemy organizatsii uchebnogo protsessa i soderzhaniia obucheniia russkomu iazyku kak inostrannomu na etape predvuzovskoi podgotovki (Inzhenernyi profil') [Problems of Organizing the Educational Process and Content of Teaching Russian as a Foreign Language at the Pre-University Training Stage (Engineering Profile)]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki* [Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching], vol. 831, no. 2, pp. 68–79.

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

УДК 37 DOI: 10.34670/AR.2026.52.90.019

Методические аспекты обучения решению практико-ориентированных задач по математике школьников с миграционной историей

Кисельников Игорь Васильевич

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории
и методики обучения математике и физике,
Алтайский государственный педагогический университет,
656031, Российская Федерация, Барнаул, ул. Молодежная, 55;
e-mail: kiselnikov_iv@altspu.ru

Кулешова Ирина Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой теории
и методики обучения математике и физике,
Алтайский государственный педагогический университет,
656031, Российская Федерация, Барнаул, ул. Молодежная, 55;
e-mail: ira-asau@yandex.ru

Прусакова Галина Владимировна

Старший преподаватель,
кафедры теории и методики обучения математике и физике,
Алтайский государственный педагогический университет,
656031, Российская Федерация, Барнаул, ул. Молодежная, 55;
e-mail: prusakova_galina@mail.ru

Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания № 073-00093-26-02 от 17.02.2026 г.

Аннотация

В статье рассматриваются методические аспекты обучения решению практико-ориентированных задач по математике школьников с миграционной историей. Актуальность исследования обусловлена ростом числа детей-инофонов в российских школах, требованиями обновлённых ФГОС к формированию функциональной грамотности и необходимостью успешной социализации мигрантов через освоение предметного содержания. Авторы анализируют лингвистические, когнитивные и социокультурные барьеры, препятствующие пониманию условия практико-ориентированных математических задач учащимися с миграционной историей. Особое внимание уделяется трудностям интерпретации текста на неродном языке при

одновременном выполнении логических операций. На основе проведённого анализа предложен комплекс педагогических условий и приёмов адаптации учебного процесса: от адаптации контекста, предварительного чтения, визуализации задачи до познавательного анализа. Материалы статьи могут быть использованы учителями математики, классными руководителями, школьными психологами и специалистами центров дополнительного образования при работе в поликультурных классах.

Для цитирования в научных исследованиях

Кисельников И.В., Кулешова И.Г., Прусакова Г.В. Методические аспекты обучения решению практико-ориентированных задач по математике школьников с миграционной историей // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 176-186. DOI: 10.34670/AR.2026.52.90.019

Ключевые слова

Учащиеся с миграционной историей, дети-инофоны, социокультурная адаптация, практико-ориентированные задачи по математике, функциональная грамотность, языковая интерференция, поликультурное образование.

Введение

Современная система образования Российской Федерации ориентирована на гуманизацию, инклюзивность и социальную адаптацию обучающихся. Массовый приток семей с детьми из стран ближнего зарубежья, преимущественно из Средней Азии, меняет этнический состав российских школьников. В связи с этим в последние десятилетия перед отечественной педагогикой возникают вопросы о работе с детьми, имеющих миграционную историю.

Изучению вопросов подготовки педагогов к работе с детьми-инофонами посвящены исследования З. И. Лаврентьевой и В. П. Пивченко [Лаврентьева, Пивченко, 2025], М.А. Винокуровой и А. В. Цынкаловой [Винокурова, Цынкалова, 2026], В.В. Константинова и Р.В. Осина [Константинов, 2026]. Проблема интеграции учащихся с миграционной историей в образовательную среду российской школы проанализирована в работах В.В. Кулиша и Н.А. Матвеевой [Кулиш, Матвеева, 2026]; Л.А. Жарича [7 Жарич, 2024]; И.В. Герасимова [Герасимов, 2019].

Математика занимает особое место в школьном образовании учащихся с миграционной историей. С одной стороны, математика традиционно рассматривается как предмет, говорящий на универсальном языке: языке символов, знаков, формул, который понятен школьникам любой национальности. С другой стороны, несмотря на универсальность математического языка, анализ педагогического процесса показывает, что учащиеся-инофоны (дети, для которых русский язык не является родным) демонстрируют системные трудности в освоении курса математики, особенно при работе с прикладными, практико-ориентированными, сюжетными и т.п. задачами.

Данная статья посвящена проблеме обучения решению практико-ориентированных задач (ПОЗ) школьников с миграционной историей. Цель работы — выявить специфические барьеры, возникающие у данной категории учащихся при работе с текстами ПОЗ, проанализировать требования государственной итоговой аттестации (ГИА) и предложить методические рекомендации для организации учебного процесса, учитывающие лингводидактические и психолого-педагогические особенности детей с миграционной историей.

Актуальность исследования проблемы обучения математике школьников с миграционной историей

Актуальность темы обусловлена следующими факторами:

Государственная политика и нормативная база. Создание для адаптации в Российской Федерации иностранных граждан, в том числе их несовершеннолетних детей, условий, способствующих успешному освоению ими русского языка, усвоению ими общепризнанных в российском обществе норм поведения с учетом социальных, исторических и национально-культурных особенностей субъектов Российской Федерации, формированию у них присущих российскому обществу правосознания и правовой культуры, приобщению их к традиционным российским духовно-нравственным ценностям [Указ Президента РФ № 858, 2025] Таким образом, на государственном уровне фиксируется острая потребность в разработке эффективных механизмов адаптации детей с миграционной историей.

С сентября 2025 года российские школы работают по новым рекомендациям Минпросвещения РФ по обучению русскому языку как неродному и методическим материалам для педагогов, в которых выделена необходимость создания специальных условий для интеграции детей с миграционной историей.

Государственный заказ и стандарты. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) основного общего и среднего общего образования обращают внимание на необходимость формирования функциональной грамотности у учащихся. Знания, умения и навыки, применяемые в различных сферах человека не менее актуальны, чем академические знания различных основ наук. Практико-ориентированные задачи являются одним из инструментов решения реальных жизненных проблем средствами математики, оценки способности применять математические знания.

Когнитивный диссонанс. Математика — школьный предмет, сложный для большинства учащихся. Дети с миграционной историей сталкиваются с двойной нагрузкой: необходимостью декодировать сложный синтаксис условия задачи и одновременно выстраивать логику ее решения. Родители -мигранты, зачастую не владеют языком страны пребывания и не могут помочь детям-школьникам в понимании учебного материала. Таким образом, разработка методического инструментария обучения решению ПОЗ для учащихся с миграционной историей — это вопрос повышения качества образования, успешности их адаптации и социализации, дополнительной возможности изучения и понимания русского языка в прикладном аспекте.

Категория школьников с миграционной историей разнообразна. Для построения эффективного методического инструментария необходимо понимать их правовой статус, временя пребывания и уровень владения русским языком. В связи с этим можно различать учащихся по уровню владения русским языком: слабо владеющих русским языком; владеющих бытовой лексикой, но отсутствием академического языка и школьников с высоким уровнем знания русского языка.

Особенность восприятия учебной информации учащимися с миграционной историей заключается в том, что они усваивают математические понятия, термины, утверждения и теоремы через призму грамматики и лексики родного языка. Этот процесс переноса лингвистических моделей из одной системы в другую называется языковой интерференцией. Этот процесс является скрытой причиной различных математических ошибок (вычислительных, логических, концептуальных и геометрических), неверного понимания

условия задачи и трудностей в оформлении решения.

Задача учителя математики заключается в преодолении влияния родного языка и предупреждении появления интерференционных ошибок в русской речи ученика.

Анализ педагогической практики показывает, что при обучении детей-инофонов математике можно выделить четыре основные группы барьеров:

1. *Лексико-семантические барьеры*. Трудности возникают при столкновении абстрактной научной терминологии с бытовыми значениями слов. Математический термин вступает в конфликт с привычным жизненным опытом ребенка. Слова: «слагаемое», «частное», «параллелограмм», «трапеция» или «перпендикуляр» не имеют для учащегося бытовых ассоциаций. Такая абстрактность затрудняет их запоминание. Некоторые математические термины - многозначны: понятие *«луч»* может ассоциироваться с лучом света, *«корень»* — с растением, *«неравенство»* может быть воспринято как социальное неравенство.

2. *Грамматические и синтаксические барьеры*. Сложная морфология русского языка препятствует пониманию условия математической задачи:

– незнание пространственных предлогов: *«между», «через», «вдоль», «навстречу», «спустя»*, «*из-за*», «*поперек*», «*сквозь*» делает невозможным правильное построение чертежа, схемы, таблицы;

– неправильное склонение числительных искажает условие задачи еще на этапе чтения;

– сложный синтаксис предложений, включающий причастные, деепричастные обороты, придаточные части и т.д. превращают текст задачи в лингвистический ребус.

3. Прагматические (контекстные) барьеры. Отсутствие фоновых знаний о социокультурных реалиях российской жизни блокирует понимание сути прикладных задач. Примеры про оплату ЖКХ, расчет процентов по вкладу в банке, покупку проездного билета («Тройка», «Подорожник») требуют социального контекста, который отсутствует у недавно прибывших детей.

4. Психологические барьеры. Поведенческая стратегия многих детей с миграционной историей строится на выживании, а не на познании. Это проявляется в страхе публичного ответа, боязни задать уточняющий вопрос (из-за акцента) и установке на механическое копирование действий учителя без осмысления алгоритма (репродуктивность). Часто наблюдается коммуникативный ступор: ребенок понимает суть операции, но не может вербализовать решение на русском языке.

Таким образом, успешное обучение данной категории школьников требует от педагога работы на стыке дидактики математики и методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ), где приоритет отдается визуализации смыслов и постепенному снятию языковой сложности.

Степень разработанности проблемы обучения математике школьников с миграционной историей

Проблематика обучения детей с миграционной историей находится на стыке нескольких наук.

В области *лингводидактики* значительный вклад внесли труды Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, Е. А. Быстровой, рассматривающие механизмы овладения вторым языком в учебной деятельности. Однако перенос этих идей в преподавание точных наук остается фрагментарным.

В *методике обучения математике* классическая школа (Ю. М. Колягин, В. А. Гусев, Г. И.

Саранцев) глубоко проработала теорию учебных задач, но эти разработки ориентированы на носителя языка и культуры.

Современные исследователи (И. М. Смирнова, Т. А. Корешкова, О. А. Иванникова) активно изучают вопросы формирования финансовой и математической грамотности. В последние годы появились диссертационные исследования, посвященные адаптации содержания математического образования для поликультурных классов (например, работы, исследующие использование этнокультурного компонента).

Тем не менее, наблюдается дефицит комплексных исследований, где практико-ориентированная задача рассматривалась бы не просто как текст повышенной сложности, а как объект целенаправленного лингвометодического конструирования специально для учащихся с миграционной историей.

Виды и типологии практико-ориентированных задач по математике в школе

Под практико-ориентированной задачей мы будем понимать математическую задачу, содержание которой – реальная жизненная ситуация, а ее решение требует построения математической модели. Существует множество классификаций ПОЗ. Среди которых наиболее часто выделяют следующие типы.

– Прикладные задачи с физико-техническим содержанием. Контекст задач связан с моделированием физических процессов, движением, концентрацией растворов, законами геометрии.
– Социально-экономические задачи. Это задачи на кредиты, вклады, тарифы, скидки, оптимальные расчеты коммунальных услуг и т.п.
– Логистические и комбинаторные задачи. Это задачи на построение оптимальных маршрутов, планирование расписания, использование теории графов в логистике.
– Статистические задачи. Задачи на анализ данных, чтение графиков и диаграмм, прогнозирование результатов выборов.

Практико-ориентированные задачи по математике в условиях государственной итоговой аттестации в России

Формат Единого государственного экзамена (ЕГЭ) и Основного государственного экзамена (ОГЭ) претерпел существенные изменения в сторону усиления прагматического аспекта.

– ОГЭ (9 класс). Задания №1-5 объединены единым практико-ориентированным сюжетом, который сформулирован в условии задачи. Выполняя последовательно, учащиеся опираются на исходные данные и результаты, полученные в предыдущих заданиях. Задание № 12 предполагает вычисление по формуле, контекст задачи связан с описанием физического явления, экономической ситуацией или практической геометрией. Задание №21 – сюжетная задача, требующая составления уравнения или системы уравнений. Это классический пример ПОЗ, проверяющий умение переходить от текста к модели.
– ЕГЭ (базовый уровень). Практически половина заданий носит практико-ориентированный характер (план квартиры, выбор тарифного плана, расписание поездов, покупка товаров).
– ЕГЭ (профильный уровень). Задание №10 – это задача с прикладным содержанием, преимущественно на описание физических явлений. Задние №11 – сюжетная задача (текстовая). Задания №13, №17 – это экономические задачи. Они является вершиной иерархии ПОЗ и требуют построения математической модели, ее анализа различными методами.

Для выпускника с миграционной историей экзамен становится двойным испытанием. Во-первых, он должен знать математику. Во-вторых, он должен прочитать сложный текст, насыщенный специфической терминологией на неродном языке. Ошибки чаще всего возникают не на этапе решения квадратного уравнения, а на этапе построения математической модели из-за непонимания текста условия задачи.

Особенности обучения решению практико-ориентированных задач по математике школьников с миграционной историей

В методических пособиях выделяют разное число этапов в процессе решения задач. Наиболее полно процесс решения сюжетной задачи представлен Л.М. Фридманом, который выделил восемь этапов:

– Анализ текста задачи;
– Составление краткой записи задачи;
– Поиск способа решения. Построение модели задачи;
– Осуществление решения задачи;
– Проверка решения задачи;
– Исследование задачи;
– Формулирование ответа задачи;
– Познавательный анализ задачи и ее решения [Фридман, 2014, с. 101].

Опираясь на классическую структуру этапов решения задачи, необходимо адаптировать каждый шаг под специфику преодоления языкового барьера. Рассмотрим методические особенности работы с учащимися с миграционной историей на этих этапах.

1. Этап усвоения содержания: от лингвистики к визуализации.

Традиционный диалог: «О чём эта задача?» для инофона часто заканчивается ответом – «Я не понял». Поэтому работа с учащимися с миграционной историей переводится в предметно-практическую плоскость. На этом этапе рекомендуется следовать схеме:

Адаптация контекста. Учитель заменяет неизвестные учащемуся слова на знакомые. Вместо «ипотечный кредит под 11% годовых» можно использовать «кредит на покупку жилья»; вместо «депозит» — «вклад».

Предварительное чтение. Текст практико-ориентированной задачи разбивается на смысловые фрагменты. Каждый фрагмент разбирается до полного понимания его смысла школьником. Можно использовать приемы инсценировки: один ученик показывает «продавца», другой — «покупателя».

Визуализация задачи. Каждое существительное из условия должно обрести образ. Если речь идет о «цистерне», учитель показывает картинку цистерны. При решении задач на движение пункты отправления и назначения изображаются в виде точек, стрелками указывается направление движения транспортных средств; при решении комбинаторных задач используются реальные предметы или объекты (число перестановок из трех элементов можно продемонстрировать на трех учениках класса) и т.д. Это заменяет этап логико-семантического анализа текста физическим проживанием сюжета.

2. Этап составления краткой записи: отказ от естественного языка.

Переход к математической записи задачи осуществляется через промежуточные визуальные коды.

Для детей с миграционной историей традиционная краткая запись (Было — ..., Продали — ...) сложна грамматически. При составлении краткой записи можно использовать схемы-

чертежи, диаграммы Эйлера-Венна, ментальные карты, блок-схемы или таблицы без слов. Например, вместо слова «Встреча» рисуется точка пересечения линий. Величины, которые нужно перемножить, обводятся одним цветом; те, что складываются — другим. Таким образом, происходит цветовое кодирование. Это снимает необходимость понимать связующие союзы «после того как», «таким образом».

Иногда, целесообразно использовать цветовое кодирование величин. Например, все данные о деньгах выделяются одним цветом, о времени — другим, о расстоянии — третьим. Это помогает визуально сгруппировать однородные данные в длинном тексте.

Рекомендуется на каждом уроке вести работу со словарем. На доске вывешиваются карточки слов, терминов, которые могут вызвать затруднения в понимании у школьников с миграционной историей. Можно некоторые понятия визуализировать, например, рядом со словом «термометр» повесить его изображение.

3. Этап поиска способа решения: алгоритмизация диалога.

Поиск плана через эвристическую беседу затруднен непониманием вопросительных конструкций учителя. Решение ПОЗ представляется не как творческий поиск, а как алгоритм решения определенного типа задач. Ученик-мигрант должен проговаривать каждый шаг вслух, используя опорные фразы, заготовленные заранее.

На этом этапе могут быть использованы следующие приемы.

Жесткие речевые опоры. Учитель использует закрытые вопросы, требующие ответа цифрой или знаком: не «Как найти расстояние?», а «Расстояние равно…».

Обратный ход (от требования к условию): Этот метод наиболее эффективен. К конечному вопросу (искомому x) учитель ведет ученика цепочкой стрелок на схеме назад, к известным данным.

Опора на интернациональную символику. Максимальное использование формул ($S=v \cdot t$). Если ученик знает формулу как картинку, ему не нужно вспоминать русские слова «расстояние равно произведению скорости на время».

4. Этап осуществления решения: минимизация письменной речи.

Запись решения должна быть оформлена так, чтобы ее мог проверить другой человек без знания русского языка. Каждое действие пишется строго под предыдущим. Вместо написания фразы «расстояние, которое прошел первый поезд» ученик дорисовывает отрезок на существующей схеме. На начальных этапах допускается использование калькулятора для снятия страха перед вычислительной ошибкой, которая может наложиться на языковую тревожность.

5. Этап проверки и интерпретации результата.

Подстановка найденного значения переменной в уравнение для инофона наиболее понятный способ проверки результата. Использование знаково-символического языка в математике универсально и не требует речевого пояснения.

Соотнесение результата с физической реальностью. «Может ли машина ехать со скоростью 500 км/ч?» «Может быть расстояние отрицательной величиной», «Может ли сумма выплат быть 100 тысяч рублей, если сумма кредита составляла 200 тысяч рублей».

Оценка адекватности размерности. Проверка единиц измерения: скорость должна измеряться в км/ч, время в часах, масса в кг и т.д. Если в ответе получаются кг/ч, то очевидно, что допущена ошибка. Учащийся должен проверить свое решение.

Этапы исследования и анализа задачи на первых порах при работе с учащимися с миграционной историей следует пропускать. Работу на этих этапах следует начинать, когда у

учащихся сформированы основные навыки владения русским языком.

Высокоэффективным приемом является ситуация, когда роли меняются. Учитель просит ученика с миграционной историей составить практико-ориентированную задачу на родном языке, основанную на традициях его народа (расчет продуктов для приготовления плова на свадьбу, расчет ткани для национального костюма). Затем класс переводит эту задачу на русский язык и решает ее. Это восстанавливает субъектность ребенка, превращая его языковую особенность из недостатка в ресурс класса.

Заключение

Обучение решению практико-ориентированных задач школьников с миграционной историей невозможно в рамках традиционной знаниевой парадигмы. Оно требует от учителя математики компетенций тьютора, психолога и преподавателя русского языка как иностранного.

Ключевым условием успеха является смена установки: от проверки имеющихся знаний к формированию отсутствующих инструментов. Практико-ориентированная задача для такого ученика — это не способ проверить, умеет ли он решать уравнения, а повод научить его читать социальный мир вокруг себя, понимать свои права потребителя, планировать бюджет и ориентироваться в новой реальности.

Успешное решение таких задач дает ребенку-мигранту чувство контроля над собственной жизнью. Когда подросток понимает, как рассчитать выгодность тарифа мобильной связи или переплату по кредиту, он перестает быть пассивным объектом чужой среды и становится активным субъектом экономической жизни принимающей страны. Следовательно, методика обучения решению ПОЗ выступает мощным фактором социальной интеграции и профилактики маргинализации подрастающего поколения.

Библиография

1. Алимова Р.Ф. Формирование метапредметных умений при решении практико-ориентированных задач учащимися основной школы // Наука и школа. 2022. № 4. С. 112–121.
2. Бурмистрова Н.А., Дворяткина С.Н. Развитие вероятностного мышления и функциональной грамотности студентов и школьников в контексте современных образовательных стандартов // Математика в школе. 2023. № 3. С. 4–13.
3. Винокурова М.А., Цынкалова А.В. Неформальное межкультурное взаимодействие как фактор подготовки будущего учителя к работе в поликультурной среде // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2026. № 8 (август). С. 346–362. URL: https://e-koncept.ru/2026/261228.htm
4. Герасимов И.В. Процессы адаптации и интеграции мигрантов как компоненты обеспечения национальной безопасности Российской Федерации [Электронный ресурс] // Наука. Общество. Оборона. 2019. № 4 (21). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/protsessy-adaptatsii-i-integratsii-migrantov-kak-komponenty-obespecheniya-natsionalnoi-bezopasnosti-rossii-skoi-federatsii.
5. Гукемухов А.Х. Педагогические условия адаптации детей-инофонов в процессе обучения математике в общеобразовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-3. С. 215–218.
6. Жарич Л.А. Интеграция и адаптация детей с миграционной историей средствами образования: проблемы и пути их решения // Молодой учёный. 2024. № 30 (529). С. 157–161.
7. Константинов В.В. Проблемы и перспективы подготовки педагогов к работе с детьми мигрантов: отечественный и международный опыт // Образование и саморазвитие. 2026. Т. 21, № 2. С. 105–120. DOI: https://doi.org/10.26907/esd.21.2.08. EDN: SOZOSU
8. Кузнецова Т.И., Сергачева Е.А. Методика обучения решению экономических задач ЕГЭ по математике в классах социально-экономического профиля // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2022. № 2 (60). С. 89–98.

9. Кулиш В.В., Матвеева Н.А. Особенности интеграции учащихся с миграционной историей в образовательную среду российской школы // Сибирский педагогический журнал. 2026. № 4. С. 8–21. DOI: https://doi.org/10.15293/1813
10. Лаврентьева З.И., Пивченко В.П. Готовность педагогов к работе с детьми с миграционной историей в ценностной парадигме: оценка и проблемный анализ содержания подготовки // Science for Education Today. 2025. Т. 15, № 6. С. 45–70. DOI: http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.03
11. Левченко А.Г., Пиканина Ю.М. Использование практико-ориентированных заданий для развития математической грамотности школьников // Образование и наука. 2024. Т. 26, № 1. С. 145–168.
12. Мардиросян А.С. Трудности освоения математической терминологии учащимися-билингвами и пути их преодоления // Начальная школа. 2023. № 9. С. 34–39.
13. Смирнов Е.И., Егорова Е.В. Цифровые технологии визуализации в обучении решению практико-ориентированных задач по математике // Преподаватель XXI век. 2021. № 4-1. С. 102–113.
14. Тестов В.А. Жёсткие и мягкие навыки в структуре математической подготовки школьников // Педагогика. 2022. № 5. С. 45–54.
15. Указ Президента РФ от 25 ноября 2025 года № 858 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года». URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202511250024?index=4
16. Фридман Л.М. Теоретические основы методики обучения математике: учебно-методическая литература. Москва: URSS (Либроком), 2014. 244 с.

Methodological Aspects of Teaching the Solution of Practice-Oriented Problems in Mathematics to Schoolchildren with a Migration History

Igor' V. Kisel'nikov

PhD in Pedagogy,
Associate Professor of the Department
of Theory and Methodology of Teaching Mathematics and Physics,
Altai State Pedagogical University,
656031, 55, Molodezhnaya str., Barnaul, Russian Federation;
e-mail: kiselnikov_iv@altspu.ru

Irina G. Kuleshova

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Head of the Department
of Theory and Methodology of Teaching Mathematics and Physics,
Altai State Pedagogical University,
656031, 55, Molodezhnaya str., Barnaul, Russian Federation;
e-mail: ira-asau@yandex.ru

Galina V. Prusakova

Senior Lecturer,
Department of Theory and Methodology
of Teaching Mathematics and Physics,
Altai State Pedagogical University,
656031, 55, Molodezhnaya str., Barnaul, Russian Federation;
e-mail: prusakova_galina@mail.ru

Abstract

The article examines the methodological aspects of teaching the solution of practice-oriented problems in mathematics to schoolchildren with a migration history. The relevance of the study is due to the growth in the number of foreign-language children in Russian schools, the requirements of the updated Federal State Educational Standards for the formation of functional literacy, and the need for successful socialization of migrants through the mastery of subject content. The authors analyze the linguistic, cognitive, and sociocultural barriers that hinder the understanding of the conditions of practice-oriented mathematical problems by students with a migration history. Particular attention is paid to the difficulties of interpreting text in a non-native language while simultaneously performing logical operations. Based on the analysis carried out, a set of pedagogical conditions and techniques for adapting the educational process is proposed: from adapting the context and preliminary reading to visualizing the problem and cognitive analysis. The materials of the article may be used by mathematics teachers, class teachers, school psychologists, and specialists of additional education centers when working in multicultural classes.

For citation

Kisel'nikov I.V., Kuleshova I.G., Prusakova G.V. (2026) Metodicheskie aspekty obucheniya resheniyu praktiko-orientirovannykh zadach po matematike shkol'nikov s migratsionnoy istoriey [Methodological Aspects of Teaching the Solution of Practice-Oriented Problems in Mathematics to Schoolchildren with a Migration History]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 176-186. DOI: 10.34670/AR.2026.52.90.019

Keywords

Students with a migration history, foreign-language children, sociocultural adaptation, practice-oriented problems in mathematics, functional literacy, language interference, multicultural education.

References

1. Alimova, R. F. (2022). Formation of meta-subject skills through solving practice-oriented tasks by lower secondary school students. *Nauka i shkola* [Science and School], 4, 112–121.
2. Burmistrova, N. A., & Dvoryatkina, S. N. (2023). Development of probabilistic thinking and functional literacy among university and school students in the context of modern educational standards. *Matematika v shkole* [Mathematics at School], 3, 4–13.
3. Decree of the President of the Russian Federation No. 858 dated November 25, 2025, "On the Strategy of the State National Policy of the Russian Federation for the Period up to 2036". Retrieved from http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202511250024?index=4
4. Fridman, L. M. (2014). *Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya matematike: uchebno-metodicheskaya literatura* [Theoretical foundations of mathematics teaching methodology: educational and methodological literature]. Moscow: URSS (Librokom).
5. Gerasimov, I. V. (2019). Processes of migrant adaptation and integration as components of ensuring the national security of the Russian Federation [Electronic resource]. *Nauka. Obshchestvo. Oborona* [Science. Society. Defense], 4(21). https://cyberleninka.ru/article/n/protsessy-adaptatsii-i-integratsii-migrantov-kak-komponenty-obespecheniya-natsionalnoi-bezopasnosti-rossii-skoi-federatsii
6. Gukemukhov, A. Kh. (2021). Pedagogical conditions for the adaptation of non-native speaking children during mathematics instruction in a general education institution. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 70-3, 215–218.
7. Konstantinov, V. V. (2026) Challenges and prospects of teacher training for working with migrant children: domestic and international experience. *Education and Self-Development*, 21(2), 105–120. https://doi.org/10.26907/esd.21.2.08. EDN: SOZOSU
8. Kulish, V. V., & Matveeva, N. A. (2026) Specifics of integrating students with a migration background into the educational environment of Russian schools. *Siberian Pedagogical Journal*, 4, 8–21. https://doi.org/10.15293/1813

9. Kuznetsova, T. I., & Sergacheva, E. A. (2022). Methodology for teaching the solution of economics-related Unified State Exam (USE) mathematics problems in socio-economic profile classes. *Bulletin of Moscow City University. Series: Informatics and Informatization of Education*, 2(60), 89–98.
10. Lavrentyeva, Z. I., & Pivchenko, V. P. (2025). Teachers' readiness to work with children with a migration background within a value-based paradigm: assessment and problem analysis of training content. *Science for Education Today*, 15(6), 45–70. http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.03
11. Levchenko, A. G., & Pikanina, Yu. M. (2024). Using practice-oriented tasks to develop mathematical literacy in schoolchildren. *Education and Science*, 26(1), 145–168.
12. Mardirosyan, A. S. (2023). Difficulties faced by bilingual students in mastering mathematical terminology and ways to overcome them. *Primary School*, 9, 34–39.
13. Smirnov, E. I., & Egorova, E. V. (2021). Digital visualization technologies in teaching how to solve practice-oriented mathematics problems. *Teacher of the 21st Century*, 4-1, 102–113.
14. Testov, V. A. (2022). Hard and soft skills in the structure of schoolchildren's mathematical training. *Pedagogy*, 5, 45–54.
15. Vinokurova, M. A., & Tsynkalova, A. V. (2026) Informal intercultural interaction as a factor in preparing future teachers for work in a multicultural environment. *Scientific and Methodological Electronic Journal "Koncept"*, 8 (August), 346–362. Retrieved from https://e-koncept.ru/2026/261228.htm
16. Zharich, L. A. (2024). Integration and adaptation of children with a migration background through education: challenges and solutions. *Molodoy Ucheny* [Young Scientist], 30(529), 157–161.

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

УДК 37 **DOI: 10.34670/AR.2026.18.27.020**

Эволюция институциональных моделей образования в пенитенциарной системе: на примере штата Техас

Смирнов Олег Аркадьевич

Кандидат физико-математических наук, доцент,
Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина,
115035, Российская Федерация, Москва, ул. Садовническая, 52/45;
e-mail: smirnovoleg1952@mail.ru

Новиков Алексей Валерьевич

Доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор;
Член Союза журналистов России (Московское региональное отделение);
главный научный сотрудник,
Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России,
125130, Российская Федерация, Москва, ул. Нарвская, 15-а;
профессор кафедры уголовного права и правоохранительной деятельности,
Астраханский государственный университет,
414056, Российская Федерация, Астрахань, ул. Татищева, 20-а;
e-mail: novikov.pravo@mail.ru

Слабкая Диана Николаевна

Старший научный сотрудник,
Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России,
125130, Российская Федерация, Москва, ул. Нарвская, 15-а;
e-mail: sdn10.70@mail.ru

Аннотация

В работе рассматривается эволюция институциональных моделей образования в пенитенциарной системе США на примере штата Техас. Анализируется многоуровневая система образовательных и коррекционных программ, функционирующая в подразделениях Департамента уголовного правосудия Техаса и включающая пять категорий: программу базового образования для взрослых, программу подготовки к получению сертификата о среднем образовании, программы среднего специального образования, программы профессионально-технического обучения, предосвободительную программу жизненных навыков CHANGES и программу когнитивного вмешательства. На основе данных Windham School District за 2024–2025 учебный год приводятся количественные показатели завершения программ, а также сведения о постпенитенциарной занятости и доходах участников. Особое внимание уделяется институциональным изменениям последних лет: восстановлению права заключённых на получение федеральных грантов Пелла, принятию законопроекта HB 4251, расширяющего

доступ к программам послесреднего образования, и динамике бюджетных ассигнований. Систематизируются центральные методологические проблемы оценки эффективности пенитенциарного образования: неслучайность отбора участников, множественное участие в нескольких программах, селективность завершения, снижение эффективности надзором и ограниченность определения рецидивизма преступности через повторное заключение.

Для цитирования в научных исследованиях

Смирнов О.А., Новиков А.В., Слабкая Д.Н. Эволюция институциональных моделей образования в пенитенциарной системе: на примере штата Техас // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 187-197. DOI: 10.34670/AR.2026.18.27.020

Ключевые слова

Пенитенциарная система, пенитенциарное образование, институциональные модели образования, программа базового образования для взрослых, сертификат о среднем образовании, программы среднего специального образования, профессионально-техническое обучение, программа жизненных навыков CHANGES, программа когнитивного вмешательства, рецидивизм, гранты Пелла, законопроект HB 4251, реинтеграция осуждённых, оценка эффективности программ, постпенитенциарная занятость.

Введение

Пенитенциарная система Техаса располагает пятью категориями образовательных и коррекционных программ, доступных лицам, отбывающим наказание в местах лишения свободы: программа базового образования для взрослых (ABE), включающая обучение грамотности и счёту и подготовку к тесту на получение сертификата о среднем образовании, программы среднего специального образования, программы профессионально-технического обучения (CTE), предосвободительная программа жизненных навыков CHANGES, программа когнитивного вмешательства (CIP) . Указанные программы образуют многоуровневую систему, охватывающую широкий спектр образовательной и коррекционной работы с заключёнными — от ликвидации функциональной неграмотности до формирования профессиональных компетенций и коррекции когнитивных искажений [Conway, 2022; Flynn, Higdon, 2022]. Понимание доказательной базы указанных программ требует признания их неоднородности: каждая категория отвечает на специфический уровень дефицита способностей и рисковых характеристик, а их целевые функции и временные горизонты ожидаемых эффектов существенно различаются.

Согласно данным Windham School District за 2024–2025 учебный год, система образовательных программ демонстрирует следующие показатели завершения: программу базового образования для взрослых завершили 7 046 человек, программу подготовки к получению сертификата о среднем образовании (HSE, эквивалент GED) — 8 542 человека, программы профессионально-технического обучения — 13 594 человека, курс жизненных навыков — 18 908 человек. Программы среднего специального образования, реализуемые в партнёрстве с колледжами и университетами, охватили существенно меньшее число участников, что отражает сохраняющуюся ограниченность предложения на указанном уровне [Stickle, Schuster, 2023; Flynn, Higdon, 2022]. Трудоустройство и доходы также демонстрировали

положительную динамику: завершившие профессиональные программы имели средний квартальный доход в размере 3 010,59 долларов, завершившие программу когнитивного вмешательства — 3 180,81 долларов, тогда как у неучастников соответствующие показатели составляли 2 843,65 и 2 795,39 **долларов [**Смирнов, Новиков, Слабкая, 2026; Stickle, Schuster, 2023].

Основная часть

Программа базового образования для взрослых адресована функционально неграмотным лицам или лицам, имеющим серьёзные пробелы в базовых академических навыках [Conway, 2022]. Её непосредственная цель — повышение навыков чтения, письма и счёта, снижение рецидивизма выступает отдалённым и опосредованным результатом [Chloupis, Kontompasi, 2025]. Теоретическая причинная цепочка «академический прогресс приводит к снижению рецидивизма преступности» ясна, однако операционализация механизма трансформации, реализуемая посредством накопления человеческого капитала, восстановления социальных связей или институционального сигнала о конформности, остаётся неразрешённой . Программа подготовки к получению сертификата о среднем образовании (HSE, эквивалент GED) представляет следующий уровень, где ключевой метрикой выступает получение сертификата [Смирнов, Новиков, Слабкая, 2026]. Однако селективность указанного показателя очевидна: его получают те, кто уже обладает достаточным уровнем подготовки и мотивации, что делает группу завершивших принципиально отличной от общей популяции [Campbell, Lee, 2025]. Программы профессионально-технического обучения ориентированы на конкретные трудовые навыки и сертификацию, тогда как программа жизненных навыков CHANGES функционально ближе к социальной работе, нежели к образованию. Её эффект принципиально труднее изолировать, поскольку она часто является дополнением к другим программам, а её результаты могут проявляться в отсроченных поведенческих изменениях, не фиксируемых стандартными метриками. Программа когнитивного вмешательства адресована когнитивным искажениям и дефицитам социального познания, согласно имеющимся данным, её завершение снижало риск возврата в тюрьму на 16 процентов.

Академические программы образуют два взаимосвязанных уровня: программа базового образования для взрослых, направленная на ликвидацию функциональной неграмотности и формирование базовых академических навыков, и программа подготовки к получению сертификата о среднем образовании (HSE, эквивалент GED), ориентированная на завершение среднего образования [Conway, 2022; Смирнов, Новиков, Слабкая, 2026]. Согласно данным Windham School District за 2024–2025 учебный год, программу базового образования для взрослых завершили 7 046 человек, программу подготовки к получению сертификата о среднем образовании — 8 542 человека, программы профессионально-технического обучения — 13 594 человека, курс жизненных навыков — 18 908 человек. Завершившие профессиональные программы имели средний квартальный доход в размере 3 010,59 долларов, завершившие программу когнитивного вмешательства — 3 180,81 долларов, тогда как у неучастников соответствующие показатели составляли 2 843,65 и 2 795,39 долларов, 93 % трудоустроенных участников профессиональной подготовки работали по полученной специальности [Stickle, Schuster, 2023]. Указанный набор показателей фиксирует масштаб охвата и постпенитенциарные экономические исходы, но не позволяет судить о собственно академическом приросте: данные о динамике уровня грамотности и счёта в действующей

отчётности отсутствуют. Указанный пробел имеет самостоятельное методологическое значение, поскольку именно академический прирост составляет промежуточный результат, опосредующий связь между участием в программе и отдалёнными эффектами в отношении рецидивизма и занятости [Conway, 2023]. Без возобновления публикации сопоставимых академических метрик оценка системы остаётся принципиально неполной [Flynn, Higdon, 2022].

Указанные показатели свидетельствуют о существенном прогрессе в академической подготовке участников программ. Однако интерпретация указанных данных требует осторожности: рост среднего уровня чтения и композитного показателя за период участия в программе может отражать как эффект обучения, так и эффект отбора, то есть тот факт, что наиболее способные и мотивированные заключённые с большей вероятностью остаются в программе и завершают её [Campbell, Lee, 2025; Conway, 2023]. Кроме того, указанные показатели не позволяют оценить, в какой степени академический прогресс транслируется в снижение рецидивизма, поскольку корреляция между указанными переменными не обязательно подразумевает причинно-следственную связь [Chloupis, Kontompasi, 2025; Oliveira et al., 2026].

Указанные показатели свидетельствуют о том, что количественный охват программами остаётся значительным . Вместе с тем обращает на себя внимание структурный дисбаланс: наибольший охват приходится на программу жизненных навыков CHANGES и программы профессионально-технического обучения, тогда как программы среднего специального образования, обладающие, согласно более ранним данным, наиболее выраженным эффектом в отношении снижения рецидивизма, остаются наименее доступными . Указанный дисбаланс имеет принципиальное значение для оценки совокупной эффективности системы [Conway, 2022]. Наиболее значимым структурным изменением последних лет стало восстановление права заключённых на получение федеральных грантов Пелла . После почти тридцатилетнего запрета, введённого в 1994 году, законодательные изменения начала 2020-х годов вновь открыли доступ к указанному источнику финансирования для лиц, отбывающих наказание [Stickle, Schuster, 2023]. Указанное изменение имеет фундаментальные последствия для развития программ среднего специального образования в системе Департамента уголовного правосудия Техаса .

Восстановление доступа к грантам Пелла создаёт финансовые предпосылки для существенного расширения предложения программ среднего специального образования [. Однако реализация указанных предпосылок сталкивается с институциональными ограничениями . Значительное число исправительных учреждений в настоящее время не предлагает программ среднего специального образования, и лишь ограниченное число образовательных учреждений имеет действующие контракты с департаментом на предоставление таких программ [Смирнов, Новиков, Слабкая, 2026; Campbell, Lee, 2025]. Указанное создаёт ситуацию, в которой восстановление федерального финансирования может увеличить неравенство доступа: учреждения, уже располагающие партнёрствами с колледжами и университетами, получат непропорциональную выгоду, тогда как географически изолированные подразделения останутся без программ . Бюджетные ассигнования на программы послесреднего образования отражают указанную динамику: фонды для указанных целей увеличились с 6,24 миллиона долларов в 2025 году до 9,44 миллиона в 2026 году . Указанный рост значителен в относительном выражении, однако он происходит на фоне десятилетий недофинансирования и накопленного дефицита предложения [Stickle, Schuster, 2023]. Для сравнения: совокупные масштабы системы, охватывающей десятки тысяч заключённых, требуют существенно больших ресурсов для обеспечения реального равенства доступа.

Законодательные изменения последних лет отражают новую политическую конъюнктуру в отношении образовательных программ в местах лишения свободы . Законопроект HB 4251 уполномочивает департамент заключать контракты с высшими учебными заведениями для предоставления программ послесреднего образования, включая программы, ведущие к получению степени или сертификата . Указанный законопроект запрещает отказ в зачислении исключительно на основании характера совершённого преступления, длины срока или оставшегося времени до освобождения . Указанное положение отражает признание того, что образовательный доступ должен быть функциональным, а не символическим, и что ограничение доступа по формальным основаниям подрывает реабилитационный потенциал системы . Однако указанный законопроект содержит и положение, вызывающее критическую оценку: требование возмещения расходов на обучение как условие пробации. Указанное положение создаёт потенциальный механизм долговой кабалы для освобождённых, поскольку возлагает на них финансовые обязательства, которые могут оказаться непосильными в условиях ограниченного доступа к занятости и низких доходов [Смирнов, Новиков, Слабкая, 2026; Laugalis, Kokkalera, 2025]. Указанное противоречие между расширением образовательного доступа и одновременным усилением финансового бремени для освобождённых заслуживает отдельного осмысления [Stickle, Schuster, 2023].

Центральная методологическая сложность, явно признанная в исходных отчётах, но недостаточно осмысленная в последующей литературе, состоит в том, что заключённые часто участвуют в нескольких программах одновременно или последовательно [Campbell, Lee, 2025; Смирнов, Новиков, Слабкая, 2026]. Это создаёт фундаментальную проблему идентификации: если участник программы базового образования для взрослых одновременно посещает программу когнитивного вмешательства и завершает программы профессионально-технического обучения, какому именно компоненту следует приписать наблюдаемое снижение рецидивизма? Стандартный ответ в литературе предлагает использование статистического контроля и регрессионных моделей с ковариатами и предполагает, что эффекты аддитивны и что при контроле на участие в других программах можно получить чистый эффект каждой . Однако указанное предположение необосновано [Campbell, Lee, 2025]. Программы могут взаимодействовать синергетически: когнитивное вмешательство может повышать восприимчивость к академическому обучению, а профессиональные навыки могут усиливать эффект жизненных навыков через повышение самоэффективности [Conway, 2022; Duursma et al., 2025]. В равной степени возможны и антагонистические взаимодействия: перегруженность программами может снижать качество усвоения каждой из них . Более того, сама корреляция между участием в нескольких программах и лучшими исходами может быть артефактом ненаблюдаемых характеристик [Oliveira et al., 2026]. Заключённые, которые накапливают программы, систематически отличаются от тех, кто участвует в одной или не участвует вовсе: они могут обладать более высоким уровнем исполнительного функционирования, большей мотивацией к изменению, лучшими навыками навигации в институциональной среде . Указанные качества одновременно повышают вероятность завершения программ и снижают вероятность рецидивизма, создавая ложную видимость причинного эффекта [Campbell, Lee, 2025].

Все приведённые показатели эффектов относятся к завершившим программы, а не к начавшим [Campbell, Lee, 2025; Flynn, Higdon, 2022]. Отсев в тюремных образовательных программах высок: заключённые переводятся между учреждениями, освобождаются до завершения курса, сталкиваются с дисциплинарными мерами или утрачивают мотивацию .

Завершившие представляют собой радикально селективную подгруппу, обладающую характеристиками, которые независимо связаны с более низким риском рецидивизма преступности . Указанная проблема известна как «смещение выжившего», и в контексте тюремного образования она особенно остра [Campbell, Lee, 2025; Conway, 2023]. Если из ста начавших программу её завершают сорок, а из этих сорока повторно совершают преступление 20%, это не означает, что программа снижает рецидивизм на определённую величину . Это означает, что сорок человек с определёнными характеристиками завершили программу, и их показатели могут отражать указанные характеристики, а не эффект программы. Единственный способ решить указанную проблему заключается в анализе на основе намерения лечить, который оценивает эффект предложения программы, а не её завершения . Однако даже такой анализ требует случайного или квази-случайного распределения, которое в системе департамента отсутствует [Campbell, Lee, 2025; Смирнов, Новиков, Слабкая, 2026].

Показатель рецидивизма в 16,9 % заслуживает отдельного критического разбора [Смирнов, Новиков, Слабкая, 2026]. Это трёхлетний показатель повторного заключения, что уже само по себе ограничивает его чувствительность: программы, эффект которых проявляется через пять или десять лет, систематически недооцениваются . Более фундаментально, определение рецидивизма преступности как повторного заключения исключает аресты без осуждения, нарушения условий пробации и технические нарушения, которые могут возвращать людей в тюрьму без совершения нового преступления . «Загрязнение» эффекта надзором является ещё одним источником искажений [Laugalis, Kokkalera, 2025]. Освобождённые из тюрьмы в Техасе попадают под надзор, интенсивность которого варьируется [Laugalis, Kokkalera, 2025]. Если участники образовательных программ систематически получают более интенсивный надзор, это может увеличивать вероятность обнаружения нарушений и возврата в тюрьму, маскируя реальный эффект образования . Менее интенсивный надзор для участников программ создаёт противоположное смещение [Laugalis, Kokkalera, 2025].

Данные указывают на дифференцированные эффекты по возрасту: в группе 17–25 лет рецидивизм снижался примерно на 15%, тогда как в группе 26–35 лет — примерно на 8% [Смирнов, Новиков, Слабкая, 2026]. Указанное наблюдение имеет важные теоретические и практические импликации, однако его интерпретация неоднозначна [Conway, 2022]. Более сильный эффект для молодых участников может отражать как более высокую пластичность в молодом возрасте, так и более высокий базовый уровень рецидивизма преступности в указанной группе, что создаёт больший потолок для снижения [Campbell, Lee, 2025; Смирнов, Новиков, Слабкая, 2026]. Указанная статистическая проблема известна как эффект пола: если базовый уровень рецидивизма у молодых выше, любая интервенция будет показывать большее абсолютное снижение . Относительное снижение может быть одинаковым для обеих групп . Демографическая структура тюремной популяции также создаёт проблемы для оценки [Oliveira et al., 2026]. Если программы систематически распределяются по учреждениям с разным уровнем безопасности и разными характеристиками популяции, сравнение между участниками и неучастниками может отражать различия между учреждениями, а не эффект программы . Контроль на уровне учреждения в регрессионных моделях помогает, но не устраняет полностью указанную проблему [Campbell, Lee, 2025].

Программа жизненных навыков CHANGES и программа когнитивного вмешательства заслуживают отдельного рассмотрения, поскольку их доказательная база страдает от специфических проблем, отличных от проблем академических и профессиональных программ . Программа жизненных навыков функционально направлена на подготовку к реинтеграции, а не

на исправление дефицитов [Duursma et al., 2025]. Её эффект, по определению, проявляется после освобождения, что создаёт временной разрыв между интервенцией и измеряемым результатом . Указанный разрыв заполнен множеством факторов: качеством надзора, доступом к жилью и занятости, семейной поддержкой [Laugalis, Kokkalera, 2025; Oliveira et al., 2026]. Изолировать вклад курса жизненных навыков в указанных условиях методологически чрезвычайно сложно [Duursma et al., 2025]. Более того, указанная программа часто назначается как дополнение к другим программам, что возвращает к проблеме множественного участия [Campbell, Lee, 2025]. Программа когнитивного вмешательства, напротив, имеет более прочную теоретическую базу: когнитивно-поведенческие интервенции с доказанной эффективностью в снижении рецидивизма существуют десятилетиями [Oliveira et al., 2026; Chloupis, Kontompasi, 2025]. 16% снижения риска выглядит правдоподобной . Однако здесь возникает другой вопрос: кто именно завершает указанную программу? Программы когнитивного вмешательства требуют определённого уровня рефлексивности и готовности к изменению [Conway, 2023]. Заключённые, которые добровольно участвуют и завершают программу, вероятно, уже находятся на траектории снижения риска, независимо от программы [Campbell, Lee, 2025; Conway, 2023]. Рандомизированное распределение в условиях тюрьмы практически невозможно, и даже квази-экспериментальные дизайны с сопоставлением по ковариатам не могут контролировать ненаблюдаемую мотивацию к изменению [Campbell, Lee, 2025].

Трудоустройство и доходы также демонстрировали положительную динамику [Смирнов, Новиков, Слабкая, 2026]. Участники программ в среднем зарабатывали больше, чем лица, не участвовавшие в них. Указанные данные свидетельствуют о том, что участие в программах связано с лучшими показателями трудоустройства и доходов. Однако и здесь возникает проблема селективности: лица, завершившие программы, могут обладать характеристиками, которые независимо способствуют лучшему трудоустройству, — такими как более высокий уровень образования до заключения, наличие социальных связей, отсутствие серьёзных проблем со здоровьем, включая психические расстройства и зависимости [Campbell, Lee, 2025; Oliveira et al., 2026]. Кроме того, показатель в 93 % трудоустройства по специальности относится только к трудоустроенным участникам и не учитывает тех, кто не нашёл работу, что создаёт смещение в сторону завышения результатов . Большинство трудоустроенных участников профессиональной подготовки работали на должностях, связанных с полученной специальностью, однако указанный показатель не позволяет судить о качестве занятости, её стабильности и перспективах профессионального роста [Stickle, Schuster, 2023]. Дополнительным измерением проблемы является восприятие самой системы: медийное освещение и общественные стереотипы о пенитенциарных программах формируют ожидания, влияющие на трудоустройство и реинтеграцию [Ricciardelli, Stoddart, Austin, 2024].

Для углублённого анализа темы необходимо включение в рассмотрение ряда взаимосвязанных проблем. Первая из них — проблема качества программ [Flynn, Higdon, 2022; Conway, 2023]. Показатели завершения и трудоустройства не позволяют оценить качество образовательного процесса: квалификацию преподавателей, соответствие учебных материалов современным стандартам, наличие индивидуального подхода к учащимся . Программа может демонстрировать высокие показатели завершения и при этом не обеспечивать реального прироста знаний и навыков . Большинство оценок ограничиваются трёхлетним периодом после освобождения, однако эффект образования может проявляться в более отдалённой перспективе, особенно если речь идёт о формировании устойчивых навыков и изменениях в жизненных траекториях . Отсутствие долгосрочных данных не позволяет оценить, сохраняются ли

достигнутые улучшения через 5–15 лет после освобождения [Chloupis, Kontompasi, 2025; Flynn, Higdon, 2022]. Эффективность образовательных программ зависит не только от их внутреннего качества, но и от того, как они взаимодействуют с системами надзора, трудоустройства, социальной поддержки и здравоохранения. Если освобождённый не может найти работу из-за дискриминации при трудоустройстве, если он не имеет доступа к жилью или медицинской помощи, эффект образовательной программы может быть существенно ослаблен [Oliveira et al., 2026; Ricciardelli, Stoddart, Austin, 2024]. Проблема дифференцированного воздействия на различные группы [Conway, 2022; Oliveira et al., 2026]. Заключённые не являются однородной группой: они различаются по уровню образования, наличию психических расстройств и зависимостей, семейному положению, наличию детей, характеру совершённых преступлений [Oliveira et al., 2026]. Программы, эффективные для одной группы, могут быть неэффективны или даже контрпродуктивны для другой. Отсутствие дифференцированного анализа не позволяет оценить, для кого именно программы работают наилучшим образом [Conway, 2022; Oliveira et al., 2026].

Кроме того, программы функционируют в условиях, определяемых бюджетными ограничениями, кадровыми ресурсами, политическими приоритетами и законодательными требованиями. Указанные ограничения не только влияют на качество программ, но и определяют, какие именно программы доступны в тех или иных учреждениях [Смирнов, Новиков, Слабкая, 2026; Campbell, Lee, 2025]. Географическое неравенство доступа к программам является не просто технической проблемой, а вопросом справедливости и равенства возможностей [Campbell, Lee, 2025].

Заключение

Пять категорий программ, доступных заключённым в системе Департамента уголовного правосудия Техаса образуют многоуровневую систему, охватывающую различные аспекты образовательной и коррекционной работы. Существующие данные свидетельствуют о положительной динамике по ряду показателей: снижению рецидивизма, улучшению академических результатов, повышению доходов и трудоустройства. Однако указанные данные должны интерпретироваться с существенной осторожностью в силу методологических ограничений, присущих существующей системе оценки. Актуализация рассматриваемой проблематики на современный период выявляет ряд существенных изменений. Восстановление права на федеральные гранты Пелла открывает новые возможности для развития программ среднего специального образования, однако реализация указанных возможностей сталкивается с институциональными ограничениями, включая неравенство доступа между учреждениями. Законодательные изменения расширяют формальные основания для образовательного доступа, однако одновременно создают механизмы финансового бремени для освобождённых. Бюджетные ассигнования увеличиваются, но остаются недостаточными для преодоления накопленного дефицита предложения.

Количественные показатели охвата программами за 2024–2025 учебный год свидетельствуют о значительных масштабах системы: 7 046 завершивших программу базового образования для взрослых, 8 542 завершивших подготовку к получению сертификата о среднем образовании, 13 594 завершивших программы профессионально-технического обучения, 18 908 завершивших курс жизненных навыков. Вместе с тем структурный дисбаланс сохраняется: программы среднего специального образования, обладающие наиболее выраженным

потенциалом в отношении снижения рецидивизма, остаются наименее доступными. К методологически проблемам можно отнести неслучайность отбора участников, множественное участие в нескольких программах, селективность завершения, загрязнение эффекта надзором и ограниченность определения рецидивизма. Они создают систематические смещения, направление и величина которых не могут быть точно оценены без применения экспериментальных или квази-экспериментальных дизайнов. Указанное не означает, что программы неэффективны, существующая доказательная база не позволяет установить их истинную эффективность с достаточной степенью уверенности. Для углублённого анализа темы необходимо расширение исследовательской оптики и включение в рассмотрение взаимосвязанных проблем качества программ, устойчивости эффектов, взаимодействия с другими системами, дифференцированного воздействия на различные группы, институциональных ограничений, цифровизации и технологического обновления, координации между образовательными программами и программами реинтеграции, а также оценки долгосрочных эффектов в условиях меняющегося рынка труда.

Библиография

1. Джурко, А. С. Потенциал социальных сетей в образовательном прцессе / А. С. Джурко, Н. А. Ноздрина // Россия молодая : Сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых с международным участием, Кемерово, 21–24 апреля 2015 года. – Кемерово: Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф. Горбачева, 2015. – С. 537.
2. Ноздрина, Н. А. Моделирование когнитивной подсистемы управления формированием и развитием познавательных сил, способностей и научного мировоззрения личности обучаемых / Н. А. Ноздрина // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9, № 2-1. – С. 431-439.
3. Ноздрина, Н. А. Экономические аспекты реализации программ ресоциализации осужденных: систематизация опыта зарубежных пенитенциарных систем / Н. А. Ноздрина, Д. Н. Слабкая // Экономика: вчера, сегодня, завтра. – 2025. – Т. 15, № 3-1. – С. 409-418.
4. Рочева, О. А. Формы и методы развития профессиональной мотивации студентов в процессе обучения / О. А. Рочева, Н. А. Ноздрина, А. А. Потапов // Russian Journal of Education and Psychology. – 2023. – Т. 14, № 5-2. – С. 90-94.
5. Смирнов О.А., Новиков А.В., Слабкая Д.Н. Противоречия образовательной политики целям реинтеграции осуждённых в США: на примере штата Техас // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 5А. С. 230-238. DOI: 10.34670/AR.2026.93.70.029
6. Campbell R., Lee L. A Second Chance at Schooling? Unintended Consequences of Prison Education //Unintended Consequences of Prison Education (July 01, 2025). This is an unpublished working paper. – 2025.
7. Chloupis G., Kontompasi D. Examining the relation between education, recidivism & crime prevention //Discover Global Society. – 2025. – Т. 3. – №. 1. – С. 18.
8. Conway P. F. Andragogy in prison: Higher education in prison and the tenets of adult education //Adult Education Quarterly. – 2022. – Т. 72. – №. 4. – С. 361-379.
9. Conway P. F. Beyond recidivism: Exploring formerly incarcerated student perspectives on the value of higher education in prison //The Review of Higher Education. – 2023. – Т. 46. – №. 4. – С. 453-483.
10. Duursma E. et al. Words within walls: A scoping review of prison-based creative writing //International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology. – 2025. – Т. 69. – №. 13-14. – С. 1955-1977.
11. Flynn N., Higdon R. Prison education: Beyond review and evaluation //The Prison Journal. – 2022. – Т. 102. – №. 2. – С. 196-216.
12. Laugalis V. R., Kokkalera S. S. Predicting parole for emerging adult lifers: Do age, culpability, and rehabilitation matter? //Journal of Criminal Justice. – 2025. – Т. 97. – С. 102380.
13. Oliveira R. V. et al. Recidivism among violent offenders: evaluating the cumulative impact of psychological and social risk factors //Journal of Developmental and Life-Course Criminology. – 2026. – Т. 12. – №. 1. – С. 2.
14. Ricciardelli R., Stoddart M., Austin H. News media framing of correctional officers:“Corrections is so Negative, we don’t get any Good Recognition” //Crime, Media, Culture. – 2024. – Т. 20. – №. 1. – С. 40-58.
15. Stickle B., Schuster S. S. Are schools in prison worth it? The effects and economic returns of prison education // American Journal of Criminal Justice. – 2023. – Т. 48. – №. 6. – С. 1263-1294.

Evolution of Institutional Models of Education in the Penitentiary System: On the Example of the State of Texas

Oleg A. Smirnov

PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor,
Kosygin Russian State University,
115035, 52/45, Sadovnicheskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: smirnovoleg1952@mail.ru

Aleksei V. Novikov

Doctor of Pedagogy, PhD in Law, Professor;
Member of the Russian Union of Journalists (Moscow regional branch);
Chief Researcher,
Scientific-Research Institute of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation,
125130, 15-a, Narvskaya str., Moscow, Russian Federation;
Professor of the Department of Criminal Law and Law Enforcement, Astrakhan State University,
414056, 20-a, Tatishcheva str., Astrakhan, Russian Federation;
e-mail: novikov.pravo@mail.ru

Diana N. Slabkaya

Senior Researcher,
Scientific-Research Institute of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation,
125130, 15-a, Narvskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: sdn10.70@mail.ru

Abstract

The work examines the evolution of institutional models of education in the US penitentiary system on the example of the state of Texas. The multilevel system of educational and correctional programs functioning in the subdivisions of the Texas Department of Criminal Justice is analyzed, including five categories: the adult basic education program, the program of preparation for obtaining a certificate of secondary education, programs of secondary specialized education, programs of vocational and technical training, the pre-release life skills program CHANGES, and the cognitive intervention program. Based on data from the Windham School District for the 2024–2025 academic year, quantitative indicators of program completion are presented, as well as information on post-penitentiary employment and incomes of participants. Particular attention is paid to the institutional changes of recent years: the restoration of prisoners' right to receive federal Pell Grants, the adoption of bill HB 4251 expanding access to postsecondary education programs, and the dynamics of budget appropriations. The central methodological problems of assessing the effectiveness of penitentiary education are systematized: the non-randomness of participant selection, multiple participation in several programs, the selectivity of completion, the reduction of effectiveness by supervision, and the limited definition of criminal recidivism through re-imprisonment.

For citation

Smirnov O.A., Novikov A.V., Slabkaya D.N. (2026) Evolyutsiya institutsional'nykh modeley obrazovaniya v penitentsiarnoy sisteme: na primere shtata Tekhas [Evolution of Institutional Models of Education in the Penitentiary System: On the Example of the State of Texas]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 187-197. DOI: 10.34670/AR.2026.18.27.020

Keywords

Penitentiary system, penitentiary education, institutional models of education, adult basic education program, certificate of secondary education, programs of secondary specialized education, vocational and technical training, CHANGES life skills program, cognitive intervention program, recidivism, Pell Grants, bill HB 4251, reintegration of convicts, evaluation of program effectiveness, post-penitentiary employment.

References

1. Dzhurko A.S., Nozdrina N.A. (2015). Potentsial sotsial'nykh setey v obrazovatel'nom protsesse [The Potential of Social Networks in the Educational Process]. In *Rossiya molodaya: Sbornik materialov VII Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii molodykh uchenykh s mezhdunarodnym uchastiyem* [Young Russia: Collection of Materials of the VII All-Russian Scientific and Practical Conference of Young Scientists with International Participation] (p. 537). Kuzbasskiy gosudarstvennyy tekhnicheskiy universitet im. T.F. Gorbacheva.
2. Nozdrina N.A. (2019). Modelirovaniye kognitivnoy podsistemy upravleniya formirovaniyem i razvitiyem poznavatel'nykh sil, sposobnostey i nauchnogo mirovozzreniya lichnosti obuchayemykh [Modelling the Cognitive Subsystem of Managing the Formation and Development of Cognitive Powers, Abilities and Scientific Worldview of Students' Personality]. *Pedagogicheskiy zhurnal*, 9(2-1), 431-439.
3. Nozdrina N.A., Slabkaya D.N. (2025). Ekonomicheskiye aspekty realizatsii programm resotsializatsii osuzhdennykh: sistematizatsiya opyta zarubezhnykh penitentsiarnykh sistem [Economic Aspects of Implementing Prisoner Resocialisation Programmes: Systematisation of the Experience of Foreign Penitentiary Systems]. *Ekonomika: vchera, segodnya, zavtra*, 15(3-1), 409-418.
4. Rocheva O.A., Nozdrina N.A., Potapov A.A. (2023). Formy i metody razvitiya professional'noy motivatsii studentov v protsesse obucheniya [Forms and Methods of Developing Students' Professional Motivation in the Learning Process]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 14(5-2), 90-94.
5. Smirnov O.A., Novikov A.V., Slabkaya D.N. (2026) Protivorechiya obrazovatel'noy politiki tselyam reintegratsii osuzhdyonnykh v SSHA: na primere shtata Tekhas [Contradictions of Educational Policy with the Goals of Reintegration of Convicts in the USA: The Case of Texas]. *Pedagogicheskiy zhurnal*, 16(5A), 230-238. DOI: 10.34670/AR.2026.93.70.029.
6. Campbell R., Lee L. (2025). A Second Chance at Schooling? Unintended Consequences of Prison Education. Unpublished working paper.
7. Chloupis G., Kontompasi D. (2025). Examining the relation between education, recidivism & crime prevention. *Discover Global Society*, 3(1), 18.
8. Conway P.F. (2022). Andragogy in prison: Higher education in prison and the tenets of adult education. *Adult Education Quarterly*, 72(4), 361-379.
9. Conway P.F. (2023). Beyond recidivism: Exploring formerly incarcerated student perspectives on the value of higher education in prison. *The Review of Higher Education*, 46(4), 453-483.
10. Duursma E. et al. (2025). Words within walls: A scoping review of prison-based creative writing. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 69(13-14), 1955-1977.
11. Flynn N., Higdon R. (2022). Prison education: Beyond review and evaluation. *The Prison Journal*, 102(2), 196-216.
12. Laugalis V.R., Kokkalera S.S. (2025). Predicting parole for emerging adult lifers: Do age, culpability, and rehabilitation matter? *Journal of Criminal Justice*, 97, 102380.
13. Oliveira R.V. et al. (2026) Recidivism among violent offenders: evaluating the cumulative impact of psychological and social risk factors. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, 12(1), 2.
14. Ricciardelli R., Stoddart M., Austin H. (2024). News media framing of correctional officers: "Corrections is so Negative, we don't get any Good Recognition". *Crime, Media, Culture*, 20(1), 40-58.
15. Stickle B., Schuster S.S. (2023). Are schools in prison worth it? The effects and economic returns of prison education. *American Journal of Criminal Justice*, 48(6), 1263-1294.

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

УДК 37 **DOI: 10.34670/AR.2026.65.13.021**

Формы участия высших учебных заведений в пенитенциарном образовании: систематизация международного опыта

Смирнов Олег Аркадьевич

Кандидат физико-математических наук, доцент,
Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина,
115035, Российская Федерация, Москва, ул. Садовническая, 52/45;
e-mail: smirnovoleg1952@mail.ru

Новиков Алексей Валерьевич

Доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор;
Член Союза журналистов России (Московское региональное отделение);
главный научный сотрудник,
Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России,
125130, Российская Федерация, Москва, ул. Нарвская, 15-а;
профессор кафедры уголовного права и правоохранительной деятельности,
Астраханский государственный университет,
414056, Российская Федерация, Астрахань, ул. Татищева, 20-а;
e-mail: novikov.pravo@mail.ru

Слабкая Диана Николаевна

Старший научный сотрудник,
Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России,
125130, Российская Федерация, Москва, ул. Нарвская, 15-а;
e-mail: sdn10.70@mail.ru

Аннотация

В статье рассматриваются формы участия высших учебных заведений в образовательных программах для лиц, отбывающих наказание, в контексте пострелизного восстановления в США и мирового опыта. В работе систематизируются международные модели участия университетов и колледжей в пенитенциарном образовании и выявить факторы, определяющие их вариативность. Методологическую основу составляют концепция «уличной бюрократии» М. Липски, теория «режимов публичной политики» П. Холла, экономика образования и организационная социология. Анализируются проблемы институциональной фрагментации, финансовой устойчивости, технологического неравенства, обеспечения качества и политической экономии расширения. На примере программы «Rising Scholars» (Калифорния, 2022) показаны механизмы институционализации участия вузов, включая межведомственную координацию и многоканальное финансирование. Выделены четыре основные модели участия высших учебных заведений в пенитенциарном образовании: децентрализованное участие (США),

нормативная интеграция (Скандинавия), гибридное управление (Латинская Америка) и государственный контроль (Азия). Обосновывается вывод о том, что расширение доступа к высшему образованию в местах лишения свободы требует не только федерального финансирования, но и институциональной интеграции, политической устойчивости и нормативного обоснования, выходящего за пределы утилитарных аргументов.

Для цитирования в научных исследованиях

Смирнов О.А., Новиков А.В., Слабкая Д.Н. Формы участия высших учебных заведений в пенитенциарном образовании: систематизация международного опыта // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 198-207. DOI: 10.34670/AR.2026.65.13.021

Ключевые слова

Пенитенциарное образование, высшие учебные заведения, формы участия, Second Chance Pell, Rising Scholars, институциональная фрагментация, финансовая устойчивость, технологическое неравенство, обеспечение качества, рецидивная преступность, образовательная политика.

Введение

Восстановление права лиц, отбывающих наказание, на федеральные гранты Pell в рамках экспериментальной инициативы Second Chance Pell (2015–2023) и его окончательное законодательное закрепление с 1 июля 2023 года стало причиной трансформации американской политики высшего образования в местах лишения свободы [RAND Corporation, 2013; Stickle, Schuster, 2023]. Однако, как было показано в ряде исследований, сам по себе федеральный мандат не гарантирует автоматического расширения доступа [Fulks, 2023; Pompoco, 2023]. Как показывает опыт публичной политики, разрыв между законодательным решением и его практической реализацией опосредуется сложной системой акторов, институтов и интересов [Lipsky, 1980; Hall, 1993]. Центральным звеном этой системы выступают высшие учебные заведения, университеты, колледжи и их объединения, которые определяют формы и масштабы своего участия в пенитенциарном образовании [Sprick Schuster, Denney, Stickle, 2026; Pompoco, 2023]. Целью настоящего анализа является систематизация международного опыта участия высших учебных заведений в пенитенциарном образовании, выявить и классифицировать основные формы этого участия, а также определить факторы, определяющие вариативность институциональных моделей.

Основная часть

Для анализа форм участия высших учебных заведений в пенитенциарном образовании необходимо опереться на несколько теоретических традиций. Во-первых, концепция «уличной бюрократии» М. Липски позволяет понять, как решения, принимаемые на уровне государства, трансформируются в практику на уровне исправительных учреждений и колледжей [Lipsky, 1980]. Во-вторых, теория «режимов публичной политики» П. Холла объясняет, почему одни страны и регионы демонстрируют активное расширение, а другие — стагнацию [Hall, 1993]. В-третьих, экономика образования предлагает инструментарий для оценки эффективности инвестиций в образование в местах лишения свободы [Stickle, Schuster, 2023; RAND Corporation, 2013]. Наконец, организационная социология позволяет интерпретировать изоморфизм в

поведении университетов: одни копируют успешные модели, другие имитируют формальные структуры без реального содержания [Olson, 1965; Elazar, 1984].

Одной из наиболее значимых проблем, с которыми сталкиваются высшие учебные заведения, является институциональная фрагментация [Pompoco, 2023; Sprick Schuster, Denney, Stickle, 2026]. В США отсутствует единая национальная система высшего образования в местах лишения свободы [Fulks, 2023]. Федеральное правительство задаёт лишь общие рамки (Pell Grants, правила аккредитации), тогда как практическая реализация зависит от департаментов исправительных учреждений штатов, систем общественных колледжей, университетов, некоммерческих организаций и частных провайдеров [Elazar, 1984; Pompoco, 2023]. Высшие учебные заведения действуют в условиях «мозаичной» институциональной среды, где каждое ведомство имеет собственные цели, бюджетные циклы и критерии эффективности [Lipsky, 1980].

Институциональная фрагментация проявляется в нескольких измерениях. Во-первых, это горизонтальная фрагментация: между различными типами учреждений (общественные колледжи, университеты, частные провайдеры) отсутствует единая система трансфера кредитов, что затрудняет академическую мобильность обучающихся [Sprick Schuster, Denney, Stickle, 2026]. Во-вторых, вертикальная фрагментация: федеральные, региональные и местные органы власти не всегда согласуют свои политики [Elazar, 1984]. В-третьих, функциональная фрагментация: образование, исправительная система, социальные услуги и рынок труда действуют изолированно, что снижает совокупный эффект [Pompoco, 2023; Galeshi, Bolin, 2022].

В этих условиях высшие учебные заведения выполняют роль «институциональных предпринимателей», создавая новые организационные формы — консорциумы, партнёрства, координационные советы [Pompoco, 2023]. Примером может служить Калифорнийская система общественных колледжей, которая в 2022 году запустила программу «Rising Scholars», объединившую 50 колледжей и 30 исправительных учреждений [Fulks, 2023; Sprick Schuster, Denney, Stickle, 2026].

Программа «Rising Scholars», запущенная Калифорнийской системой общественных колледжей в 2022 году и объединившая около 50 колледжей и 30 исправительных учреждений, представляет собой наиболее институционализированную модель участия высших учебных заведений в пенитенциарном образовании в США [Fulks, 2023]. Однако её анализ не должен ограничиваться констатацией масштаба [Pompoco, 2023]. Необходимо рассмотреть RS как организационный механизм, эффективность которого определяется не только политической волей, но и административной ёмкостью, качеством межведомственной координации, устойчивостью финансовой архитектуры и способностью воспроизводиться в иных институциональных контекстах [Lipsky, 1980; Sprick Schuster, Denney, Stickle, 2026].

Концепция административной ёмкости предполагает наличие у организации ресурсов, персонала, процедур и знаний, необходимых для реализации политики [Lipsky, 1980]. RS требует от каждого участвующего колледжа создания специализированной инфраструктуры: координатора программы, специалистов по взаимодействию с администрацией исправительных учреждений, адаптированных процедур зачисления, финансовой помощи, академического консультирования и трансфера кредитов [Fulks, 2023; Pompoco, 2023]. В условиях, когда общественные колледжи Калифорнии сами испытывают дефицит административного персонала, создание таких структур становится отдельной задачей [Sprick Schuster, Denney, Stickle, 2026].

Более того, RS предполагает наличие «пограничных агентов» — сотрудников, способных одновременно ориентироваться в академической и пенитенциарной логиках [Lipsky, 1980;

Pompoco, 2023]. Такие компетенции не являются стандартными для системы общественных колледжей и требуют целенаправленного обучения [Fulks, 2023]. Это создаёт проблему воспроизводимости: модель RS зависит от наличия квалифицированных кадров, которых в других регионах может не быть [Sprick Schuster, Denney, Stickle, 2026; Pompoco, 2023].

RS функционирует на стыке двух ведомственных логик: академической (гибкость, академическая свобода, инклюзия) и пенитенциарной (безопасность, режим, контроль) [Lipsky, 1980]. Однако эти механизмы не устраняют фундаментального институционального напряжения [Pompoco, 2023]. Согласование учебных материалов и визитов преподавателей требует времени и бюрократических процедур, что снижает гибкость академического планирования [Fulks, 2023]. Различия в бюджетных циклах и критериях отчётности затрудняют синхронизацию финансирования [Elazar, 1984]. Текучесть кадров в обеих системах приводит к утрате институциональной памяти и необходимости постоянного переобучения [Lipsky, 1980; Sprick Schuster, Denney, Stickle, 2026]. Таким образом, RS демонстрирует, что межведомственная координация является не единовременным актом, а постоянным процессом, требующим институционализированных механизмов [Pompoco, 2023].

Внедрение дистанционных и гибридных форматов обучения одновременно обнажило глубокое технологическое неравенство [Fulks, 2023; Vuković, Dekpo-Adza, Matović, 2025]. Лица, отбывающие наказание, часто не имеют доступа к интернету, что ограничивает возможности онлайн-обучения [Sprick Schuster, Denney, Stickle, 2026]. Высшие учебные заведения вынуждены решать эту проблему путём внедрения «безопасных» технологий: планшетов с ограниченным доступом, локальных серверов, офлайн-платформ [Pompoco, 2023]. Однако такие решения требуют значительных инвестиций и согласования с администрацией исправительных учреждений, озабоченной вопросами безопасности [Lipsky, 1980].

Технологическое неравенство имеет и более глубокие последствия [Vuković, Dekpo-Adza, Matović, 2025]. Оно воспроизводит социальное неравенство: лица из малообеспеченных семей, не имеющие цифровых навыков, оказываются в менее выгодном положении [Fulks, 2023]. Высшие учебные заведения должны не только обеспечивать доступ к технологиям, но и развивать цифровую грамотность обучающихся [Pompoco, 2023; Sprick Schuster, Denney, Stickle, 2026]. Это требует координации с общественными колледжами, которые часто не имеют опыта работы в условиях ограниченного доступа к интернету [Fulks, 2023].

Кроме того, технологическое неравенство между регионами усугубляет общую асимметрию [Sprick Schuster, Denney, Stickle, 2026]. В регионах с развитой инфраструктурой (Калифорния, Нью-Йорк) программы расширяются быстрее, чем в регионах с ограниченными ресурсами (Алабама, Миссисипи) [Fulks, 2023; Elazar, 1984]. Это создаёт «двухуровневую» систему образования в местах лишения свободы, где доступ зависит от географического местоположения [Pompoco, 2023].

Расширение доступа к образованию в местах лишения свободы неизбежно ставит вопрос о качестве [RAND Corporation, 2013; Chlup, 2023]. Высшие учебные заведения несут ответственность за то, чтобы программы соответствовали стандартам аккредитации [Sprick Schuster, Denney, Stickle, 2026]. Это требует создания систем мониторинга и оценки, включающих как количественные (удержание, успеваемость, трудоустройство), так и качественные (удовлетворённость студентов, академическая честность) показатели [Pompoco, 2023; Galeshi, Bolin, 2022].

Однако обеспечение качества в пенитенциарных условиях сопряжено с особыми трудностями [Pompoco, 2023]. Ограниченный доступ к библиотекам и лабораториям затрудняет выполнение академических требований [Fulks, 2023]. Текучесть преподавателей и

администраторов снижает преемственность [Sprick Schuster, Denney, Stickle, 2026]. Отсутствие единых стандартов для образования в местах лишения свободы позволяет учреждениям варьировать требования, что создаёт неравенство [Pompoco, 2023; Chlup, 2023].

Высшие учебные заведения могут использовать несколько инструментов для обеспечения качества: аккредитацию, аудит, публичную отчётность, обмен лучшими практиками [RAND Corporation, 2013]. Например, в Нью-Йорке создан консорциум «College Behind Bars», который устанавливает единые стандарты для всех участников [Pompoco, 2023]. Однако такие механизмы требуют значительных административных ресурсов и политической воли [Lipsky, 1980].

Сравнительный анализ международного опыта приобретает дополнительную аналитическую ценность при включении в мировую исследовательскую оптику [Chlup, 2023; Galeshi, Bolin, 2022]. Образование в местах лишения свободы не является исключительно американским феноменом; оно существует в различных институциональных формах в Европе, Скандинавии, Латинской Америке и Азии [Mathebula, Ntshangase, 2026; Chlup, 2023]. Сопоставление американских моделей с зарубежными аналогами позволяет выявить как универсальные закономерности, так и специфические факторы, определяющие вариативность форм участия высших учебных заведений [Hall, 1993]. Для углублённого анализа необходимо рассмотреть ряд взаимосвязанных проблем: институциональные традиции, модели финансирования, идеологические рамки и механизмы трансфера политики [Hall, 1993; Elazar, 1984].

Калифорния и Нью-Йорк представляют собой модель «активного государства», где публичные ресурсы и политическая воля обеспечивают масштабное расширение [Fulks, 2023]. Техас демонстрирует модель «осторожного государства», где доминируют пилотные программы и ограниченное финансирование [Elazar, 1984]. Эти различия коррелируют с политической культурой, бюджетными возможностями и активностью гражданского общества [Lipsky, 1980]. Однако в мировом контексте американские модели выглядят специфично [Chlup, 2023]. Во-первых, они опираются на децентрализованную систему общественных колледжей, что создаёт как гибкость, так и фрагментацию [Elazar, 1984]. Во-вторых, они зависят от федерального финансирования Pell Grants, что отличает США от стран, где финансирование осуществляется преимущественно из национальных бюджетов [RAND Corporation, 2013]. В-третьих, они функционируют в условиях высокой политизации и электоральной конкуренции, что делает программы уязвимыми к смене политических циклов [Hall, 1993].

Скандинавские страны (Норвегия, Швеция, Дания) представляют принципиально иной подход [Chlup, 2023]. Образование в местах лишения свободы там рассматривается не как инструмент снижения рецидивизма, а как неотъемлемое право гражданина, вытекающее из принципа нормализации [RAND Corporation, 2013; Chlup, 2023]. В Норвегии лица, отбывающие наказание, имеют доступ к тем же образовательным программам, что и свободные граждане, включая университетское образование [Mathebula, Ntshangase, 2026]. Финансирование осуществляется из национального бюджета, а координация — через министерства образования и юстиции [Hall, 1993].

Скандинавская модель демонстрирует, что институциональная интеграция возможна при наличии сильного государства и консенсусной политической культуры [Hall, 1993; Chlup, 2023]. Однако она не может быть транслирована в американский контекст, где доминируют децентрализация, рыночные механизмы и политическая поляризация [Elazar, 1984]. Тем не менее скандинавский опыт позволяет критически оценить американскую модель: отсутствие единого национального стандарта и зависимость от филантропии создают риски неравенства и неустойчивости [Pompoco, 2023; RAND Corporation, 2013].

В Латинской Америке (Аргентина, Бразилия, Чили) высшее образование в местах лишения свободы часто развивается через партнёрства между университетами и некоммерческими организациями [Mathebula, Ntshangase, 2026]. Финансирование осуществляется через гранты, международную помощь и частные пожертвования [Chlup, 2023]. Примером может служить программа «Educación en Contextos de Encierro» в Аргентине, которая опирается на университетские центры в местах лишения свободы [Mathebula, Ntshangase, 2026]. Латинская Америка демонстрирует модель «гибридного управления», где государство, университеты и гражданское общество разделяют ответственность [Hall, 1993]. Эта модель ближе к американской, чем скандинавская, но отличается меньшей ролью федерального финансирования и большей зависимостью от международных организаций [Elazar, 1984]. Для США это означает, что расширение образования в местах лишения свободы может опираться на транснациональные сети и обмен практиками [Chlup, 2023].

В Азии (Китай, Япония, Индия) образование в местах лишения свободы часто контролируется государством и ограничивается профессиональной подготовкой [Mathebula, Ntshangase, 2026]. Высшее образование в таких условиях остаётся редким исключением [Chlup, 2023]. В Китае образование рассматривается как инструмент идеологического перевоспитания; в Японии — как часть исправительной программы; в Индии — как элемент социальной справедливости, но с ограниченными ресурсами [Mathebula, Ntshangase, 2026].

Азиатские модели демонстрируют, что высшее образование в пенитенциарной системе зависит от политического режима и идеологии [Hall, 1993]. В США, где доминирует либеральная демократия и рыночная экономика, расширение происходит через децентрализованные механизмы, но сталкивается с проблемами неравенства и фрагментации [Elazar, 1984; Pompoco, 2023].

Сравнительный анализ позволяет выявить, что устойчивость образования в местах лишения свободы зависит от наличия постоянного финансирования, а не только от филантропии [RAND Corporation, 2013; Chlup, 2023]. Скандинавская модель показывает, что национальные бюджеты обеспечивают стабильность, недостижимую в американской системе [Hall, 1993]. Институциональная интеграция требует межведомственной координации [Lipsky, 1980]. Латинская Америка демонстрирует, что партнёрства между университетами и исправительными учреждениями могут быть эффективными, но требуют институционализированных механизмов [Mathebula, Ntshangase, 2026]. Идеологическая рамка определяет масштаб и устойчивость программ [Chlup, 2023]. В США доминирует утилитарный аргумент (снижение рецидивизма), тогда как в Скандинавии — нормативный (права человека) [RAND Corporation, 2013; Chlup, 2023]. Это различие определяет уровень политической поддержки [Hall, 1993].

Американские модели высшего образования в местах лишения свободы (Калифорния, Нью-Йорк, Техас, Мичиган) представляют собой вариации в рамках децентрализованной, рыночно ориентированной и политизированной системы [Elazar, 1984; Fulks, 2023]. В мировом контексте они занимают промежуточное положение между скандинавской моделью нормативной интеграции и латиноамериканской моделью гибридного управления [Chlup, 2023; Hall, 1993]. Для анализа необходимо учитывать взаимосвязанные проблемы: институциональные традиции, модели финансирования, идеологические рамки и механизмы трансфера политики [Hall, 1993; Elazar, 1984]. Данные о результатах образования в местах лишения свободы впечатляют: снижение рецидивизма на 43%, экономия 4–5 долларов на каждый вложенный доллар, улучшение поведения в пенитенциарных учреждениях, повышение занятости после

освобождения [RAND Corporation, 2013; Stickle, Schuster, 2023]. Однако эти данные имеют ограничения [Galeshi, Bolin, 2022]. Они основаны на выборках, которые могут быть смещены (лица, участвующие в образовательных программах, изначально более мотивированы), не учитывают долгосрочные эффекты и не отражают вариативность между регионами [Sprick Schuster, Denney, Stickle, 2026; Pompoco, 2023].

Высшие учебные заведения должны инвестировать в сбор данных и оценку эффективности, чтобы обеспечить доказательную базу для расширения [Pompoco, 2023; Galeshi, Bolin, 2022]. Это требует координации с исследовательскими центрами, департаментами исправительных учреждений и колледжами [Lipsky, 1980].

Заключение

Анализ показывает, что роль высших учебных заведений в расширении образования в местах лишения свободы является критической, но сопряжена с множеством взаимосвязанных проблем. Институциональная фрагментация, финансовая неустойчивость, технологическое неравенство, вопросы качества и политическая экономия определяют эффективность пострелизного восстановления.

Систематизация международного опыта позволяет выделить несколько основных форм участия высших учебных заведений в пенитенциарном образовании. Децентрализованное участие, характерное для США, опирается на общественные колледжи и университеты, финансируется через федеральные гранты и филантропию и отличается высокой вариативностью между регионами. Нормативная интеграция, представленная скандинавскими странами, предполагает доступ к тем же образовательным программам, что и у свободных граждан, финансирование из национального бюджета и координацию через министерства. Гибридное управление, распространённое в Латинской Америке, строится на партнёрствах между университетами и некоммерческими организациями, финансируется через гранты и международную помощь, а его идеологической рамкой выступают права человека. Государственный контроль, доминирующий в Азии, характеризуется преобладанием профессиональной подготовки, ограниченным доступом к высшему образованию и идеологической рамкой перевоспитания или социальной справедливости.

Для устойчивого расширения необходимы создание постоянных координационных механизмов между департаментами исправительных учреждений и колледжами, диверсификация финансирования, инвестиции в безопасные технологии, разработка единых стандартов качества и систематический сбор данных.

Высшие учебные заведения должны выступать как стратегические акторы, способные формировать политическую повестку и создавать институциональную инфраструктуру для долгосрочных изменений.

Библиография

1. Джурко, А. С. Потенциал социальных сетей в образовательном прцессе / А. С. Джурко, Н. А. Ноздрина // Россия молодая : Сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых с международным участием, Кемерово, 21–24 апреля 2015 года. – Кемерово: Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф. Горбачева, 2015. – С. 537.
2. Ноздрина, Н. А. Моделирование когнитивной подсистемы управления формированием и развитием познавательных сил, способностей и научного мировоззрения личности обучаемых / Н. А. Ноздрина // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9, № 2-1. – С. 431-439.

3. Ноздрина, Н. А. Экономические аспекты реализации программ ресоциализации осужденных: систематизация опыта зарубежных пенитенциарных систем / Н. А. Ноздрина, Д. Н. Слабкая // Экономика: вчера, сегодня, завтра. – 2025. – Т. 15, № 3-1. – С. 409-418.
4. Рочева, О. А. Формы и методы развития профессиональной мотивации студентов в процессе обучения / О. А. Рочева, Н. А. Ноздрина, А. А. Потапов // Russian Journal of Education and Psychology. – 2023. – Т. 14, № 5-2. – С. 90-94.
5. ANTOINE R. J. THE EFFECT OF CORRECTIONAL LITERACY EDUCATION PROGRAMS ON RECIDIVISM RATES : дис. – Georgia State University, 2025.
6. Chlup D. T. Prison education //The Handbook of adult and continuing education. – Routledge, 2023. – С. 214-222.
7. Elazar, D. (1984). American Federalism: A View from the States. Harper & Row.
8. Fulks P. M. Evaluating Higher Education in Prison Effectiveness by Modality Through Student Success and Retention Rates in California Community Colleges : дис. – Nova Southeastern University, 2023.
9. Galeshi R., Bolin R. M. The influence of correctional education, skill proficiency, and lifelong learning on social outcomes of incarcerated individuals: Results from PIAAC //The Social Science Journal. – 2022. – Т. 59. – №. 3. – С. 424-438.
10. Hall, P. (1993). Policy Paradigms, Social Learning, and the State. *Comparative Politics*, 25(3), 275–296.
11. Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. Russell Sage Foundation.
12. Mathebula N. E., Ntshangase M. X. The Effects of Adult Education Programmes on Offenders: A Case Study of Thohoyandou Correctional Centre //Ideguru: Jurnal Karya Ilmiah Guru. – 2026. – Т. 11. – №. 2. – С. 169-179.
13. Olson, M. (1965). *The Logic of Collective Action*. Harvard University Press.
14. Pompoco A. Examining the black box of prison education programs: a descriptive study of statewide correctional education practices //Dialogues in Social Justice: An Adult Education Journal. – 2023. – Т. 8. – №. 2.
15. RAND Corporation. (2013). *Evaluating the Effectiveness of Correctional Education*. RAND.
16. Sprick Schuster S., Denney A. S., Stickle B. Measuring Prison Education Across States: Development of a National Scoring System //Corrections. – 2026. – Т. 11. – №. 3. – С. 91-106.
17. Stickle B., Schuster S. S. Are schools in prison worth it? The effects and economic returns of prison education // American Journal of Criminal Justice. – 2023. – Т. 48. – №. 6. – С. 1263-1294.
18. Vuković D. B., Dekpo-Adza S., Matović S. AI integration in financial services: a systematic review of trends and regulatory challenges //Humanities and Social Sciences Communications. – 2025. – Т. 12. – №. 1. – С. 562.

Forms of Participation of Higher Education Institutions in Penitentiary Education: Systematization of International Experience

Oleg A. Smirnov

PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor,
Kosygin Russian State University,
115035, 52/45, Sadovnicheskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: smirnovoleg1952@mail.ru

Aleksei V. Novikov

Doctor of Pedagogy, PhD in Law, Professor;
Member of the Russian Union of Journalists (Moscow regional branch);
Chief Researcher,
Scientific-Research Institute of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation,
125130, 15-a, Narvskaya str., Moscow, Russian Federation;
Professor of the Department of Criminal Law and Law Enforcement,
Astrakhan State University,
414056, 20-a, Tatishcheva str., Astrakhan, Russian Federation;
e-mail: novikov.pravo@mail.ru

Diana N. Slabkaya

Senior Researcher,
Scientific-Research Institute of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation,
125130, 15-a, Narvskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: sdn10.70@mail.ru

Abstract

The article examines the forms of participation of higher education institutions in educational programs for persons serving sentences in the context of post-release restoration in the USA and world experience. The work systematizes international models of participation of universities and colleges in penitentiary education and identifies the factors determining their variability. The methodological basis is formed by M. Lipsky's concept of "street-level bureaucracy," P. Hall's theory of "public policy regimes," the economics of education, and organizational sociology. The problems of institutional fragmentation, financial sustainability, technological inequality, quality assurance, and the political economy of expansion are analyzed. Using the example of the "Rising Scholars" program (California, 2022), the mechanisms of institutionalization of university participation are shown, including interagency coordination and multi-channel financing. Four main models of participation of higher education institutions in penitentiary education are identified: decentralized participation (USA), normative integration (Scandinavia), hybrid governance (Latin America), and state control (Asia). The conclusion is substantiated that expanding access to higher education in places of deprivation of liberty requires not only federal funding, but also institutional integration, political sustainability, and normative justification going beyond utilitarian arguments.

For citation

Smirnov O.A., Novikov A.V., Slabkaya D.N. (2026) Formy uchastiya vysshikh uchebnykh zavedeniy v penitentsiarnom obrazovanii: sistematizatsiya mezhdunarodnogo opyta [Forms of Participation of Higher Education Institutions in Penitentiary Education: Systematization of International Experience]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 198-207. DOI: 10.34670/AR.2026.65.13.021

Keywords

Penitentiary education, higher education institutions, forms of participation, Second Chance Pell, Rising Scholars, institutional fragmentation, financial sustainability, technological inequality, quality assurance, recidivism, educational policy.

References

1. Dzhurko A.S., Nozdrina N.A. (2015). Potentsial sotsial'nykh setey v obrazovatel'nom protsesse [The Potential of Social Networks in the Educational Process]. In *Rossiya molodaya: Sbornik materialov VII Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii molodykh uchenykh s mezhdunarodnym uchastiyem* [Young Russia: Collection of Materials of the VII All-Russian Scientific and Practical Conference of Young Scientists with International Participation] (p. 537). Kuzbasskiy gosudarstvennyy tekhnicheskiy universitet im. T.F. Gorbacheva.
2. Nozdrina N.A. (2019). Modelirovaniye kognitivnoy podsistemy upravleniya formirovaniyem i razvitiyem poznavatel'nykh sil, sposobnostey i nauchnogo mirovozzreniya lichnosti obuchayemykh [Modelling the Cognitive Subsystem of Managing the Formation and Development of Cognitive Powers, Abilities and Scientific Worldview of Students' Personality]. *Pedagogicheskiy zhurnal*, 9(2-1), 431-439.
3. Nozdrina N.A., Slabkaya D.N. (2025). Ekonomicheskiye aspekty realizatsii programm resotsializatsii osuzhdennykh: sistematizatsiya opyta zarubezhnykh penitentsiarnykh sistem [Economic Aspects of Implementing Prisoner

Resocialisation Programmes: Systematisation of the Experience of Foreign Penitentiary Systems]. *Ekonomika: vchera, segodnya, zavtra*, 15(3-1), 409-418.
4. Rocheva O.A., Nozdrina N.A., Potapov A.A. (2023). Formy i metody razvitiya professional'noy motivatsii studentov v protsesse obucheniya [Forms and Methods of Developing Students' Professional Motivation in the Learning Process]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 14(5-2), 90-94.
5. Antoine R.J. (2025). *The Effect of Correctional Literacy Education Programs on Recidivism Rates* (Dissertation). Georgia State University.
6. Chlup D.T. (2023). Prison education. In *The Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 214-222). Routledge.
7. Elazar D. (1984). *American Federalism: A View from the States*. Harper & Row.
8. Fulks P.M. (2023). *Evaluating Higher Education in Prison Effectiveness by Modality Through Student Success and Retention Rates in California Community Colleges* (Dissertation). Nova Southeastern University.
9. Galeshi R., Bolin R.M. (2022). The influence of correctional education, skill proficiency, and lifelong learning on social outcomes of incarcerated individuals: Results from PIAAC. *The Social Science Journal*, 59(3), 424-438.
10. Hall P. (1993). Policy Paradigms, Social Learning, and the State. *Comparative Politics*, 25(3), 275-296.
11. Lipsky M. (1980). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. Russell Sage Foundation.
12. Mathebula N.E., Ntshangase M.X. (2026) The Effects of Adult Education Programmes on Offenders: A Case Study of Thohoyandou Correctional Centre. *Ideguru: Jurnal Karya Ilmiah Guru*, 11(2), 169-179.
13. Olson M. (1965). *The Logic of Collective Action*. Harvard University Press.
14. Pompoco A. (2023). Examining the black box of prison education programs: a descriptive study of statewide correctional education practices. *Dialogues in Social Justice: An Adult Education Journal*, 8(2).
15. RAND Corporation. (2013). *Evaluating the Effectiveness of Correctional Education*. RAND.
16. Sprick Schuster S., Denney A.S., Stickle B. (2026) Measuring Prison Education Across States: Development of a National Scoring System. *Corrections*, 11(3), 91-106.
17. Stickle B., Schuster S.S. (2023). Are schools in prison worth it? The effects and economic returns of prison education. *American Journal of Criminal Justice*, 48(6), 1263-1294.
18. Vuković D.B., Dekpo-Adza S., Matović S. (2025). AI integration in financial services: a systematic review of trends and regulatory challenges. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 562.

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

УДК 378.1 **DOI: 10.34670/AR.2026.50.19.022**

Методы формирования вокально-технических навыков у китайских студентов в процессе освоения классического бельканто

Гэн Липэн

Аспирант,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
191186, Российская Федерация, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48;
e-mail: genlipeng@herzen.spb.ru

Аннотация

Освоение классического бельканто носителями путунхуа сопровождается затруднениями на выдержанном тоне, при смене гласных и в связном ведении звука. Признак, отделяющий собственно вокально-техническое затруднение от затруднения, вызванного переносом речевых навыков родного языка, в методике преподавания не сформулирован, хотя от этого различения зависит выбор упражнения на занятии. Работа выводит такой признак и назначаемые по нему дидактические операции. Исследование выполнено как концептуально-теоретическое. Материалом служат две системы понятий. Первая объединяет вокально-технические требования бельканто, вторая — фонетические признаки слога путунхуа. Разбор ведётся по отдельным парам, в которых одному фонетическому признаку слога отвечает одно вокально-техническое требование. Обе системы сопоставлены понятийно-категориальным и сравнительно-теоретическим способом по трём измерениям, а именно по временной устойчивости вокалического ядра, по происхождению управления высотой и по непрерывности фонации между слогами. Выведен критерий отнесения затруднения к фонетико-интерференционному типу, и таким критерием служит изменение формы затруднения в вокализной пробе, когда тот же фрагмент поётся без словесного текста. Источник рассогласования принят за единое основание деления, по которому различаются тонально-фонационный, артикуляционно-вокалический и слогово-фонационный типы, и для каждого выведена отдельная дидактическая операция. Граничным случаем служит затруднение на регистровом переходе, которое при снятии текста формы не меняет и по выведенному критерию к интерференционным не относится. Этот случай задаёт границу предложенной типологии и условие, при котором она была бы отвергнута.

Для цитирования в научных исследованиях

Гэн Липэн. Методы формирования вокально-технических навыков у китайских студентов в процессе освоения классического бельканто // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 208-214. DOI: 10.34670/AR.2026.50.19.022

Ключевые слова

Бельканто, вокально-технические навыки, китайские студенты, путунхуа, фонетическая интерференция, вокализная проба, типология рассогласований, вокальная педагогика, речевой перенос, дидактические операции.

Введение

Подготовка китайских вокалистов по программам академического пения опирается на технику классического бельканто, преподавание которой в вузах КНР развивается с 1930-х годов и сосуществует с национальной манерой пения [Lin, 2024]. Две манеры различаются акустически, и при сопоставлении гласных национального пения и бельканто расхождения фиксируются в формантной структуре и в характеристиках источника голоса [[Liu, Wang, Liang, 2026]. Особенности подготовки певцов в китайских вузах прямо связываются со спецификой китайского языка [Павлова, 2025], а при исполнении итальянской арии носителями путунхуа отмечены расхождения в удержании высоты тона, подсвязочного давления и артикуляции гласного [Sun, 2025]. Сопоставление российской и китайской систем обучения пению фиксирует различия в составе дисциплин [Ли, 2023], а перенос трёхступенчатой организационной модели в китайские консерватории задал последовательность наращивания технической подготовки [Ли, 2026].

Затруднения, возникающие у студента на выдержанном тоне, при смене гласных и на границе слогов, в методической практике относят либо к незавершённости вокальной техники, либо к переносу речевых навыков родного языка. Признак, по которому одно отнесение отделяется от другого, не сформулирован, хотя от него зависит выбор упражнения. Неустойчивость высоты требует иной работы, чем неустойчивость вокалического ядра, и обе они требуют иной работы, чем прерывистая фонация.

Отсюда исследовательский вопрос. На каком основании вокально-техническое затруднение носителя путунхуа относится к фонетико-интерференционному и какие дидактические операции следуют из такого отнесения? Задача статьи состоит в том, чтобы вывести искомый критерий из определений вокально-технических требований бельканто и фонетических признаков слога путунхуа, построить на едином основании типологию рассогласований и указать процедуру отнесения конкретного затруднения к одному из типов.

Материалы и методы исследования

Исследование выполнено как концептуально-теоретическое. Материалом служат две системы понятий. Первая система объединяет вокально-технические требования классического бельканто, а именно выдержанный тон с неизменной артикуляционной конфигурацией, единую вокальную позицию при смене гласных, легато как непрерывность фонации и регистровый переход. Вторая система объединяет фонетические признаки слога путунхуа, а именно лексически значимый тональный контур, скользящую финаль с медиалью или неслоговым гласным и ограниченную слоговую структуру с закрытым перечнем конечных согласных.

Единицей анализа принято отношение «фонетический признак слога – вокально-техническое требование бельканто». К этому отношению применены понятийно-категориальный анализ, уточняющий содержание каждого требования и каждого признака, и сравнительно-теоретическое сопоставление двух систем по трём измерениям, которыми служат устойчивость вокалического ядра во времени, происхождение управления частотой основного тона и непрерывность фонации на границе слогов. Каждое измерение относится к одной подсистеме голосообразования и не перекрывается с остальными.

Работа велась в четыре шага. Из определения каждого вокально-технического требования

выделялось условие, предъявляемое слогу. Условие сопоставлялось с признаком слога путунхуа по тому же измерению, и фиксировалось расхождение. Из полученных расхождений выводился критерий, позволяющий отнести наблюдаемое затруднение к речевому переносу или к незавершённости технического навыка. На последнем шаге типология проверялась предметным случаем, для которого критерий даёт отрицательный ответ.

Результаты и обсуждение

Классическое бельканто предъявляет слогу три раздельных требования. Первое касается вокалического ядра. На протяжении длительности ноты гласный сохраняет неизменную артикуляционную конфигурацию, поскольку тембр выдержанного тона получается совмещением резонансной частоты речевого тракта с гармоникой источника голоса, а такое совмещение достигается настройкой артикуляции гласного [Herbst, 2026]. Второе требование относится к высоте, которая задана нотным текстом и движение которой не несёт словесного значения. Третье требование относится к границе слогов, где фонация не прерывается, согласный встраивается в непрерывный поток, а слог теряет акустическую отдельность.

Слог путунхуа обладает признаками, каждый из которых принадлежит иной подсистеме голосообразования. Тональный контур слога лексически значим, движение частоты основного тона различает слова, а управление этим движением в речи автоматизировано, причём тональный статус родного языка сам по себе изменяет условия усвоения чужой тональной системы [Laméris, Li, Post, 2023]. Вокалическое ядро в речи подвижно, так как акустические границы гласного смещаются вместе с задачей разборчивости, и при отчётливом произнесении область гласных расширяется, а вместе с ней меняется тональное пространство [Chien, Brajot, 2025]. Слог остаётся отдельной единицей с закрытым перечнем конечных согласных, и речевая подача поддерживает его обособленность.

Сопоставление двух рядов даёт основание для критерия. Речевые навыки распределены по подсистемам, и у носителей тональных языков реакции на возмущение формант и на возмущение частоты основного тона опираются на раздельные механизмы слухо-моторного контроля [Tang, Xie, Karlin, 2026]. Обе подсистемы включаются в пении только вместе со словесным текстом, потому что без текста тональный контур лишён лексической функции, а финаль не требует скольжения. Отсюда следует критерий. Затруднение относится к фонетико-интерференционному типу, если в вокализной пробе, при исполнении того же фрагмента на едином гласном, оно меняет форму или исчезает, а при возвращении текста восстанавливается. Такое разделение согласуется с историко-педагогическим опытом интеграции западных вокальных техник в китайской национальной школе, где общие приёмы фонации осваиваются отдельно от национально специфической манеры интонирования, связанной со словесным текстом [Сяо, 2026].

Таблица 1 - Типология рассогласований речевого навыка и вокально-технического требования

Тип рассогласования	Требование бельканто	Признак слога путунхуа	Различительная проба	Дидактическая операция
Тонально-фонационное	Высота задана нотным текстом	Тональный контур лексически значим	На вокализе высота выравнивается	Перенос тонального жеста в динамику выдержанного тона

Тип рассогласования	Требование бельканто	Признак слога путунхуа	Различительная проба	Дидактическая операция
Артикуляционно-вокалическое	Неизменная конфигурация гласного на длительности	Финаль скользящая, ядро подвижно	На вокализе тембр стабилизируется	Удержание монофтонга с выносом второго элемента финали
Слогово-фонационное	Непрерывная фонация на границе слогов	Слог акустически обособлен	На вокализе поток восстанавливается	Полуперекрытый речевой тракт с переносом формы в текст

Источник: сопоставление вокально-технических требований и признаков слога, выполненное автором

Тонально-фонационное рассогласование возникает там, где лексически значимое движение высоты накладывается на заданную нотой высоту. Основание такого наложения описано, поскольку у носителей путунхуа мелодический контур вмешивается в обработку лексического тона на ранних и поздних стадиях, и высотная линия музыки не обрабатывается отдельно от высотной линии слова [Sadakata, Weidema, Honing, 2020]. В пении это даёт подъезд к ноте, колебание выдержанного тона и смещение опорной высоты на слогах с восходящим или нисходящим контуром. Дидактическая операция следует из различения функций высоты. Тональный жест не подавляется, а переводится в свободную для бельканто переменную, в динамику выдержанного тона, где форма жеста сохраняется как messa di voce и не затрагивает нотную высоту.

Артикуляционно-вокалическое рассогласование принадлежит другой подсистеме. Если вокалическое ядро в речи подвижно, то на длительной ноте оно продолжает двигаться, и резонансная настройка, от которой зависит тембр [6], меняется внутри одного звука. Операция состоит в удержании монофтонга, при котором второй элемент финали не растягивается вместе с гласным, а выносится на момент смены слога, и на самой длительности сохраняется одна конфигурация. Разведение первых двух операций существенно. Перенос тонального жеста в динамику не устраняет подвижности ядра, удержание монофтонга не снимает подъезда к ноте, и обе операции действуют на разные подсистемы [Tang, Xie, Karlin, 2026].

Слогово-фонационное рассогласование затрагивает не отдельный звук, а связку между звуками, так как обособленность слога поддерживает возобновление фонации на каждой границе и связное ведение звука распадается на серию отдельных приступов. Операция строится от условия непрерывности, для чего упражнения с полуперекрытым речевым трактом пассивно расширяют воздушный путь и снимают непроизвольные сужения [Manternach, 2024], а затем достигнутая форма переносится на тот же фрагмент со словесным текстом. Признаком верно выбранной операции служит сохранение непрерывности после возвращения текста.

Граничный случай ограничивает применимость типологии. Затруднение на регистровом переходе по своей природе не связано со словесным текстом, и у женских голосов первая форманта гласного проходит заметную перестройку в зоне перехода, причём перестройка обнаруживается и в национальном пении, и в бельканто [Liu, Wang, Liang, 2026]. Вокализная проба формы такого затруднения не меняет, поэтому по выведенному критерию оно остаётся собственно вокально-техническим и требует работы с регистровым выравниванием. Если бы затруднение на регистровом переходе исчезало при снятии словесного текста, единое основание типологии перестало бы разделять типы, и критерий следовало бы отвергнуть.

Критерий задаёт и порядок назначения упражнений, потому что вокализная проба отделяет три типа друг от друга по одному признаку, и её результат может определять, какая из трёх

операций назначается первой. Косвенную опору такому порядку даёт акустика самого различения пения и речи. Слушатели разного языкового происхождения опознают пение по малым интервалам, плоскому высотному контуру внутри слога и ровной пульсации [Kachlicka, Patel, Liu, Tierney, 2024], и выравнивание контура внутри слога принадлежит признакам певческого звучания. Разведение операций по типам согласуется и с данными о распределении тренировки, так как при обучении носителей путунхуа фонетическим контрастам разнесённая во времени практика превосходит сплошную по немедленному приросту и по удержанию результата [Saito, Chen, 2025].

Предложенное разграничение уточняет описания, принятые в методике преподавания. Указания на специфику китайского языка в подготовке певцов [Павлова, 2025] и на расхождения между российской и китайской моделями обучения пению [Ли, 2023] фиксируют различие, но не дают правила отнесения отдельного затруднения. Вокализная проба такое правило задаёт и относит его к конкретному фрагменту исполнения. Наблюдение о сохранении различий в артикуляции гласного при сопоставимой точности высоты [Sun, 2025] получает в предложенной схеме место и описывает артикуляционно-вокалическое рассогласование, отделённое от тонально-фонационного.

Заключение

Из определений вокально-технических требований бельканто и фонетических признаков слога путунхуа выведен критерий, относящий отдельное затруднение к фонетико-интерференционному или к собственно вокально-техническому. Затруднение принадлежит первому классу, когда в вокализной пробе оно меняет форму или исчезает, а после возвращения текста восстанавливается.

Единым основанием деления принят источник рассогласования, и по нему различены три типа. Тонально-фонационному рассогласованию отвечает перенос тонального жеста в динамику выдержанного тона. Артикуляционно-вокалическому отвечает удержание монофтонга с выносом второго элемента финали на смену слога. Слогово-фонационному отвечает работа с полуперекрытым речевым трактом и последующий перенос достигнутой формы в текст.

Применимость типологии ограничена затруднениями, связанными со словесным текстом. Затруднение на регистровом переходе в вокализной пробе формы не меняет и по критерию остаётся вокально-техническим, а этот же случай задаёт условие, при котором предложенное основание типологии было бы отвергнуто.

Библиография

1. Ли П. Влияние российской системы музыкального образования на музыкальное образование Китая // Academic Research Journal. — 2026. — Т. 4, № 1. — С. 136–149.
2. Ли Ч. Обучение пению в государственных учреждениях России и Китая: историко-педагогический обзор // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. — 2023. — № 3 (65). — С. 253–259.
3. Павлова М.А. Особенности современного вокального образования в системе профессиональной подготовки певцов в вузах Китая // Преподаватель XXI век. — 2025. — № 1. — С. 239–244.
4. Сяо В. Международный опыт управления учреждениями образования. Историко-педагогический аспект интеграции западных вокальных техник в китайской национальной школе // Управление образованием: теория и практика. — 2026. — № 3-1. — С. 195–206.
5. Chien C.T., Brajot F.X. Changes to Mandarin vowel and lexical tone acoustics in clear speech production // The Journal

of the Acoustical Society of America. — 2025. — Vol. 157, No. 5. — Pp. 3561–3571.
6. Herbst C.T. Vowel Space Gymnastics – An Augmented Perspective on Voice Acoustics and Formant Tuning: Part I – Basic Principles // Journal of Singing. — 2026. — Vol. 82, No. 4. — Pp. 459–467.
7. Kachlicka M., Patel A.D., Liu F., Tierney A. Weighting of cues to categorization of song versus speech in tone-language and non-tone-language speakers // Cognition. — 2024. — Vol. 246.
8. Laméris T.J., Li K.K., Post B. Phonetic and Phono-Lexical Accuracy of Non-Native Tone Production by English-L1 and Mandarin-L1 Speakers // Language and Speech. — 2023. — Vol. 66, No. 4. — Pp. 974–1006.
9. Lin B. The Structure of Education in European Bel Canto Vocal Art in Contemporary China // Edukacja Muzyczna. — 2024. — Vol. 19. — Pp. 137–161.
10. Liu W., Wang Y., Liang C. Formant and Voice Source Characteristics of Vowels in Chinese National Singing and Bel Canto. A Pilot Study // Journal of Voice. — 2026. — Vol. 40, No. 2. — Pp. 331–339.
11. Manternach B. Using Semi-Occluded Vocal Tract Exercises as a Vocal Tract "Reset" // Journal of Singing. — 2024. — Vol. 80, No. 5. — Pp. 579–583.
12. Sadakata M., Weidema J.L., Honing H. Parallel pitch processing in speech and melody: A study of the interference of musical melody on lexical pitch perception in speakers of Mandarin // PLOS ONE. — 2020. — Vol. 15, No. 3.
13. Saito K., Chen S. Optimizing L2 phonetic learning // Studies in Second Language Acquisition. — 2025. — Vol. 48, No. 2. — Pp. 491–512.
14. Sun Y. The Influence of Mandarin Pronunciation on Bel Canto Singing: A Study on the Challenges Faced by Chinese Singers in Adapting to Western Vocal Techniques // Journal of Voice. — 2025.
15. Tang D.L., Xie X., Karlin R. Articulatory and Laryngeal Auditory-Motor Control Are Independent in Tonal Language Speakers // Journal of Speech, Language, and Hearing Research. — 2026. — Vol. 69, No. 3. — Pp. 906–919.

Methods of Forming Vocal-Technical Skills in Chinese Students in the Process of Mastering Classical Bel Canto

Gen Lipen

Postgraduate Student,
Herzen Russian State Pedagogical University,
191186, 48, nab. reki Moyki, Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: genlipeng@herzen.spb.ru

Abstract

The mastery of classical bel canto by native speakers of Putonghua is accompanied by difficulties on a sustained tone, when changing vowels, and in the coherent conduction of sound. The feature that separates a properly vocal-technical difficulty from a difficulty caused by the transfer of speech skills of the native language has not been formulated in teaching methodology, although the choice of an exercise in class depends on this distinction. The work derives such a feature and the didactic operations assigned by it. The study was carried out as a conceptual-theoretical one. The material consists of two systems of concepts. The first unites the vocal-technical requirements of bel canto, the second — the phonetic features of the Putonghua syllable. The analysis is conducted by individual pairs, in which one phonetic feature of the syllable corresponds to one vocal-technical requirement. Both systems are compared conceptually-categorically and comparatively-theoretically along three dimensions, namely, the temporal stability of the vocalic core, the origin of pitch control, and the continuity of phonation between syllables. A criterion is derived for classifying a difficulty as of the phonetic-interference type, and such a criterion is the change in the form of the difficulty in the vocalise test, when the same fragment is sung without verbal text. The source of the mismatch is taken as the single basis of division, by which the tonal-phonational, articulatory-vocalic, and syllabic-phonational types are distinguished, and for each a

separate didactic operation is derived. A boundary case is a difficulty at the register transition, which does not change its form when the text is removed and, by the derived criterion, does not belong to the interference ones. This case sets the boundary of the proposed typology and the condition under which it would be rejected.

For citation

Gen Lipen (2026) Metody formirovaniya vokal'no-tekhnicheskikh navykov u kitayskikh studentov v protsesse osvoeniya klassicheskogo bel'kanto [Methods of Forming Vocal-Technical Skills in Chinese Students in the Process of Mastering Classical Bel Canto]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 208-214. DOI: 10.34670/AR.2026.50.19.022

Keywords

Bel canto, vocal-technical skills, Chinese students, Putonghua, phonetic interference, vocalise test, typology of mismatches, vocal pedagogy, speech transfer, didactic operations.

References

1. Chien, C.T., & Brajot, F.X. (2025). Changes to Mandarin vowel and lexical tone acoustics in clear speech production. The Journal of the Acoustical Society of America, 157(5), 3561–3571. https://doi.org/10.1121/10.0036645
2. Herbst, C.T. (2026) Vowel Space Gymnastics – An Augmented Perspective on Voice Acoustics and Formant Tuning: Part I – Basic Principles. Journal of Singing, 82(4), 459–467. https://doi.org/10.53830/sing.00205
3. Kachlicka, M., Patel, A.D., Liu, F., & Tierney, A. (2024). Weighting of cues to categorization of song versus speech in tone-language and non-tone-language speakers. Cognition, 246. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2024.105757
4. Laméris, T.J., Li, K.K., & Post, B. (2023). Phonetic and Phono-Lexical Accuracy of Non-Native Tone Production by English-L1 and Mandarin-L1 Speakers. Language and Speech, 66(4), 974–1006. https://doi.org/10.1177/00238309221143719
5. Li, P. (2026) The Influence of the Russian System of Music Education on Music Education in China. Academic Research Journal, 4(1), 136–149. https://doi.org/10.25726/g4395-9148-5735-m
6. Li, Z. (2023). Teaching Singing in State Institutions of Russia and China: A Historical and Pedagogical Review. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy: Psychological and Pedagogical Sciences, (3), 253–259. https://doi.org/10.46845/2071-5331-2023-3-65-253-259
7. Lin, B. (2024). The Structure of Education in European Bel Canto Vocal Art in Contemporary China. Edukacja Muzyczna, 19, 137–161. https://doi.org/10.16926/em.2024.19.06
8. Liu, W., Wang, Y., & Liang, C. (2026) Formant and Voice Source Characteristics of Vowels in Chinese National Singing and Bel Canto. A Pilot Study. Journal of Voice, 40(2), 331–339. https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2023.10.016
9. Manternach, B. (2024). Using Semi-Occluded Vocal Tract Exercises as a Vocal Tract "Reset". Journal of Singing, 80(5), 579–583. https://doi.org/10.53830/sing.00046
10. Pavlova, M.A. (2025). Features of Modern Vocal Education in the System of Professional Training of Singers in Chinese Universities. Prepodavatel XXI vek, (1), 239–244. https://doi.org/10.31862/2073-9613-2025-1-239-244
11. Sadakata, M., Weidema, J.L., & Honing, H. (2020). Parallel pitch processing in speech and melody: A study of the interference of musical melody on lexical pitch perception in speakers of Mandarin. PLOS ONE, 15(3). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229109
12. Saito, K., & Chen, S. (2025). Optimizing L2 phonetic learning. Studies in Second Language Acquisition, 48(2), 491–512. https://doi.org/10.1017/s0272263125101447
13. Sun, Y. (2025). The Influence of Mandarin Pronunciation on Bel Canto Singing: A Study on the Challenges Faced by Chinese Singers in Adapting to Western Vocal Techniques. Journal of Voice. https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2025.08.019
14. Tang, D.L., Xie, X., & Karlin, R. (2026) Articulatory and Laryngeal Auditory-Motor Control Are Independent in Tonal Language Speakers. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 69(3), 906–919. https://doi.org/10.1044/2025_jslhr-25-00344
15. Xiao, V. (2026) International experience in the management of educational institutions. The historical and pedagogical aspect of integrating Western vocal techniques into the Chinese national school. Education Management: Theory and Practice, (3-1), 195–206. [In Russian]

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

УДК 372.8 **DOI: 10.34670/AR.2026.31.67.043**

Использование визуального ряда в обучении русскому языку как иностранному в эпоху информатизации

Старых Егор Вячеславович

Аспирант,
Московский педагогический государственный университет,
119991, Российская Федерация, Москва, ул. Малая Пироговская, 1/ 1;
e-mail: egor.starih@yandex.ru

Ряузова Ольга Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
директор центра «Довузовская подготовка иностранных граждан по русскому языку»,
доцент кафедры лингводидактики русского языка как иностранного и билингвизма,
Московский педагогический государственный университет,
119435, Российская Федерация, Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1;
e-mail: oyu.ryauzova@mpgu.su

Аннотация

Статья посвящена теоретическому обоснованию роли визуализации в обучении русскому языку как иностранному в информационную эпоху. Информатизация общества привела к доминированию визуальной информации, клиповому мышлению и избыточному количеству информации, что требует пересмотра традиционных подходов к организации учебного процесса. Визуализация перестаёт быть вспомогательным иллюстративным средством и приобретает статус фундаментального механизма. Теоретическую базу исследования составляют теория двойного кодирования А. Пайвио и теория когнитивной нагрузки Дж. Свеллера. В статье рассматриваются функции визуализации, возможности и риски внедрения цифровых платформ и искусственного интеллекта в образовательный процесс. Визуализация выступает как системообразующий компонент, позволяющий эффективно структурировать информационное поле и создавать условия для осмысленного усвоения материала.

Для цитирования в научных исследованиях

Старых Е.В., Ряузова О.Ю. Использование визуального ряда в обучении русскому языку как иностранному в эпоху информатизации // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 215-224. DOI: 10.34670/AR.2026.31.67.043

Ключевые слова

Визуализация, информационная эпоха, информатизация, клиповое мышление, теория двойного кодирования, теория когнитивной нагрузки, А. Пайвио, Дж. Свеллер, функции визуализации, цифровые образовательные платформы, искусственный интеллект, информационно-образовательная среда.

Введение

Современный человек живёт в постоянно изменяющемся мире, в котором на лидирующие позиции выходит информация. Она не только окружает нас, но и глубоко проникает в повседневность, становясь её неотъемлемой частью и средой обитания. Вторая половина XX столетия неотделима от процесса информатизации и представляет собой организованный социальный, экономический и научно-технический процесс создания условий для удовлетворения информационных потребностей и развития общества в целом [Лонский, 2015]. Можно сказать, что именно информатизация формирует технологическую базу для всех ключевых изменений в современном мире.

Актуальность обусловлена тем, что информационная эпоха, характеризующаяся доминированием визуальной информации, клиповым мышлением и переизбытком данных, требует от научного сообщества пересмотра традиционных методов обучения. Качество информации становится важным фактором развития современного общества, образование, в свою очередь, главным институтом, формирующим способность работать с информацией. В данных условиях использование визуализации перестаёт быть вспомогательным средством, а становится фундаментальным дидактическим инструментом.

Необходимость создания подобного инструментария во многом определяется процессами информатизации, причины которой заключаются в объективных потребностях постиндустриального развития. В числе основных причин: потребность производства в информационном обслуживании, направленном на обработку больших объёмов данных, высокий уровень образованности членов общества и их замотивированность с точки зрения освоения новых технологий [Лонский, 2015]. Технологическими предпосылками стала возможность быстрой передачи информации, скорость её обработки и совершенствование средств хранения данных [Bagirova, 2025].

Использование визуального ряда в обучении русскому языку как иностранному в эпоху информатизации

Последствия информатизации поистине многообразны. Среди основных позитивных последствий можно выделить: формирование высокой информационной культуры в обществе, обеспечение свободного доступа к информационным ресурсам и т.д. [Ковалёва, Плужникова, 2024]. Информатизация в значительной степени расширяет образовательные возможности: появление онлайн курсов, электронных библиотек, разнообразие форм представления контента учебно-методического материала. Обучение становится непрерывным и доступным независимо от географического положения человека [Bagirova, 2025].

Однако у этого процесса есть и негативная сторона, которая в значительной мере влияет на сферу образования, в том числе на процесс обучения. Доминирование визуального контента и многозадачность формирует у обучающихся так называемое «клиповое мышление», представляющее собой обработку информации короткими, насыщенными и быстро сменяющимися фрагментами. По мнению Д. Ахметовой, современное молодое поколение живёт в визуально насыщенной среде (Instagram, Telegram, Reels, Shorts, TikTok), в которой виртуальное общение вытесняет живое, что затрудняет развитие речи вне языковой среды.

В научной литературе процесс информатизации получил осмысление через понятие «информационная эпоха», известная также как эра компьютеров или информационная эра. Это период XX века, начавшийся с разработки транзистора в 1947 году, а также появлением первых

ЭВМ. Данный период в человеческой истории можно охарактеризовать как глобальный сдвиг от традиционной индустрии к цифровой, информационной. Он знаменуется тем, что создание и глобальное распространение информации становится фундаментом для формирования и перестройки всех сфер человеческой жизни [Bagirova, 2025].

В зарубежном научном сообществе фундамент для изучения понятия «информационная эпоха» заложили такие учёные, как Норберт Винер, который создал науку кибернетику, а Клод Шеннон, в свою очередь, является разработчиком теории о том, что информация - величина, которую можно измерить и передавать на расстоянии. По мнению Мануэля Кастельса, информационная эпоха - это исторический период человеческого общества, основанный на микроэлектронных информационных и коммуникационных технологиях, генной инженерии. [Кастельс, 2000].

Процессы информатизации, начавшиеся во второй половине XX века, привели к появлению информационного общества, для которого характерна всеобщая доступность цифровых технологий. Образовательные платформы и различные сервисы на основе искусственного интеллекта перестали быть новшеством и превратились в повседневный инструмент преподавателя и студента. Их преимуществом является наличие готовых шаблонов и примеров, позволяющих создавать упражнения или адаптировать чужие материалы под себя. Образовательные платформы и инструменты ИИ открывают для пользователей широкие возможности для визуализации учебного контента при обучении русскому языку как иностранному. Например, они позволяют создавать визуально насыщенные задания различного типа, генерировать уникальные изображения по текстовому описанию, воссоздают визуальный ряд абстрактных понятий, для которых в большинстве случаев очень сложно найти готовые иллюстрации. Также можно сгенерировать серии различных изображений для отработки конкретных грамматических конструкций. ИИ способен генерировать учебные тексты, адаптировать их под конкретный уровень обучающихся. Можно сказать, что современные технологии открывают огромные возможности для использования визуализации в процессе обучения русскому языку как иностранному.

В информационном обществе информация выступает одновременно и как условие существования общества, и как фактор социальной дифференциации, и как показатель цивилизационного уровня. Однако первостепенное значение для современного общества приобретает не столько объем информации, сколько её качество. Низкое качество информации влечёт за собой серьёзные риски. Переизбыток информации ведёт к информационному шуму, большое количество дезинформации разрушает доверие, усиливает тревожность и поляризует общество. Эти проблемы в полной мере касаются образовательной сферы, призванной стать основным фильтром информации. Информационная эпоха требует от образования не просто передачи готовых знаний, а формирования у обучающихся информационной культуры, «которая предстает траекторией развития необходимых универсальных личностных качеств» [Гуськова, Козилова, 2023].

По мере развития информационных технологий в педагогике закрепилось такое понятие, как «информационно - образовательная среда». С. А. Волкова, Литвинова Т. Н, Литвинова М. Г, Матвеева Э. Ф. отмечают, что информационно-образовательная среда как востребованное явление цифрового общества оказывает существенное влияние на образование и организацию учебно-познавательной деятельности обучающихся при реальном взаимодействии субъектов обучения [Волкова, Литвинова, Литвинова, Матвеева, 2024]. В состав информационно-образовательной среды включены не только технические средства и информационные ресурсы, но и различные методические системы, а также новые формы организации учебного процесса.

На начальном этапе обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному ИОС реализует ряд значимых функций:

– обеспечение доступа к аутентичным материалам, создание индивидуализированного обучения;
– предоставление инструментов для интерактивного взаимодействия с учебным контентом;
– создание условий для визуализации абстрактных понятий.

В России фундаментальные основы для понимания роли образов в мышлении заложил Л. С. Выготский, утверждавший, что создание воображения строится из элементов, взятых из деятельности и содержащихся в прежнем опыте человека. Он утверждал, что визуальные образы являются не просто отражением реальности, а инструментом мышления, позволяющим переводить сложное содержание в наглядную форму и преобразовывать его обратно в речь. Эти идеи также получили развитие в работах В. П. Зинченко, исследовавшего визуальное мышление как активный процесс смыслообразования. По мнению ученого, зрительное восприятие - это не просто пассивное отражение действительности: наш мозг активно обрабатывает то, что видит, выделяет важное, дополняет недостающее, строит внутреннюю картину мира. Именно поэтому зрительный образ - это не просто отражение реальности, а результат работы нашего ума. П. К. Анохин занимался изучением того, как наш мозг управляет поведением. Он пришел к выводу, что наш мозг всегда предвидит результат, прежде чем совершить действие. Им была создана модель «опережающего отражения», суть которой заключается в том, что мозг заранее формирует модель предстоящих событий и сопоставляет ее с поступающей информацией. В этом процессе визуальные образы выполняют ключевую функцию, обеспечивая создание такой «модели будущего».

Современная образовательная среда, характеризующаяся большим объёмом информации, создаёт повышенную когнитивную нагрузку на обучающегося, тем самым затрудняя процессы восприятия, переработки и усвоения языкового материала. В этом контексте приобретает значимость теория двойного кодирования А. Пайвио и Д. Свеллера. Теория двойного кодирования Алана Пайвио предоставляет объяснение причины лучшего усвоения визуальной информации, а теория когнитивной нагрузки Джона Свеллера объясняет, как визуализация помогает не перегружать рабочую память.

Основополагающую роль в развитии когнитивного подхода сыграла теория двойного кодирования, предложенная канадским психологом Аланом Пайвио в 1971 году. Её главная идея заключается в существовании двух взаимосвязанных систем обработки информации: вербальной, отвечающей за язык, и невербальной (визуально - образной), отвечающей за восприятие и хранение образов, картинок и сенсорных впечатлений. Согласно Пайвио, более высокая эффективность обработки визуальной информации обусловлена тем, что изображение при наличии вербального компонента (названия) активирует обе когнитивные системы - образную и вербальную, а текст, напротив, больше задействует вербальный канал. Ключевой для обучения вывод из теории двойного кодирования заключается в том, что информация, представленная и вербально, и визуально одновременно, усваивается лучше благодаря формированию двух взаимодополняющих следов в памяти [Алексеева, 2025; Рапуто, 2026].

Австралийский нейрофизиолог Джон Свеллер в конце 1980-х годов разработал теорию когнитивной нагрузки, ставшей фундаментальной для понимания того, как проектировать эффективное обучение с учётом ограничений человеческой когнитивной системы [Dobemer, Ploetzner, Feuerlein, Spada, 2004; Sweller, 2011]. Теория Д. Свеллера основывается на двух ключевых моментах:

– долговременная память человека практически не имеет границ;
– рабочая (оперативная) память ограничена и способна одновременно удерживать небольшое количество информации.
– Свеллер выделяет три типа когнитивной нагрузки:
– внутренняя когнитивная нагрузка зависит от сложности материала и числа элементов, которые необходимо обрабатывать одновременно;
– внешняя когнитивная нагрузка обусловлена способом предоставления материала и неэффективной организацией образовательного процесса;
– релевантная когнитивная нагрузка связана с процессами, обеспечивающими обучение: осмысление, структурирование и создание ментальных моделей.

В соответствии с теорией когнитивной нагрузки Свеллера, цель эффективного обучения - снижение внешней нагрузки и оптимизация внутренней (разбивка сложного материала на отдельные части).

Согласно данным теориям, информация, представленная одновременно в вербальной и визуальной формах, снижает нагрузку на рабочую память и повышает эффективность запоминания. Эти положения напрямую дают основания для использования визуализации в процессе обучения.

В современной педагогике понятие «визуализация» в значительной степени расширило границы традиционного принципа наглядности. Если для дидактики прошлого (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци) наглядность выступала как средство иллюстрации, упрощающее усвоение знаний, то современная трактовка данного понятия опирается на глубинные процессы когнитивного восприятия и переработки информации. По мнению Т. Т. Сидельниковой, визуализация - представление содержания, функций, структуры, этапов какого-либо процесса, явления, осуществляемое через схематизацию и ассоциативно-иллюстративный ряд [Сидельникова, 2015]. А. А. Вербицкий даёт другое определение этому понятию. Он считает, что процесс визуализации - это свёртывание мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ может быть развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий [Вербицкий, Ларионова, 2009]. Ключевое различие, вводимое данным определением, состоит в том, что наглядность лишь иллюстрирует, а визуализация становится средством мыслительной деятельности.

Изложенные выше теоретические основы Д. Свеллера и А. Пайвио создают фундамент для понимания того, какие именно функции выполняют визуальные средства в образовательном процессе. По мнению Н. Б. Антиповой, визуальная опора является многофункциональным средством наглядности, она не только способствует формированию адекватных представлений о языковых и культурных явлениях, но и облегчает восприятие иноязычной речи и речевую деятельность учащихся [Антипова, 2019]. Существующие в методике подходы к классификации функций визуализации могут быть обобщены и представлены следующим образом:

– информативная функция заключается в передаче учебного материала при помощи визуальных образов [Жданова, Пермякова, 2025; Ковалева, 2023];
– конструктивная функция состоит в структурировании учебного материала: визуальные средства помогают выявить логические связи между языковыми явлениями и наглядно представить его грамматическую систему [Жданова, Пермякова, 2025; Ковалева, 2023];
– коммуникативная функция реализуется при помощи использования наглядных средств в качестве опоры для порождения речи и речевого взаимодействия [Жданова, Пермякова, 2025];

– компенсаторная функция позволяет восполнить нехватку языковых средств; [Жданова, Пермякова, 2025];

– мнемоническая функция связана с облегчением учебного материала и опирается на теорию двойного кодирования Пайвио;

– развивающая функция активизирует внимание, мышление и воображение, требуя от обучающихся анализа, сравнения и обобщения [Ковалева, 2023];

– культурологическая функция знакомит с реалиями России через фото, видео, инфографику, компенсируя отсутствие языковой среды [Ковалева, 2023];

– мотивационная и эстетическая функции проявляются в том, что привлекательные, эстетически продуманные материалы вызывают интерес и положительные эмоции, создавая комфортную атмосферу на уроке [Жданова, Пермякова, 2025; Ковалева, 2023].

В современной методической литературе представлены различные подходы к классификации средств визуализации.

По времени появления [Коломейцева, Матвеев, 2023]:

– традиционные - это классические средства наглядности, которые использовались педагогами на протяжении многих лет (печатные таблицы, схемы, иллюстрации в учебниках, фотографии);

– новые - это средства, получившие свою популярность в последние десятилетия в связи с развитием компьютерных технологий (мультимедийные презентации, интерактивные плакаты, учебные видео);

– инновационные - это современные цифровые инструменты, платформы для создания интерактивного контента, а также технологии искусственного интеллекта.

– По способу организации информации:

– статические предоставляют информацию в неизменном, фиксированном виде: графические органайзеры (таблицы, схемы, диаграммы, ментальные карты), инфографика, коллажи [Коломейцева, Матвеев, 2023; Рахмаджонова, 2024];

– динамические предоставляют информацию в развитии, во временной последовательности: визуальный сторителлинг, учебные и аутентичные видеоматериалы, анимированная инфографика [Коломейцева, Матвеев, 2023];

По каналу восприятия [Рахмаджонова, 2024]:

– визуальные (зрительные) - изображения, схемы, таблицы, графики;

– аудиовизуальные - сочетающие в себе зрительный и звуковые ряды (видеофрагменты, учебные фильмы, мультфильмы).

– По дидактической функции [Велентеенко, Таджибова, 2021]:

– иллюстративные, сопровождающие вербальный материал и облегчающие его понимание;

– смысловые, структурирующие содержание, выявляющие логические связи;

– стимулирующие, создающие основу для порождения речи.

Статические визуальные средства создают устойчивую опору для речевого высказывания, что особенно важно на начальном этапе изучения РКИ, когда спонтанная речь обучающихся затруднена в силу недостатка языковых средств. Особое место в обучении говорению занимают сюжетные изображения, которые, по мнению П. Б. Котиковой и Л. Н. Норейко, являются эффективным средством развития речи и познания с точки зрения преподавания [Котикова, Норейко, 2024]. Использование сюжетных картин дает возможность расширить словарный запас студентов через называние изображённых объектов и действий, развить спонтанную речь и воображение, повысить заинтересованность в общении.

Рассматривая динамические виды визуализации, можно сказать, что с их помощью учебная ситуация максимально приближает студентов к реальной коммуникации, показывая речь в ее естественном течении. Визуальным нарративом называется предоставление истории через последовательность изображений. Он предполагает создание истории с опорой на визуальный ряд. Далее это создание диалогов по комиксам, в котором готовая полоска комикса служит основой либо для восстановления цепочки диалога, либо для придумывания реплик персонажей.

Использование аутентичных и учебных видеофильмов также является одним из наиболее эффективных методов развития речевой компетенции у обучающихся. По мнению Н. Б. Рахмаджоновой, аудиовизуальный метод предполагает, что базой и основным средством обучения должны быть озвученные диалоги [Рахмаджонова, 2024]. Использование видеоматериалов в обучении имеет ряд преимуществ: демонстрация живого общения носителей языка с его интонационными, мимическими особенностями, многократность предъявления языковых структур в типичных ситуациях общения, создание визуальной языковой среды, что особенно ценно при обучении в условиях отсутствия языковой среды.

Отметим, опора на научные данные позволяет разрабатывать и расширять круг визуальных образовательных средств, сочетающих традиционные методы обучения русскому языку как иностранному с инновационными. Важным видится тот факт, что на данном этапе визуализация перестает быть просто вспомогательным средством, а становится фундаментальным дидактическим инструментом, позволяющим структурировать информацию и делать сложное содержание доступным для понимания.

Не вызывает сомнения, что современные цифровые технологии и инструменты ИИ расширяют возможности использования визуализации в процессе обучения, однако их применение требует осознанного, тщательно продуманного подхода. Важно, чтобы они не создавали информационной перегрузки, а помогали обучающимся лучше воспринимать материал.

Выводы

Таким образом, в информационную эпоху визуализация становится не просто инструментом, а системообразующим звеном, позволяющим упорядочить информационное пространство и создать основу для глубокого понимания учебного материала.

Библиография

1. Алексеева Е.Ф. Виртуальная реальность в образовании: быть или не быть? // Ведомости. 26 сентября 2025. С. 67–73. URL: https://www.vedomosti.ru/press_releases/2025/09/26/virtualnaya-realnost-v-obrazovanii-bit-ili-ne-bit
2. Антипова Н.Б. Дидактические функции визуальной опоры в процессе обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2019. № 2 (30). С. 228–236. URL: http://vestospu.ru/archive/2019/articles/14_30_2019.pdf (дата обращения: 05.04.2026).
3. Велентеенко М.В., Таджибова А.Н. Средства визуализации как ключевой аспект оптимизации обучения иностранному языку // Образование и право. 2021. № 1. С. 232–239.
4. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. Москва: Логос, 2009. 334 с.
5. Волкова С.А., Литвинова Т.Н., Литвинова М.Г., Матвеева Э.Ф. Цифровая трансформация и ее качественное влияние на компоненты информационно-образовательной среды // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2024. № 2 (68). С. 79–93.
6. Гуськова С.К., Козилова Л.В. Информационная культура: понятие, сущность и методология анализа //

Современное педагогическое образование. 2023. № 4. С. 213–218.
7. Жданова М.В., Пермякова К.Б. Технологии визуализации в создании профессионально-ориентированного пособия по РКИ // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: материалы XXIII Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2025. С. 287–292.
8. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / пер. с англ. под науч. ред. О.И. Шкаратана. Москва: ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.
9. Ковалева Е.Г. Инфографика — уникальный ресурс возможностей для обучения РКИ // РЯКИпедия преподавателей Центра русского языка МГУ. 18 июля 2023. URL: https://mgu-russian.com/ru/teach/blog/528418/ (дата обращения: 05.04.2026).
10. Ковалёва С.В., Плужникова Н.В. Цифровизация общества: техника, наука и нравственность // Векторы благополучия: экономика и социум. 2024. № 4. С. 224–233.
11. Коломейцева Е.Б., Матвеев А.П. Визуализация на уроках по РКИ // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2023. № 1 (29). С. 41–47.
12. Котикова П.Б., Норейко Л.Н. Изобразительные виды визуализации как средство развития речи и познания (в аспекте преподавания РКИ) // Методология и технологии преподавания русского языка как иностранного / под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. С.А. Вишнякова: материалы международной научно-практической конференции. Москва, 2024. С. 306–310.
13. Лонский И.И. Информатизация и эволюция общества // Перспективы науки и образования. 2015. № 2 (14). С. 29–35.
14. Рапуто А.Г. Три когнитивных составляющих визуализации дидактических объектов // Научный электронный архив Российской академии естествознания. URL: http://econf.rae.ru/article/6314 (дата обращения: 07.04.2026).
15. Рахмаджонова Н.Б. Методика формирования речевой компетенции учащихся на уроках РКИ // Научный вестник Наманганского государственного университета. 2024. № 4. С. 328–335.
16. Сидельникова Т.Т. Методическое и психологическое обоснование применения визуализации в изучении социально-гуманитарных дисциплин // Электронный архив КФУ. 2015. С. 524–532. URL: https://dspace.kpfu.ru/xmlui/viewer?file=30189;viscom2014-524-532.pdf&sequence=-1&isAllowed=y (дата обращения: 06.04.2026).
17. Bagirova E. The Role of Technologies in Social Development of Society // Universum: общественные науки. 2025. № 1 (116). С. 37–39.
18. Dobemer D., Ploetzner R., Feuerlein L., Spada H. The Active Integration of Information during Learning with Dynamic and Interactive Visualization // Learning and Instruction. 2004. Vol. 14, Issue 3. P. 325–341.
19. Sweller J. Cognitive Load Theory // Psychology of Learning and Motivation. 2011. Vol. 55. P. 37–76.

The Use of Visual Series in Teaching Russian as a Foreign Language in the Era of Informatization

Egor V. Starykh

Postgraduate Student,
Moscow Pedagogical State University,
119991, 1/1, Malaya Pirogovskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: egor.starih@yandex.ru

Ol'ga Yu. Ryauzova

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Director of the Center "Pre-University Training of Foreign Citizens in Russian",
Associate Professor of the Department of Linguodidactics
of Russian as a Foreign Language and Bilingualism,
Moscow Pedagogical State University,
119435, 1/1, Malaya Pirogovskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: oyu.ryauzova@mpgu.su

Abstract

The article is devoted to the theoretical substantiation of the role of visualization in teaching Russian as a foreign language in the information era. The informatization of society has led to the dominance of visual information, clip thinking, and an excessive amount of information, which requires a revision of traditional approaches to the organization of the educational process. Visualization ceases to be an auxiliary illustrative means and acquires the status of a fundamental mechanism. The theoretical basis of the study is formed by A. Paivio's dual coding theory and J. Sweller's cognitive load theory. The article examines the functions of visualization, the opportunities and risks of introducing digital platforms and artificial intelligence into the educational process. Visualization acts as a system-forming component that allows effectively structuring the information field and creating conditions for the meaningful assimilation of material.

For citation

Starykh E.V., Ryauzova O.Yu. (2026) Ispol'zovanie vizual'nogo ryada v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu v epokhu informatizatsii [The Use of Visual Series in Teaching Russian as a Foreign Language in the Era of Informatization]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 215-224. DOI: 10.34670/AR.2026.31.67.043

Keywords

Visualization, information era, informatization, clip thinking, dual coding theory, cognitive load theory, A. Paivio, J. Sweller, functions of visualization, digital educational platforms, artificial intelligence, information-educational environment.

References

1. Alekseeva, E. F. (2025, September 26). Virtualnaya realnost v obrazovanii: byt ili ne byt? [Virtual Reality in Education: To Be or Not to Be?]. *Vedomosti*, pp. 67–73. Retrieved from https://www.vedomosti.ru/press_releases/2025/09/26/virtualnaya-realnost-v-obrazovanii-bit-ili-ne-bit
2. Antipova, N. B. (2019). Didakticheskie funktsii vizualnoy opory v protsesse obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu na nachalnom etape [Didactic Functions of Visual Support in Teaching Russian as a Foreign Language at the Initial Stage]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Elektronnyy nauchnyy zhurnal* [Bulletin of the Orenburg State Pedagogical University. Electronic Scientific Journal], no. 2 (30), pp. 228–236. Retrieved April 5, 2026, from http://vestospu.ru/archive/2019/articles/14_30_2019.pdf
3. Bagirova, E. (2025). The Role of Technologies in Social Development of Society. *Universum: obshchestvennye nauki* [Universum: Social Sciences], no. 1 (116), pp. 37–39.
4. Dobemer, D., Ploetzner, R., Feuerlein, L., Spada, H. (2004). The Active Integration of Information during Learning with Dynamic and Interactive Visualization. *Learning and Instruction*, vol. 14, issue 3, pp. 325–341.
5. Guskova, S. K., Kozilova, L. V. (2023). Informatsionnaya kultura: ponyatie, sushchnost i metodologiya analiza [Information Culture: Concept, Essence and Methodology of Analysis]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* [Modern Pedagogical Education], no. 4, pp. 213–218.
6. Kastels, M. (2000). *Informatsionnaya epokha: ekonomika, obshchestvo i kultura* [The Information Age: Economy, Society and Culture] / trans. from English, ed. by O. I. Shkaratan. Moscow: HSE Publishing House, 608 p.
7. Kolomeytseva, E. B., Matveev, A. P. (2023). Vizualizatsiya na urokakh po RKI [Visualization in Russian as a Foreign Language Classes]. *Vestnik Severo-Vostochnogo federalnogo universiteta im. M.K. Ammosova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Filosofiya* [Bulletin of the North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov. Series: Pedagogy. Psychology. Philosophy], no. 1 (29), pp. 41–47.
8. Kotikova, P. B., Noreyko, L. N. (2024). Izobrazitelnye vidy vizualizatsii kak sredstvo razvitiya rechi i poznaniya (v aspekte prepodavaniya RKI) [Visual Types of Visualization as a Means of Speech and Cognition Development (in the Aspect of Teaching Russian as a Foreign Language)]. In *Metodologiya i tekhnologii prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*: materials of the International Scientific and Practical Conference. Moscow, pp. 306–310.
9. Kovaleva, E. G. (2023, July 18). Infografika — unikalnyy resurs vozmozhnostey dlya obucheniya RKI [Infographics — A Unique Resource of Opportunities for Teaching Russian as a Foreign Language]. *RYAKIpediya prepodavateley*

Tsentra russkogo yazyka MGU [RFL-pedia of Teachers of the Centre of Russian Language of Moscow State University]. Retrieved April 5, 2026, from https://mgu-russian.com/ru/teach/blog/528418/

10. Kovalyova, S. V., Pluzhnikova, N. V. (2024). Tsifrovizatsiya obshchestva: tekhnika, nauka i nravstvennost [Digitalization of Society: Technology, Science and Morality]. *Vektory blagopoluchiya: ekonomika i sotsium* [Vectors of Well-Being: Economics and Society], no. 4, pp. 224–233.
11. Lonskiy, I. I. (2015). Informatizatsiya i evolyutsiya obshchestva [Informatization and the Evolution of Society]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Perspectives of Science and Education], no. 2 (14), pp. 29–35.
12. Rakhmatzhonova, N. B. (2024). Metodika formirovaniya rechevoy kompetentsii uchashchikhsya na urokakh RKI [Methodology for the Formation of Speech Competence of Students in Russian as a Foreign Language Classes]. *Nauchnyy vestnik Namanganskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific Bulletin of Namangan State University], no. 4, pp. 328–335.
13. Raputo, A. G. Tri kognitivnykh sostavlyayushchikh vizualizatsii didakticheskikh obyektov [Three Cognitive Components of Visualization of Didactic Objects]. *Nauchnyy elektronnyy arkhiv Rossiyskoy akademii estestvoznaniya* [Scientific Electronic Archive of the Russian Academy of Natural Sciences]. Retrieved April 7, 2026, from http://econf.rae.ru/article/6314
14. Sidelnikova, T. T. (2015). Metodicheskoe i psikhologicheskoe obosnovanie primeneniya vizualizatsii v izuchenii sotsialno-gumanitarnykh distsiplin [Methodological and Psychological Justification of the Use of Visualization in the Study of Social and Humanitarian Disciplines]. *Elektronnyy arkhiv KFU* [Electronic Archive of KFU], pp. 524–532. Retrieved April 6, 2026, from https://dspace.kpfu.ru/xmlui/viewer?file=30189;viscom2014-524-532.pdf&sequence=-1&isAllowed=y
15. Sweller, J. (2011). Cognitive Load Theory. *Psychology of Learning and Motivation*, vol. 55, pp. 37–76.
16. Velenteenko, M. V., Tadzhibova, A. N. (2021). Sredstva vizualizatsii kak klyuchevoy aspekt optimizatsii obucheniya inostrannomu yazyku [Visualization Tools as a Key Aspect of Optimizing Foreign Language Teaching]. *Obrazovanie i pravo* [Education and Law], no. 1, pp. 232–239.
17. Verbitsky, A. A., Larionova, O. G. (2009). *Lichnostnyy i kompetentnostnyy podkhody v obrazovanii. Problemy integratsii* [Personal and Competence-Based Approaches in Education. Problems of Integration]. Moscow: Logos, 334 p.
18. Volkova, S. A., Litvinova, T. N., Litvinova, M. G., Matveeva, E. F. (2024). Tsifrovaya transformatsiya i ee kachestvennoe vliyanie na komponenty informatsionno-obrazovatelnoy sredy [Digital Transformation and Its Qualitative Impact on the Components of the Information and Educational Environment]. *Vestnik MGPU. Seriya: Informatika i informatizatsiya obrazovaniya* [Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Series: Informatics and Informatization of Education], no. 2 (68), pp. 79–93.
19. Zhdanova, M. V., Permyakova, K. B. (2025). Tekhnologii vizualizatsii v sozdanii professionalno-orientirovannogo posobiya po RKI [Visualization Technologies in Creating a Professionally Oriented Textbook on Russian as a Foreign Language]. In *Yazyk, kultura, mentalitet: problemy izucheniya v inostrannoy auditorii*: materials of the XXIII International Scientific and Practical Conference. St. Petersburg, pp. 287–292.

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

УДК 372.881.1:004.9 **DOI: 10.34670/AR.2026.99.88.044**

Развитие спонтанной диалогической речи на русском языке у иностранных обучающихся на основе учебных речевых ситуаций (А1–А2)

Прахова Алёна Анатольевна

Старший педагог,
кафедра русского языка № 3, кафедра русского языка № 5,
Институт русского языка,
Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы,
117198, Российская Федерация, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6;
e-mail: prakhova-aa@rudn.ru

Ряузова Ольга Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
директор центра «Довузовская подготовка иностранных граждан по русскому языку»,
доцент кафедры лингводидактики русского языка как иностранного и билингвизма,
Московский педагогический государственный университет,
119435, Российская Федерация, Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1;
e-mail: oyu.ryauzova@mpgu.su

Аннотация

Статья посвящена исследованию возможностей обучения и развития спонтанной диалогической речи на занятиях по РКИ (А1–А2) посредством использования учебных ситуаций с эмотивным компонентом, что повышает мотивацию обучающихся и инициирует спонтанную диалогическую речь. Авторы отмечают, что развитие спонтанной диалогической речи на уровнях А1–А2 строится на том, чтобы перевести обучающихся от заученных шаблонов к умению быстро и естественно реагировать в живом общении. В работе описаны виды учебных ситуаций и даны варианты их использования на занятиях по РКИ.

Для цитирования в научных исследованиях

Прахова А.А., Ряузова О.Ю. Развитие спонтанной диалогической речи на русском языке у иностранных обучающихся на основе учебных речевых ситуаций (А1–А2) // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 225-238. DOI: 10.34670/AR.2026.99.88.044

Ключевые слова

Учебная речевая ситуация, эмотивный компонент, мотивация, интерес, спонтанная диалогическая речь.

Введение

Приоритетной целью обучения устной речи является развитие у иностранных обучающихся умения порождать устную спонтанную диалогическую речь в различных ситуациях, именно так реализуется вербальное взаимодействие между людьми. Важным показателем сформированности навыков и умений говорения является способность слушателей довузовского этапа обучения высказывать свои мысли для решения бытовых и далее профессиональных задач в разнообразных ситуациях на русском языке.

В России обучаются студенты из разных стран, континентов, и далеко не каждый обучающийся обладает высоким уровнем мотивации в силу различных причин. Видится необходимым усовершенствовать способы организации занятий, разрабатывая и внедряя учебные ситуации с эмотивным компонентом. Отметим, что область исследования (учебные ситуации с эмотивным компонентом) лежит на стыке трёх дисциплин: лингводидактики (методики преподавания РКИ), психологии (влияние эмоций на мотивацию, память и внимание) и лингвистики (эмотивный компонент языка). Такое междисциплинарное взаимодействие способствует отбору разнообразных инструментов и приемов с целью повышения эффективности обучения спонтанному общению на русском языке.

Основная часть

В естественных условиях именно диалог является главной формой человеческого общения, поэтому импровизирование в речи (навыки и умения использования речевых средств при формулировании логических или эмоциональных задач) особенно ценно. Диалог по своей природе эмоционально окрашен, потому что это обмен не только мыслями и информацией, но и эмоциям.

Диалогическая речь представляет собой форму устной речи двух или нескольких коммуникантов, обменивающихся репликами [Азимов, Щукин, 2009]. Говорение всегда тесно связяно с аудированием, поэтому продуктивные и рецептивные виды речевой деятельности взаимосвязаны и взаимозависимы.

«При осуществлении диалога важно не только преобразовывать мысли в связную речь, но и правильно воспринимать информацию от собеседника.» [Попова, Ворочай, 2022].

Отметим, что механизмы порождения самой речи, в том числе диалогической, – это предмет изучения психолингвистики, которая рассматривает несколько фаз порождения речи от речевого намерения к устному тексту: от внутреннего программирования, лексико-семантического оформления, высказывания во внутренней речи до артикуляционной организации [Азимов, Щукин, 2009]. Следовательно, при подготовке обучающихся к устному спонтанному диалоговому общению в учебных ситуациях преподавателю важно учитывать все фазы. Скрытые невербальные фазы, которые проявляются в мимике, жестах студента, обычно не оцениваются преподавателем, потому что не являются фактом речи.

Спонтанная речь (от лат. spontaneus – самопроизвольный), в том числе и устная спонтанная диалогическая речь, характеризуется внезапностью, неожиданностью для собеседника, внутренней мотивацией, рождается по внутренним причинам и необязательно под воздействием внешних факторов. В силу этого от преподавателя зависит создание необходимых условий для возникновения у обучающихся речевого намерения, т.е. желания осуществить речевой акт, а затем и реализовать его в спонтанной диалогической речи. Непринужденность диалогового

общения будет зависеть также и от других факторов: от темперамента слушателя, его настроения и самочувствия, от его заинтересованности в теме обсуждения, а также от его отношений с согруппниками и желания участвовать с ними в диалогах.

Современные исследования в области психологии и педагогики подтверждают, что эмоциональная вовлеченность обучающихся в тему беседы способствует повышению мотивации, улучшению запоминания учебного материала и активизации когнитивных функций.

Уже в XIX в. эмоции (или чувства, чувствования) рассматривались как важный элемент в развитии личности и в усвоении знаний в процессе обучения, т. к. эмоции стимулируют мотивацию к обучению и влияют на внимание и память. [Ушинский, 1950]. К.Д. Ушинский утверждал: «…учение, лишенное всякого интереса» … «убивает в ученике охоту к учению» [Ушинский, 1950].

В XX веке сформировалось понимание тесной взаимосвязи между эмоциями, мышлением, речью и социальным взаимодействием. "Интеллект (мышление) и аффект (эмоции) составляют единство, хотя и обнаруживают противоречия...» [Выготский, 1984].

Речь является средством выражения и регуляции эмоций, т. к. через речь люди выражают, осознают, анализируют и регулируют эмоции, делятся переживаниями с другими людьми и получают поддержку и понимание в процессе социального взаимодействия [Выготский, 1983].

Моти.ва.ци.я и получение результата в обучении неразрывно связаны с эмоциями. «В основе работы лежит потребность» (ис.хо.дн.ая побу.дите.ль.на.я си.ла сознательной работы), но «конкретную направленность деятельности сообщает мотив" [Рубинштейн, 2012].

А эмоции в свою очередь связаны с познавательными процессами. Интерес к предмету является одновременно эмоциональным переживанием и познавательной потребностью [Рубинштейн, 2012].

Эмоциональными составляющими интереса являются увлеченность, радость открытия и любопытство. «Интерес сч.ит.аетс.я одной из форм проявления направленности личности, выражающейся в познавательном отношении к реальности» [Рубинштейн, 2012].

Учёные А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Ш.А. Амонашвили и П.К. Амосов в своих работах описывают эмоции как основной фактор формирования мотивации к деятельности и эффективности обучения. Если А.Н. Леонтьев считает, что достижение це.ле.й обучения само по себе способствует возникновению по.ло.жите.льных эмоций, то Д.Б. Эльконин и Ш.А. Амонашвили считают важным создавать на занятиях комфортную и эмоционально безопасную обстановку, которая будет вызывать активизацию интереса у обучающихся и инициативу к учебной деятельности. П.К. Амосов, в свою очеред.ь, обращает внимание на необходимость учёта эмоционального состояния обуч.аю.щихся на занятиях [Леонтьев, 2000], [Амосов, 1973], [Эльконин, 1971].

Согласно теории деятельности А. Н. Леонтьева, эмоции рассматриваются не как отдельные психические явления, а как «внутренние сигналы», показывающие отношение мотива к цели деятельности. Эмоция, по А.Н. Леонтьеву, появляется там, где субъекту нужно решать задачу, имеющую для него большое личное значение: именно мотив придаёт деятельности эмоциональную окраску, а переход из личного мотива в цель является основой возникновения положительных переживаний [Леонтьев, 1975].

Мотивы выполняют не только функцию побуждения к действию и к деятельности, но и функцию «смыслообразования». Когда учащийся сам предпринимает необходимые шаги для реализации собственной цели, то само успешное продвижение к ней — преодоление сложностей, отслеживание результата, повышение продуктивности — создаёт положительный

эмоциональный фон. Таким образом, достижение учебной цели само по себе становится причиной положительных эмоций (внутренней мотивацией учащегося) без внешних стимулов [Леонтьев, 1971].

В этой связи преподавателю необходимо так организовать учебную деятельность, чтобы она была для студента личностно значимой, т.е. связанной с его собственными мотивами, интересами, жизненными задачами, чтобы эмоция не была «дополнением» к уроку, а стала встроенным механизмом обучения.

В своих трудах Д. Б. Эльконин рассматривает проблему эмоций и мотивации в обучении с иных теоретико-методологических позиций — через призму анализа ведущей деятельности и психологических условий, необходимых для полноценного психического развития. Особое внимание ученый уделяет игровой деятельности, обеспечению эмоциональной безопасности ребенка в образовательном процессе, а также качественной трансформации его мотивационно-потребностной сферы. Ученый подчеркивает, что высокая эффективность обучения достигается лишь при создании благоприятной, психологически комфортной для учащегося среды. Согласно концепции Д. Б. Эльконина, именно игра выступает тем пространством, в котором перестраивается мотивационная структура личности. Автор отмечает: «В игре возникает новая психологическая форма мотивов» [Эльконин, 1999]. Посредством игровой деятельности ребенок переходит от непосредственных, ситуативных импульсов (принципа «хочу прямо сейчас») к осознанному, произвольному поведению, обучаясь целеполаганию и планированию. Активность субъекта в данном случае обусловлена не внешним принуждением, а глубоким внутренним интересом к самому процессу. В конечном итоге, эмоциональное переживание сопричастности к личностно значимой деятельности становится ключевым стимулом психического развития. [Эльконин, 1999].

Эмоциональная безопасность является ключевым условием познавательной инициативы обучающихся, тогда как страх ошибок подавляет их мотивацию. В подобных условиях достижение формальной цели деятельности лишается личностного смысла и не вызывает положительного эмоционального отклика и блокирует дальнейшее развитие самой учебной деятельности. (А. Н. Леонтьев). В соответствии с теорией Д. Б. Эльконина, игровые технологии и психологическая безопасность (включая право на ошибку) выступают базовым условием успешности обучения. Эффективная организация образовательного процесса в данном аспекте предполагает создание атмосферы доверия, стимулирующей ученика к поисковой активности, пробе сил и самовыражению.

Это особенно значимо для занятий РКИ, т.к. иностранный язык всегда связан с уязвимостью — студент говорит на русском языке хуже, чем думает, и нуждается в обстановке, где это воспринимается адекватно.

Подходы Леонтьева и Эльконина не противоречат, а дополняют друг друга, описывая разные стороны одного процесса.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод: эффективное обучение русскому языку на занятиях РКИ требует параллельной работы на двух уровнях: формирования у учащегося личностного смысла выполняемой деятельности (по А. Н. Леонтьеву) и создания безопасной среды, необходимой для её успешного осуществления (по Д. Б. Эльконину)

В трудах ведущих исследователей эмоциональной сферы человека В. В. Бойко, Д. Гоулмана и Б. И. Додонова раскрывается тесная взаимосвязь между эмоциями, мышлением, речью и социальным взаимодействием — связь, без понимания которой невозможно эффективно выстраивать учебный процесс.

В. В. Бойко рассматривает эмоции как энергию, которая в бытовой жизни облегчает или, напротив, осложняет межличностное общение людей, способна активизировать, угнетать и даже разрушать личность. Ученый показывает нормальные и аномальные проявления эмоций в общении и предлагает методики, позволяющие охарактеризовать различные стороны эмоционального поведения личности — реакции, состояния и свойства [Бойко, 1996].

Дэниел Гоулман — один из создателей понятия «эмоциональный интеллект» в его современном значении — обосновывает положение о том, что эмоции играют в достижении успеха в личной и профессиональной жизни не меньшую, а иногда и большую роль, чем «классический» интеллект. Способность распознавать собственные чувства и чувства других, управлять ими и выстраивать на этой основе отношения становится, по Гоулману, ключевым условием успешной деятельности и обучения [Goleman, 1995], [Гоулман, 2019].

Б. И. Додонов рассматривает проблему эмоций в особом ракурсе — с точки зрения теории ценностей. Учёный выдвигает положение об эмоциональной направленности личности как специфической для каждого человека потребности в эмоциональных переживаниях и показывает, что человек проявляется как личность прежде всего в активной, мировоззренчески и эмоционально направленной деятельности. Деятельность, окрашенная положительными эмоциями, приобретает для субъекта качество интересной — будь то учёба, работа или общение [Додонов, 1978].

В современной российской методике обучения иностранным языкам с разных сторон обращаются к эмотивному компоненту, так, например, Чернышов С.В. [Чернышов, 2015] разрабатывает эмоционально-концептный подход, Е.В. Самойленко обращается к эмотивно-волевой методике [Самойленко, 2005], и другие.

Эмоциональный компонент обучения тесно переплетается с другим ключевым фактором — мотивацией учащегося: одно без другого не работает. Если эмоции определяют качество переживания учебного процесса, то мотивация задаёт его направление и устойчивость. И если в отечественной науке акцент чаще делается на эмоциональной составляющей учебного процесса, то в зарубежных исследованиях параллельно сформировалось самостоятельное направление, посвящённое мотивации изучающих иностранные языки.

В трудах зарубежных ученых Роберта Гарндера и Золтана Дёрньеи содержится подробное исследование факторов, влияющих на мотивацию изучающих иностранный язык [Gardner, 2001], [Dörnyei, 2005]. В работе Пола Экмана исследуются базовые эмоции человека, их проявление [Ekman, 2003], в статье Питера Саловей и Джона Майера впервые появляется понятие эмоциональный интеллект, роль эмоций, навыков их понимания и управления для успешной жизни [Salovey, Mayer, 1990], в книге Джереми Хармера описывается коммуникативный подход, где в центре обучения лежит устное общение учащихся на иностранном языке на материале аутентичных текстов [Harmer, 2012].

Для создания у учащихся иноязычной коммуникативной компетентности (способности использовать средства иностранного языка для решения актуальных задач общения [Азимов, Щукин, 2009] важную роль играют систематически создаваемые учебные речевые ситуации с эмотивным компонентом, поскольку они провоцируют возникновение мотива и потребность высказывания, активизируют мыслительный процесс, приближают общение в учебной речевой ситуации к естественному речевому общению. Под учебной речевой ситуацией понимается специально смоделированная на занятии совокупность обстоятельств, речевых и неречевых условий и отношений, побуждающая потенциальных собеседников к общению посредством языковых средств в интересах обучения устной [Азимов, Щукин, 2009].

Представляется необходимым уточнить данное определение, включив в него эмотивный компонент. Учебная речевая ситуация с эмотивным компонентом — это специально смоделированная на занятии совокупность обстоятельств, речевых и неречевых условий и отношений, которая, наряду с побуждением собеседников к использованию языковых средств в интересах обучения устной речи, целенаправленно включает эмоционально значимые элементы (личностно близкие темы, проблемные и конфликтные обстоятельства, нравственный выбор, элементы неожиданности или сопереживания), вызывающие у обучающихся эмоциональный отклик и тем самым обеспечивающие более естественное, мотивированное и личностно окрашенное речевое поведение в условиях диалогического общения. Не менее значимой задачей является разработка критериев оценки эффективности диалогической речи студентов, что позволит объективно измерять результативность применения подобных ситуаций в учебном процессе. На сегодняшний день нет точного определения понятию «эмотивный компонент», однако об эмотивной составляющей любой деятельности писали такие ученые, как Карл Роджерс, Питер Саловей и Джон Майер.

Мы рассматриваем эмотивный компонент как важную составляющую учебно речевой ситуации, способствующую появлению у обучаемых эмоций, чувств, переживаний, эмоционального отношения, влияющего на их мотивацию, на их вовлеченность в учебную деятельность и ,соответственно, на результаты их обучения. У студентов могут возникнуть как положительные эмоции (любопытство, восторг, вовлеченность), так и отрицательные (грусть, беспокойство, недовольство).

Следовательно, пред.ст.ав.ляет.ся акту.ал.ьным поисх существующих и разработка новых спец.иа.ль.ны.х учебных ситуаций с эмотивным компонентом, на.це.ле.нн.ых на со.зд.ан.ие эмоционального положительного переживания, непосредственного связанного с задачами ос.воен.ия русского яз.ык.а, что по.звол.ит повысить мотивацию к обучению и эффективность вербального взаимодействия.

В ра.мк.ах нашего исследования рассмотрим следующие типы учебных речевых ситу.ац.ий с эмотивным компонентом на занятиях по РКИ:

1. Эмоциональный резонанс. Об эмоциональном резонансе писал ещё философ Дэвид Юм, который считал его главным механизмом появления общих морально-этических чувств и оценок, базирующимся на способности эмоций одного человека передаваться другим, порождая в них сходные эмоциональные переживания «..подобно тому, как вибрация одной из одинаково натянутых струн сообщается остальным (струнам), так и все аффекты легко переходят от одного лица к другому…» [Юм, 1996].

Данный феномен заключаются в способности препод.ав.ател.я пробуждать в студентах по.ло.жите.ль.ные эмоциональные состояния, кото.рые мгновенно «зеркально» от.ра.жа.ют.ся обуч.аю.щи.ми.ся. В результате такого вз.аи.мо.де.йств.ия на за.няти.и формируется ат.мо.сфер.а вз.аи.много до.ве.ри.я и истинной ра.до.ст.и, что ле.жит в ос.но.ве безопасной и мотивирующей образовательной среды.

Например, ситуация «Мне нравится / мне не нравится» (грамматическая тема: дательный падеж с глаголом «нравиться»). Преподаватель записывает на доске ассоциативный ряд слов: холод, шум, дождь, кровать,воскресенье, университет, тепло, сон, кофе, понедельник, метро, тишина.

Задача каждого студента — выбрать два слова и составить контрастную фразу. Например: «Мне нравится кофе, но мне не нравится понедельник». После этого студент объясняет свой выбор через личные ассоциации: «Понедельник — надо рано вставать. А воскресенье — это

сон, отдых, счастье и друзья».

Используя эту ситуацию, студенты узнают друг друга. Часто кто-то из них говорит: «Мне тоже!» — и добавляет свои эмоции. Это уже настоящий диалог.

2. Эмоциональный интерес к деятельности. Идея опоры на эмоциональный интерес обучающегося в рамках личностно-ориентированного подхода связана с именем И. С. Якиманской, разработавшей концепцию личностно-ориентированного обучения в отечественной педагогике [Якиманская, 2000]. Эмоционально окрашенное вы.ск.аз.ыв.ан.ие преподавателя или студента, вы.ра.жа.ющее его искренний инте.ре.с к внутреннему со.стоя.ни.ю обуч.аю.щи.хс.я и гото.вность по.де.лить.ся своими ли.чн.ым.и пе.ре.жи.ва.ни.ям.и ил.и впеч.ат.ле.ни.ям.и во.влек.ает ау.дито.ри.ю в субъектное взаимодействие на основе личностно-ориентированного подхода. Важно, чтобы ситуация затрагивала личный опыт студента, его вкусы, чувства, близких людей, а не сводилась к нейтральному обмену информацией.

В репликах используются оценочные слова (люблю, скучаю, грустный, отличная идея, спасибо), обращения к личному опыту (потеря, подарок, воспоминание, забота), что обеспечивает проявление эмоций, которые удерживают внимание студента и делают его речь личностно значимой даже при минимальном языковом материале.

3. Вербальная поддержка обучающихся. Идея вербальной поддержки и искренней радости успехам обучающихся как педагогического принципа связана с именем Ш. А. Амонашвили и его концепцией гуманно-личностной педагогики [Амонашвили, 1995]. Именно он сформулировал принципы «педагогики сотрудничества», в которых ключевую роль играют вера в ребёнка, радость познания, поощрение, отсутствие страха ошибки.

Об этом писали также В. А. Сухомлинский (идея радости труда и успеха в обучении), К. Роджерс (гуманистическая психология, безусловное позитивное принятие), А. С. Белкин (теория «ситуации успеха» в обучении. [Белкин, 1991].

В методике преподавания иностранных языков и РКИ принцип эмоциональной поддержки и создания «ситуации успеха» развивали Е. И. Пассов (принцип речемыслительной активности и создания положительного эмоционального фона), И. А. Зимняя (психологические условия успешности речевой деятельности).

Преподаватель не просто исправляет речь студента, а замечает усилие, отмечает прогресс, радуется конкретному достижению. Поддержка должна быть искренней, конкретной и адресной с указанием на то, что именно получилось.

4. Использование или включение невербальных средств коммуникации. Ул.ыб.ка, одобрительные жесты и мимика лица — вс.ё это по.ка.зы.вает во.влечен.но.ст.ь, по.ддер.жку и инте.ре.с к то.му, что сообщает студент. В та.ко.й обстановке ош.иб.ки во.сп.ри.ни.ма.ют.ся как ступень к успеху, а не ка.к поражение. Невербальные средства коммуникации — закреплённое в научной литературе понятие, разработанное в трудах Р. Бёрдвистела (кинесика), Э. Холла (проксемика), А. Мерабиана и П. Экмана. В отечественной науке вопросы невербального общения представлены в работах И. Н. Горелова, Г. Е. Крейдлина, В. А. Лабунской. Практическую разработку для занятий РКИ осуществили А. А. Акишина и Т. Е.Акишина. [Ekman, 1971], [Крейдлин, 2002], [Лабунская, 1986],[Акишина, 1991].

5. Ситуации, вызывающие эмпатию. Такие ситуации создают условая для инициации говорения студентами, т.к. они опираются на чувственный опыт студентов, их личное восприятие и осознание происходящего, а также на принадлежности к их культурной идентичности. К этому можно отнести ситуации: «культурный мост», ситуации обсуждения

личностно значимой темы и ситуации «история успеха/поражения».

1). Ситуация «диалог культур» — это речевая ситуация, позволяющая обучающемуся раскрыть проблему или вопрос через призму культурного наследия, опираясь на восприятие действительности как представителя своей нации и показывая особенности менталитета своей страны. Данный тип ситуации опирается на лингвострановедческий подход (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров) и концепцию обучения языкам в контексте диалога культур (В. В. Сафонова, Е. И. Пассов) [Верещагин, 1990], [Сафонова, 1996], [Пассов, 2000].

Разнообразие мировосприятия и социокультурного опыта иностранных обучающихся создаёт предпосылки для учебных дискуссий. Потребность выразить собственную позицию и вариативность мнений оппонентов активизируют речемыслительную деятельность студентов. В этих условиях каждый участник выступает в роли эксперта, что повышает его личностную значимость и способствует интенсификации группового взаимодействия. Проблемно-ориентированные вопросы и многообразие мнений становятся эффективным инструментом стимулирования диалогической речи в иноязычной аудитории.

В рамках ситуации «диалог культур» студент сравнивает русскую культуру со своей родной, находит точки сходства и различия. Студент становится экспертом по своей культуре, преподаватель и другие участники группы — заинтересованными слушателями. Это меняет динамику урока: обучающийся говорит не «для оценки», а потому что ему есть что рассказать.

2). Ситуация обсуждения личностно значимой темы (обсуждение вопросов, вызывающих непосредственный интерес у студентов).

Ситуация обсуждения личностно значимой темы — это разговор о вопросах, вызывающих непосредственный интерес у студентов: любимые места в городе, недавно просмотренные фильмы, прослушанные песни. Положительные эмоции, возникающие при обсуждении такого контента, вызывают живой интерес и стимулируют речевую активность. Студент говорит о том, что он смотрел вчера вечером, куда любит ходить в выходные, какая песня играет у него в плейлисте.

3). Ситуация «История успеха» (общение с людьми, достигшими ощутимых результатов в профессиональной или личной жизни). История успеха — рабочее название речевой ситуации, направленной на обсуждение биографии и достижений человека с целью повышения мотивации у студентов. Создание и эффективное использование подобных ситуаций на занятиях опираются на идеи личностно-ориентированного подхода (И. А. Зимняя), коммуникативной методики (Е. И. Пассов) и педагогики успеха (А. С. Белкин, У. Глассер). [Зимняя, 1991], [Пассов, 1989], [Глассер, 1991], [Белкин, 1991].

6. Соревновательные и игровые ситуации (переживание успеха и эйфории, пробуждение духа соперничества). Игровая деятельность является эффективным инструментом побуждения и активизации положительных эмоций, таких как азарт и радость достижения результата. Кроме того, она обеспечивает глубокое осмысление полученных знаний и освоение практических навыков. Приобретённые в игре опыт и компетенции оказывают влияние на восприятие и коммуникативное поведение субъекта. Посредством имитационного моделирования жизненных ситуаций обучающийся вырабатывает адаптивные поведенческие модели, обеспечивающие его успешную реализацию в будущей профессиональной и социальной деятельности [Тендрякова, 2018].

В обучении РКИ часто используются игры: командные викторины и квизы для закрепления пройденного материала, ролевые игры, обучающие настольные игры, адаптированные к уровню языковой подготовки студентов и требующие активного использования лексики в речи.

Подобные игровые ситуации способствуют развитию креативного мышления, созданию благоприятной эмоциональной атмосферы, а также активному диалогическому общению участников игровой деятельности.

7. Ситуации, поощряющие творческую активность и самореализацию обеспечивают на занятиях по РКИ переживание созидательного опыта. Эффективным инструментом активизации речемыслительной деятельности в таких ситуациях выступает методика группового построения текста и другие коллективные формы речевой работы.

К идее группового или коллективного построения текста, совместной речемыслительной деятельности и созидательного характера иноязычного образования обращался целый ряд исследователей в области преподавания РКИ и иностранных языков таких, как Е.И. Пассов, И.А. Зимняя, А.Н. Щукин, Т.М. Балыхина, Л.В. Московкин и другие. Е.И. Пассов рассматривает иноязычное образование как пространство развития индивидуальности, созидания и самореализации личности в диалоге культур, а коммуникативные упражнения — как способ организации совместного речепорождения [Пассов, 2000]. А.Н. Щукин системно описывает коммуникативно-деятельностный подход и групповые (коллективные) формы работы как ключевое средство формирования коммуникативной компетенции в обучении РКИ [Щукин, 2003], Т.М. Балыхина рассматривает коллективные и творческие технологии обучения как одно из условий продуктивного овладения русским языком как неродным, подчёркивая роль креативной речевой среды [Балыхина, 2007].

Такие ситуации предполагают создание студентами устного речевого продукта на русском языке, отражающего отношение говорящего к обсуждаемым темам. Например, эффективным инструментом активизации речемыслительной деятельности является методика группового построения текста. Каждый участник выступает соавтором единого дискурса, внося личный вклад в развитие композиционной структуры рассказа. Результатом такой деятельности становится создание необычных текстов, отражающих многообразие решений и подходов студентов к поставленной задаче. Творческое начало можно реализовать также в проектной деятельности в группах при совместном создании видеоинтервью, видеорецептов национальных блюд, плакатов, а также музыкальных клипов на русскоязычные песни.

8. Ситуации с мультисенсорным (полисенсорным) подходом к обучению иностранным языка (актуализация позитивного чувственного опыта). Психологи С. Ортон (S. Orton) и педагог А. Гиллингем (A. Gillingham) в 1930-х гг. впервые ввели понятие «мультисенсорное обучение» и разработали методику, опирающуюся на одновременное задействование слухового, зрительного, осязательного и двигательного каналов восприятия [Gillingham , Stillman, 1936], [Orton, 1937].

В современной зарубежной методике термин представлен в трудах К. Рид; в отечественной науке этому подходу соответствуют принцип наглядности (А. Н. Щукин, Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин), концепция аудиовизуализации (В. В. Сафонова) [Read, 2007], [Щукин, 2003], [Капитонова, 2006], [Сафонова, 1996].

Ситуации сенсорного и эстетического восприятия опираются на чувства студента — зрение, слух, обоняние, осязание, вкус. Реальный аромат кофе, музыка, красивая картина или кусочек блина превращают слово в живое впечатление: лексика закрепляется в памяти прочно, а отношение к языку становится тёплым.

«Вкусный урок» на Масленицу с дегустацией блинов со сгущёнкой и сметаной открывает сенсорный канал вкуса и одновременно знакомит с традицией праздника. Студенты описывают то, что пробуют. Прилагательные сладкий, кислый, солёный, горький запоминаются мгновенно,

потому что связаны с реальным вкусом.

«Музыкальная пауза» задействует иные каналы восприятия: студенты разучивают фрагменты русских песен, и слова закрепляются в памяти через мелодию, ритм и дыхание. Это и отдых, и обучение одновременно.

Визуальные материалы — репродукции картин, кадры из фильмов — активизируют речь через эмоцию. Студент описывает то, что видит и чувствует, а не то, что должен сказать по плану.

Звуковые ситуации работают так же быстро. Преподаватель включает короткие звуки: дождь, шаги, кофемашину, смех, поезд, пение птиц. Студенты мгновенно реагируют: «Я слышу дождь. Это приятно. Я люблю гулять под дождём».«Это поезд. Он едет быстро. Мне не нравится — очень шумно».«О, это кофемашина делает кофе! Я сразу хочу пить горячий капучино». «Это поют птицы! Думаю, на улице весна. Прекрасная погода. Это очень красиво!». Звук вызывает образ, образ — слово, слово — высказывание.

Задача преподавателя — не только дать чувственный опыт, но и создать условия для диалога после него: обсудить впечатления, сравнить пережитые эмоции и ощущения. Тогда сенсорное впечатление становится речевым событием.

Заключение

Представленные примеры не исчерпывают весь арсенал ситуаций, которые могут быть интегрированы в образовательный процесс. Ключевым фактором успешности их применения является искренняя вовлеченность преподавателя и студентов во все виды деятельности. Отметим важность создания атмосферы, в которой ошибки воспринимаются как неотъемлемая часть учебного процесса и не подвергаются критике или высмеиванию. Преподавателю также необходимо уметь адаптировать учебные речевые ситуации с эмотивным компонентом к возрасту обучающихся, к уровню их языковой компетентности и к готовности группы к экспериментальным формам работы. Необходимо учитывать тот факт, что постоянно удерживать высокую эмоциональную вовлеченность студентов на протяжении всего занятия крайне сложно, поэтому при планировании урока следует чередовать разные типы активности: эмоционально насыщенные задания (с эмотивным компонентом), традиционные нейтральные упражнения и паузы для эмоциональной разрядки.

Использование творческих учебных речевых ситуаций с эмотивным компонентом позволяет реализовать принципы коммуникативного подхода на практике, создавая аутентичные ситуации общения, побуждающие студентов к устной речевой деятельности. В настоящее время существует потребность в систематизации ситуаций и внедрения таких учебно-речевых ситуаций в процесс обучения на занятиях РКИ. Подготовка такого рода речевых ситуаций и упражнений - одна из главных задач преподавателя РКИ.

Библиография

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995.
3. Амосов П.К. Психосоматика и разумное поведение. Киев: Здоровье, 1973. С. 45–47.
4. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие. Москва: Изд-во РУДН, 2007.
5. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать. Москва: Просвещение, 1991.
6. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. Москва: Филинъ, 1996.

7. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Москва: Русский язык, 1990.
8. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. Москва: Педагогика, 1983. 368 с.
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. Москва: Педагогика, 1984. 432 с.
10. Глассер У. Школы без неудачников. Москва: Прогресс, 1991.
11. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2019.
12. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. Москва: Политиздат, 1978.
13. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва: Просвещение, 1991.
14. Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. Методики обучения русскому языку как иностранному. Москва: Русский язык. Курсы, 2006.
15. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. Москва: Новое литературное обозрение, 2002.
16. Лабунская В.А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 1986.
17. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Смысл; Академия, 2005.
18. Леонтьев А.Н. Психология общения. Москва: Смысл, 2000. 365 с.
19. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Москва: Изд-во МГУ, 1971.
20. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. Москва: Изд-во МГУ, 1975.
21. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. Минск: Лексис, 2000.
22. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва: Русский язык, 1989.
23. Попова С.В., Ворочай Ж.Н. Обучение студентов педагогических вузов спонтанной речи на основе диалогического подхода // Гаудеамус. 2022. Т. 21, № 1. С. 28–34.
24. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 713 с.
25. Самойленко Е.В. Эмотивно-волевая методика обучения иноязычной речи студентов вузов неязыкового профиля (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2005. 189 с.
26. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996.
27. Тендрякова М.В. Играющая цивилизация: игровые стратегии формирования личности // Исследователь/Researcher. 2018. № 1–2 (21–22). С. 56–63.
28. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т. 1. Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950. С. 284–442.
29. Чернышов С.В. Основные положения эмоционально-концептного подхода к обучению иностранным языкам // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2015. № 177. С. 138–145.
30. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие. Москва: Высшая школа, 2003.
31. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. 360 с.
32. Эльконин Д.Б. Психология игры и её значение в развитии ребёнка. Москва: Просвещение, 1971. С. 112–118.
33. Юм Д. Трактат о человеческой природе / пер. с англ. С.И. Церетели // Юм Д. Сочинения: в 2 т. Т. 1 / вступ. ст. А.Ф. Грязнова; примеч. И.С. Нарского. 2-е изд., доп. и испр. Москва, 1996. С. 612–613.
34. Dörnyei Z. The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. 270 p.
35. Ekman P. Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life. New York: Times Books, 2003. 274 p.
36. Ekman P., Friesen W.V. Constants across Cultures in the Face and Emotion // Journal of Personality and Social Psychology. 1971. Vol. 17, No. 2. P. 124–129.
37. Gardner R.C. Language Learning Motivation: The Student, the Context, and the Classroom // TESOL Quarterly. 2001. Vol. 35, No. 4. P. 499–500.
38. Gillingham A., Stillman B. Remedial Training for Children with Specific Disability in Reading, Spelling and Penmanship. New York, 1936.
39. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York: Bantam Books, 1995.
40. Harmer J. Essential Teacher Knowledge: Core Concepts in English Language Teaching. Harlow: Pearson Education Limited, 2012. 320 p.
41. Orton S.T. Reading, Writing and Speech Problems in Children. New York: W.W. Norton, 1937.
42. Read C. 500 Activities for the Primary Classroom. Oxford: Macmillan Education, 2007.

43. Salovey P., Mayer J.D. Emotional Intelligence // Imagination, Cognition and Personality. 1990. Vol. 9, No. 3. P. 185–211. DOI: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Development of Spontaneous Dialogic Speech in Russian Among Foreign Students Based on Educational Speech Situations (A1–A2)

Alena A. Prakhova

Senior Teacher,
Department of Russian Language No. 3,
Department of Russian Language No. 5,
Institute of the Russian Language,
Peoples' Friendship University of Russia named after P. Lumumba,
117198, 6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: prakhova-aa@rudn.ru

Ol'ga Yu. Ryauzova

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Director of the Center "Pre-University Training of Foreign Citizens in Russian",
Associate Professor of the Department of Linguodidactics
of Russian as a Foreign Language and Bilingualism,
Moscow Pedagogical State University,
119435, 1/1, Malaya Pirogovskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: oyu.ryauzova@mpgu.su

Abstract

The article is devoted to the study of the possibilities of teaching and developing spontaneous dialogic speech in Russian as a foreign language (A1–A2) classes through the use of educational situations with an emotive component, which increases students' motivation and initiates spontaneous dialogic speech. The authors note that the development of spontaneous dialogic speech at levels A1–A2 is built on moving students from memorized patterns to the ability to respond quickly and naturally in live communication. The work describes the types of educational situations and provides options for their use in Russian as a foreign language classes.

For citation

Prakhova A.A., Ryauzova O.Yu. (2026) Razvitie spontannoy dialogicheskoy rechi na russkom yazyke u inostrannykh obuchayushchikhsya na osnove uchebnykh rechevykh situatsiy (A1–A2) [Development of Spontaneous Dialogic Speech in Russian Among Foreign Students Based on Educational Speech Situations (A1–A2)]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 225-238. DOI: 10.34670/AR.2026.99.88.044

Keywords

Educational speech situation, emotive component, motivation, interest, spontaneous dialogic speech.

References

1. Amosov, P. K. (1973). *Psikhosomatika i razumnoe povedenie* [Psychosomatics and Rational Behavior]. Kiev: Zdorov'e, pp. 45–47.
2. Amonashvili, Sh. A. (1995). *Razmyshleniya o gumannoy pedagogike* [Reflections on Humane Pedagogy]. Moscow: Shalva Amonashvili Publishing House.
3. Azimov, E. G., Shchukin, A. N. (2009). *Novyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [A New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching)]. Moscow: IKAR Publishing House, 448 p.
4. Balykhina, T. M. (2007). *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo)* [Methods of Teaching Russian as a Non-Native (New) Language]: textbook. Moscow: RUDN Publishing House.
5. Belkin, A. S. (1991). *Situatsiya uspekha. Kak eye sozdat* [The Situation of Success. How to Create It]. Moscow: Prosveshchenie.
6. Boyko, V. V. (1996). *Energiya emotsiy v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugikh* [The Energy of Emotions in Communication: A Look at Oneself and Others]. Moscow: Filin.
7. Chernyshov, S. V. (2015). Osnovnye polozheniya emotsionalno-kontseptnogo podkhoda k obucheniyu inostrannym yazykam [Basic Provisions of the Emotional-Conceptual Approach to Teaching Foreign Languages]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena* [Bulletin of the Herzen Russian State Pedagogical University], no. 177, pp. 138–145.
8. Dodonov, B. I. (1978). *Emotsiya kak tsennost* [Emotion as a Value]. Moscow: Politizdat.
9. Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 270 p.
10. Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*. New York: Times Books, 274 p.
11. Ekman, P., Friesen, W. V. (1971). Constants across Cultures in the Face and Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 17, no. 2, pp. 124–129.
12. Elkonin, D. B. (1971). *Psikhologiya igry i eye znachenie v razvitii rebyonka* [The Psychology of Play and Its Significance in Child Development]. Moscow: Prosveshchenie, pp. 112–118.
13. Elkonin, D. B. (1999). *Psikhologiya igry* [The Psychology of Play]. 2nd ed. Moscow: Humanitarian Publishing Centre VLADOS, 360 p.
14. Gardner, R. C. (2001). Language Learning Motivation: The Student, the Context, and the Classroom. *TESOL Quarterly*, vol. 35, no. 4, pp. 499–500.
15. Gillingham, A., Stillman, B. (1936). *Remedial Training for Children with Specific Disability in Reading, Spelling and Penmanship*. New York.
16. Glasser, W. (1991). *Shkoly bez neudachnikov* [Schools without Failures]. Moscow: Progress.
17. Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
18. Goulman, D. (2019). *Emotsionalnyy intellekt. Pochemu on mozhet znachit bolshe, chem IQ* [Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ]. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber.
19. Harmer, J. (2012). *Essential Teacher Knowledge: Core Concepts in English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited, 320 p.
20. Kapitonova, T. I., Moskovkin, L. V., Shchukin, A. N. (2006). *Metodiki obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* [Methods of Teaching Russian as a Foreign Language]. Moscow: Russkiy yazyk. Kursy.
21. Kreydlin, G. E. (2002). *Neverbalnaya semiotika: Yazyk tela i estestvennyy yazyk* [Nonverbal Semiotics: Body Language and Natural Language]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie.
22. Labunskaya, V. A. (1986). *Neverbalnoe povedenie (sotsialno-pertseptivnyy podkhod)* [Nonverbal Behavior (A Socio-Perceptual Approach)]. Rostov-on-Don: Rostov University Press.
23. Leontiev, A. N. (1971). *Problemy razvitiya psikhiki* [Problems of the Development of the Mind]. Moscow: Moscow State University Press.
24. Leontiev, A. N. (1975). *Problemy razvitiya psikhiki* [Problems of the Development of the Mind]. 3rd ed. Moscow: Moscow State University Press.
25. Leontiev, A. N. (2000). *Psikhologiya obshcheniya* [Psychology of Communication]. Moscow: Smysl, 365 p.
26. Leontiev, A. N. (2005). *Deyatelnost. Soznanie. Lichnost* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Smysl; Akademiya.
27. Orton, S. T. (1937). *Reading, Writing and Speech Problems in Children*. New York: W.W. Norton.
28. Passov, E. I. (1989). *Osnovy kommunikativnoy metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu* [Fundamentals of the Communicative Methodology of Teaching Foreign Language Communication]. Moscow: Russkiy yazyk.
29. Passov, E. I. (2000). *Kommunikativnoe inoyazychnoe obrazovanie: gotovim k dialogu kultur* [Communicative Foreign Language Education: Preparing for a Dialogue of Cultures]. Minsk: Leksis.
30. Popova, S. V., Vorochay, Zh. N. (2022). Obuchenie studentov pedagogicheskikh vuzov spontannoy rechi na osnove

dialogicheskogo podkhoda [Teaching Spontaneous Speech to Students of Pedagogical Universities Based on a Dialogic Approach]. *Gaudeamus*, vol. 21, no. 1, pp. 28–34.
31. Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom*. Oxford: Macmillan Education.
32. Rubinshteyn, S. L. (2012). *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. St. Petersburg: Piter, 713 p.
33. Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, vol. 9, no. 3, pp. 185–211. DOI: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
34. Samoylenko, E. V. (2005). *Emotivno-volevaya metodika obucheniya inoyazychnoy rechi studentov vuzov neyazykovogo profilya (na materiale angliyskogo yazyka)* [Emotive-Volitional Methodology of Teaching Foreign Language Speech to Students of Non-Linguistic Universities (Based on the English Language)]: Cand. Sci. (Pedagogy) dissertation. Pyatigorsk, 189 p.
35. Safonova, V. V. (1996). *Izuchenie yazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kultur i tsivilizatsiy* [Learning Languages of International Communication in the Context of the Dialogue of Cultures and Civilizations]. Voronezh: Istoki.
36. Shchukin, A. N. (2003). *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Methods of Teaching Russian as a Foreign Language]: textbook. Moscow: Vysshaya shkola.
37. Tendryakova, M. V. (2018). Igrayushchaya tsivilizatsiya: igrovye strategii formirovaniya lichnosti [The Playing Civilization: Game Strategies for Personality Formation]. *Issledovatel/Researcher* [Researcher/Researcher], no. 1–2 (21–22), pp. 56–63.
38. Ushinsky, K. D. (1950). *Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii. T. 1* [Man as a Subject of Education. An Experience of Pedagogical Anthropology. Vol. 1]. Moscow: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, pp. 284–442.
39. Vereshchagin, E. M., Kostomarov, V. G. (1990). *Yazyk i kultura: lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Language and Culture: Linguistic and Country Studies in Teaching Russian as a Foreign Language]. Moscow: Russkiy yazyk.
40. Vygotsky, L. S. (1983). *Sobranie sochineniy: v 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki* [Collected Works: in 6 vols. Vol. 3. Problems of the Development of the Mind] / ed. by A. M. Matyushkin. Moscow: Pedagogika, 368 p.
41. Vygotsky, L. S. (1984). *Sobranie sochineniy: v 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya* [Collected Works: in 6 vols. Vol. 4. Child Psychology] / ed. by D. B. Elkonin. Moscow: Pedagogika, 432 p.
42. Yum, D. (1996). Traktat o chelovecheskoy prirode [A Treatise of Human Nature] / trans. from English by S. I. Tsereteli. In *Sochineniya: v 2 t. T. 1* [Works: in 2 vols. Vol. 1]. 2nd ed. Moscow, pp. 612–613.
43. Zimnyaya, I. A. (1991). *Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole* [Psychology of Teaching Foreign Languages at School]. Moscow: Prosveshchenie.

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

УДК 37; 372.881.161.1; 371.3; 37.022 **DOI: 10.34670/AR.2026.95.29.045**

Терминологический аппарат предметной интеграции в организации обучения русскому языку в зарубежных центрах дополнительного образования Испании

Лаврова Ольга Валентиновна

Аспирант,
руководитель Центра русского языка и культуры в Аликанте «Парус»;
Московский педагогический государственный университет,
119991, Российская Федерация, Москва, ул. Малая Пироговская, 1/ 1;
e-mail: olga_lavrova@hotmail.com

Хамраева Елизавета Александровна

Доктор педагогических наук, профессор,
Заведующая кафедрой лингводидактики РКИ и билингвизма,
Московский педагогический государственный университет,
119991, Российская Федерация, Москва, ул. Малая Пироговская, 1/ 1;
e-mail: ea.khamraeva@mpgu.su

Аннотация

В статье рассматривается специфика термина «предметно-интегративное обучение» применительно к учащимся-билингвам и детям, изучающим русский язык как иностранный в Испании. Описываются особенности обучения русскому языку в центрах дополнительного образования и обосновывается необходимость внедрения в программы данных учебных заведений предметно-интегративного обучения. Приводится пример урока с использованием элементов предметно-интегративного обучения.

Для цитирования в научных исследованиях

Лаврова О.В., Хамраева Е.А. Терминологический аппарат предметной интеграции в организации обучения русскому языку в зарубежных центрах дополнительного образования Испании // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 239-247. DOI: 10.34670/AR.2026.95.29.045

Ключевые слова

Предметная интеграция, CLIL, допобразование за рубежом, обучение младших школьников, дети-билингвы.

Введение

Предметная интеграция в организации учебного процесса младших школьников является одним из аспектов разветвленной системы интеграции на педагогическом уровне, которая, как отмечает Н. К. Чапаев, формирует взаимосвязи, позволяющие охватить все стороны педагогической жизнедеятельности, и среди них учебную, внеурочную, воспитательную, научно-педагогическую, социально-педагогическую и др. Сегодня возможно говорить об интеграционных процессах в педагогике, в развитие которых вносят свой вклад культурно-образовательные, гуманитарно-педагогические центры и другие инновационные формы социализации и профессионализации человека [Чапаев, Берулава, 2025]. Следовательно, существуют основания для включения в эту общую систему интеграции и центров дополнительного образования.

Основная часть

Проблема обучения русскому языку детей-билингвов и детей-инофонов сегодня остро стоит как в России, так и за рубежом, в частности в Испании. Как отмечают авторы монографии под редакцией Е. А. Хамраевой «Билингвальное образование», «…несмотря на неоспоримую важность межпредметной интеграции в образовательном процессе, сама ее реализация нередко является затруднительной для методистов и преподавателей, что продолжает оставлять этот вопрос актуальным и на сегодняшний день» [Билингвальное образование, 2025]. Поэтому внедрение в программы центров дополнительного образования предметно-интегративного обучения русскому языку на этапе начальной школы, когда учебная деятельность становится у ребенка ведущей, когда происходит активное формирование его познавательных интересов, сегодня особенно актуально. Интеграция таких предметов, как литературное чтение, окружающий мир, которые знакомят учащихся со спецификой русской культуры, национальными традициями, может стать способом повысить мотивацию младших школьников-билингвов и инофонов к изучению русского языка, использовать ресурсы центра дополнительного образования для обеспечения интенсивности и эффективности обучения в целом.

Говоря о внедрении предметно-интегративного обучения в систему дополнительного образования русских центров в Европе, необходимо определить специфику самого термина и те нюансы, которые отличают его от термина «предметно-языковое интегрированное обучение», введенного в 1994 году финским ученым Дэвидом Маршем в его работе «Двуязычное образование и интегрированное обучение предмету и языку» [Marsh, 1994].

В образовательной системе Европы обучение на основе языка CLIL получило широкое распространение. Так, в двуязычных регионах Испании в младших и средних классах часть предметов может преподаваться на национальном языке данного региона, при этом школы сами определяют, по какой модели будет вестись обучение. Наиболее популярная форма — когда часть гуманитарных предметов и предмет «Окружающий мир» преподаются на языке региона, а остальные — на испанском языке. То, что основными принципами CLIL, разработанными профессором Абердинского университета Д. Койл, являются контент (содержание), коммуникация, когнитивность (познание) и культура, показывает, сколь важным является в методе CLIL соотнесение содержания с коммуникацией, познанием и культурой (осознанием себя и других, своей принадлежности той или иной культуре). Д. Койл разъясняет роль языка в

обучении, проводя различие между языком обучения, языком для обучения и языком посредством обучения, показывая такой взгляд на обучение иностранному языку, который имеет целью и использование предметного компонента для обучения языку, и использование языка для обучения предмету [Coyle, 2010]. Таким образом, можно говорить о том, что термин *«предметно-интегрированное обучение»* — это вид преподавания, когда дисциплины или разделы дисциплин преподаются на иностранном языке, причём иностранный язык является не целью, а средством обучения для изучения других предметов, и в то же время предметные дисциплины служат цели обучения иностранному языку.

Отечественные методисты также разрабатывали систему интеграции в преподавании РКИ. Еще в конце 70-х – начале 80-х годов под руководством Е. И. Мотиной была разработана лингводидактическая концепция обучения русскому языку иностранных студентов. Проблеме интегративного подхода в обучении посвящены труды многих отечественных исследователей: О. Е. Дроздовой, П. В. Сысоева, В. В. Сафоновой, Л. Л. Салеховой, Э. Г. Крылова, Н. В. Поповой, Н. К. Чапаева и других ученых.

В основе предметно-интегративного обучения языку лежит метапредметный подход. Он позволяет нам реализовывать потенциал изучаемого языка (второго родного или иностранного) и как предмета изучения, и как средства обучения и средства коммуникации. Основное отличие предметно-интегративного обучения заключается в том, что оно не только служит двойным целям обучения иностранному языку и предметному компоненту, но способствует формированию метапредметных умений обучающегося на изучаемом языке, развивает его интегративные способности усваивать знания на основе соотнесения информации, полученной из нескольких предметных областей, и формирует его универсальные учебные действия на изучаемом языке.

Среди основных методических принципов, лежащих в основе интегративного подхода, ученые выделяют: принцип интерактивности, принцип опоры на межпредметные связи, принцип профессиональной направленности обучения, принцип преемственности, доминирования проблемных профессионально ориентированных заданий и другие.

Стоит обратить внимание на некоторые общие приемы, которые традиционно применяются с целью успешного внедрения предметно-интегративного обучения при изучении русского языка как иностранного или как второго родного:

– чередование различных видов работы на уроке на родном и иностранном (или втором родном) языках;

– использование метода «перевернутый класс / предобучение» во время ознакомления с новой лексикой;

– использование различных контекстов для практики употребления новых слов;

– введение грамматики в фоновом режиме;

– использование технологий ролевой игры, театрализации и кинопедагогики, проектного метода и др.

Говоря о специфике термина «предметно-интегративное обучение», можно сделать вывод, что его отличие от термина «предметно-языковое интегрированное обучение» состоит в том, как понимается сама интегративность. Зарубежные методики (CLIL) делают акцент на изучении предметного содержания на иностранном языке, при котором язык работает как средство овладения предметным компонентом. Зачастую понятие интеграции в педагогике понимается как суммирование знаний из различных дисциплин. В таких случаях интеграция

отождествляется с межпредметными связями.

Термин «предметно-интегративное обучение» понимает интеграцию шире, как преодоление таких противоречий, которые невозможно разрешить средствами одного предмета. Как отмечает Л. И. Гриценко, при этом «выявляется специфическая методологическая функция интеграции в обучении (по сравнению с межпредметными связями), а именно создание качественно нового продукта на основе разрешения противоречий» [Гриценко, 2015]. Когда мы говорим о детях, изучающих русский язык в центрах дополнительного образования за рубежом, то таким качественно новым продуктом будет являться *формирование русскоязычного компонента билингвальной личности ребенка*. Однако наблюдается противоречие между высокой степенью изученности вопросов предметной интеграции для обучения родному и иностранном языку и отсутствием методического обоснования необходимости внедрения предметно-интегративного обучения на русском языке в центрах допобразования за рубежом, в т. ч. в Испании.

Говоря о специфике применения термина «предметно-интегративное обучение» для обучения русскому языку детей-билингвов в Испании, необходимо также учитывать особую организацию учебного процесса. В общеобразовательных испанских школах региона Валенсия учебные программы НОО на испанском и валенсийском языках построены с учетом использования предметной интеграции [Real Decreto 126/2014, 2014]. При этом русскоговорящие дети-билингвы в возрасте от 7 до 10 лет изучают русский язык в условиях ограниченной языковой среды в центрах дополнительного образования лишь один или два раза в неделю. В связи с этим мы можем наблюдать ситуацию, когда, с одной стороны, у русскоговорящих школьников-билингвов и детей, изучающих РКИ, существует недостаточность языковой практики, отсутствуют условия для формирования и развития их учебных навыков, УУД на русском языке, не происходит овладение предметным компонентом на русском языке. С другой стороны, данной категории обучающихся хорошо знаком метод CLIL, поскольку он широко используется в начальной школе в стране их пребывания. Соответственно, для таких детей особенно актуально применение предметной интеграции на всех уровнях обучения: языка и культуры, языка и науки, языка и музыки, языка и спорта, языка и истории и т. д. Таким образом, мы понимаем *термин «предметно-интегративное обучение» применительно к центрам дополнительного образования в Испании как один из наиболее эффективных методов обучения всем видам речевой деятельности на русском языке.* При этом не столько язык является средством овладения предметным компонентом, сколько, напротив, именно предметный и культурологический компоненты являются средством, помогающим ребенку-билингву в младшей школе овладеть языковой системой и сформировать русскоязычный компонент своей билингвальной личности.

Практика многолетней работы с учащимися младших классов в Центре русского языка и культуры в Аликанте «Парус» показала, что внедрение элементов предметно-интегративного обучения в программы русских центров дополнительного образования положительно влияет на результаты обучения младших школьников, так как данная система сопоставима с той, которая применяется в их общеобразовательных школах. Для обучающихся важно, что русский язык становится инструментом получения новых знаний, это мотивирует их как можно больше использовать его для общения во время занятий с одноклассниками и с учителем, делиться с родителями и со сверстниками знаниями из различных областей.

На этапе начальной школы нами последовательно вводятся такие предметы, как

музыкально-эстетическое развитие, окружающий мир, литературное чтение, основы проектной работы на русском языке.

Результатом развития младшего школьника становится формирование целостной картины мира, а изучаемый ребенком русский язык является для него необходимым инструментом. Особенно важно это для билингвов, ведь обучая их второму родному языку мы помогаем им слить воедино два мира, две языковые системы.

Приведем пример урока, на котором используются элементы предметно-интегративного обучения. Это урок по рассказу Александра Ивановича Куприна «Скворцы». Отрывок из текста рассказа, предназначенный для работы с обучающимися-билингвами 7–8 лет, помещен в учебном пособии «Литературное чтение. Книга 1» из серии «Русская школа» [Литературное чтение. Книга 1, 2025].

Определяющую роль играют *предтекстовые задания*. От того, насколько тщательно организована и проведена предварительная работа, будет зависеть и мотивация к чтению, и степень понимания прочитанного, и эмоциональное восприятие текста.

Здесь используются различные типы заданий: это задания на выбор ответа, на перевод слова на второй родной язык, интерактивные игровые задания на компьютере, игра на двух языках в мини-группах, анализ изображения на картинке. Многие задания подразумевают использование знаний из смежных областей, в частности, по дисциплине «Окружающий мир».

Приведем в качестве примера несколько предтекстовых заданий:

1. Учитель адресует всему классу вопрос: текст, который мы будем читать, называется «Скворцы». Как вы думаете, кто это? Предлагается выбор правильного ответа (животные, птицы или люди). — На этом этапе происходит активизация и пополнение лексического запаса. Обучающиеся знакомятся с новым для них словом «скворец», а также реализуют классификацию на русском языке по определенным признакам (животные, птицы, люди). Обучающиеся-билингвы часто затрудняются в подборе гиперонимов, данное задание помогает им в развитии этого навыка.

2. Демонстрация изображения скворцов на экране. Знаете ли вы название этих птиц на испанском языке? (Estornino). — Данное задание важно для билингвов, говорящих на русском и испанском языках. Оно обогащает их лексический запас на испанском языке, поскольку обучающиеся 7–8 лет, как правило, не знакомы с этим словом.

3. Игра «Птицы» на сайте «Русский язык для всех наших детей». Давайте поиграем и узнаем, какие еще есть птицы и как они называются на русском языке. Возможно, вы знаете их названия по-испански? [Билингвальное образование, 2022] — В этом игровом задании мы продолжаем расширять словарный запас обучающихся на двух языках в области предметной дисциплины «окружающий мир».

4. Скворец — перелетная птица. Что это означает? Дело в том, что в России и во многих других странах скворцы на зиму улетают в теплые края, то есть перелетают на другое место, далеко от дома. А весной птицы возвращаются (перелетают) на родину и вьют гнезда. Слово «перелетная» имеет корень «лет». Вы можете привести примеры однокоренных слов?

Скажите, а в Испании птицы улетают на зиму? Может быть, кто-то знает, какие именно и куда? — На этом этапе происходит интеграция языковых навыков в области предметных дисциплин «русский язык» и «окружающий мир».

5. Игра «Что делают птицы?» Учащиеся делятся на мини-группы, согласно уровню владения русским и испанским языками. За 3 минуты группы должны придумать и записать как можно

больше простых предложений о том, что делают птицы. Учащиеся с ведущим русским языком записывают предложения на русском. А те, у кого ведущий испанский — на испанском. Затем подводятся итоги игры. — Это задание призвано формировать навыки групповой работы. С другой стороны, мы развиваем языковые навыки в области синтаксиса и письма. Обучающиеся понимают, что для победы в игре им нужно уметь быстро и разборчиво писать, а также владеть минимальными знаниями о жизни птиц и уметь рассказать о них.

6. Учащиеся слушают стихотворение, учитель при чтении выделяет голосом слово «скворушка»: «Осень-непогодушка, тополь пожелтел. Вдруг на ветке **скворушка** песенку запел…» Воробей — воробышек, заяц — заюшка, ребята — ребятушки. А как можно ласково назвать скворца? Предлагается выбор правильного ответа (скворишка, скворюшка или скворушка). Обратите внимание, с помощью какой части слова мы образуем слово «скворушка»? — Задание направлено на развитие внимания (в четверостишии звучит правильный вариант слова). Возможно, дети еще не знакомы с названиями частей слов, но они могут зафиксировать, что данная часть слова — «ушк». Такое языковое наблюдение будет полезно для развития навыков обучающихся в области словообразования на русском языке.

7. В форме беседы проводится анализ изображений, связанный с темой «весна», на которых дети строят скворечники, сажают деревья и т. д. Учащиеся обсуждают, что такое скворечник, зачем нужно делать скворечники. Учитель обращает внимание на то, что слово «скворечник» также является родственным слову «скворец». Возможно, у кого-то из учащихся есть опыт изготовления скворечника или кормушки для птиц, и он может об этом рассказать. — Обращение к личному опыту обучающихся очень важно для развития эмоционального восприятия текста на русском языке.

Притекстовые задания ориентированы на самостоятельное прочтение текста каждым учащимся, а затем используют игровой прием «Бросок-засечка», позволяющий совершенствовать работу над развитием техники чтения при чтении текста по цепочке учащимися всего класса. Предусмотрена также гимнастика для глаз как элемент работы с текстом, поскольку, работая с учебником и читая с экрана, дети испытывают значительную нагрузку на органы зрения.

Послетекстовые задания направлены на развитие навыков поискового чтения, анализа текста, составления плана к части текста. Также важно учитывать, что учащимся младших классов необходима физическая разрядка, поэтому ближе к концу урока проводится физкультминутка и прослушивание аудио с голосом скворца — упражнение, которое позволяет учащимся на втором родном языке сымитировать голоса птиц, что также способствует разрядке и развитию эмоционального восприятия текста.

В заключительной части урока учащиеся определяют главную мысль текста, развивая навыки смыслового чтения, а после этого общее восприятие текста выражается ими посредством рисунка. Важно строго обозначить время: на рисунок выделяется до 5 минут. Впоследствии на уроке рисования дети смогут закончить свой рисунок, а цель данного упражнения — пробудить в них эмоциональный отклик на прочитанное произведение.

В завершение учащимся предлагается выбрать из нескольких вариантов свою эмоцию от прочитанного рассказа.

Домашнее задание подразумевает реализацию проектной деятельности. Учитель просит обучающихся понаблюдать за птицами, узнать их названия, описать их по предложенному плану, сделать фотографию или рисунок тех птиц, которые живут недалеко от их дома.

Выполнение домашнего задания является важным элементом предметно-интегративного обучения в центрах дополнительного образования. Проект «Птицы у моего дома» реализуется обучающимися в течение 2-х недель. Здесь потребуется участие родителей: они должны будут помочь детям выполнить проект таким образом, чтобы данная работа стала максимально эффективной в плане формирования метапредметных навыков и совершенствования русского языка.

Таким образом, поэтапно решаются следующие задачи: обучающиеся учатся прослеживать связь двух или нескольких предметных дисциплин (русский язык — чтение — окружающий мир). Обучающиеся используют знания одного предмета для решения задачи другого. В результате применения предметно-интегративного обучения ребенок-билингв учится самостоятельно устанавливать, использовать и преобразовывать межпредметные связи, порождая новые задачи. Возникает интегративный цикл: языковое наблюдение приводит к пониманию и интерпретации текста, которая порождает собственное речевое действие, затем языковую рефлексию. Возникает новый познавательный вопрос, и ребенок снова стремится читать и исследовать новый текст на русском языке.

Заключение

Итак, рассмотрев специфику предметно-интегративного обучения младших школьников-билингвов и инофонов, можно сделать вывод о том, что понимание термина «предметно-интегративное обучение» как важного метода и его применение в центрах дополнительного образования в Испании поможет ребенку-билингву овладеть языковой системой, развить речевые навыки, коммуникативные компетенции, сформировать УУД и развить русскоязычный компонент своей билингвальной личности.

Внедрение элементов предметно-интегративного обучения в учебную программу центров дополнительного образования в Испании также способствует развитию мотивации к изучению русского языка, русской литературы и культуры в условиях ограниченной языковой среды.

Библиография

1. Билингвальное образование: монография / под ред. Е.А. Хамраевой. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2022. 300 с.
2. Гриценко Л.И. Основы интегративного обучения // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2009. № 5 (62). С. 3–12.
3. Русский язык для всех наших детей. URL: https://forkids.pushkininstitute.ru/
4. Саматова Л.М., Горина Н.Н., Лаврова О.В. Окружающий мир: учебное пособие для детей-билингвов. Книга 1. Москва, 2019. 160 с.
5. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Методические принципы предметно-языкового интегрированного обучения // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 30–39.
6. Хамраева Е.А., Саматова Л.М. Литературное чтение: Книга 1: учебник для учащихся-билингвов русских школ за рубежом. Москва: Русский язык. Курсы, 2017. 80 с.
7. Чапаев Н.К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология: монография. 3-е изд., доп. и перераб. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 372 с.
8. Coyle D. Content and Language Integrated Learning. Motivating Learners and Teachers // Scottish Language Review. 2006. № 13. P. 32–38. URL: https://blocs.xtec.cat/CLILpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf
9. Marsh D. Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua). University of Sorbonne. Paris, 1994.
10. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. URL: https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126

Terminological Apparatus of Content Integration in the Organization of Russian Language Teaching in Foreign Centers of Supplementary Education in Spain

Ol'ga V. Lavrova

Postgraduate Student,
Head of the Center of Russian
Language and Culture in Alicante "Parus";
Moscow Pedagogical State University,
119991, 1/1, Malaya Pirogovskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: olga_lavrova@hotmail.com

Elizaveta A. Khamraeva

Doctor of Pedagogy, Professor,
Head of the Department of Linguodidactics
of Russian as a Foreign Language and Bilingualism,
Moscow Pedagogical State University,
119991, 1/1, Malaya Pirogovskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: ea.khamraeva@mpgu.su

Abstract

The article examines the specifics of the term "content-integrative learning" as applied to bilingual learners and children studying Russian as a foreign language in Spain. The features of teaching Russian in supplementary education centers are described, and the necessity of introducing content-integrative learning into the programs of these educational institutions is substantiated. An example of a lesson using elements of content-integrative learning is provided.

For citation

Lavrova O.V., Khamraeva E.A. (2026) Terminologicheskiy apparat predmetnoy integratsii v organizatsii obucheniya russkomu yazyku v zarubezhnykh tsentrakh dopolnitel'nogo obrazovaniya Ispanii [Terminological Apparatus of Content Integration in the Organization of Russian Language Teaching in Foreign Centers of Supplementary Education in Spain]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 239-247. DOI: 10.34670/AR.2026.95.29.045

Keywords

Content integration, CLIL, supplementary education abroad, teaching primary schoolchildren, bilingual children.

References

1. Bilingval'noe obrazovanie: monografiya [Bilingual education: monograph] (2022). E.A. Khamraeva (Ed.). Saint Petersburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gertsena.
2. Chapaev, N.K. (2019). *Pedagogicheskaya integratsiya: metodologiya, teoriya, tekhnologiya* [Pedagogical integration: methodology, theory, technology] (3rd ed.). Ekaterinburg: Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta.

3. Coyle, D. (2006). Content and Language Integrated Learning. Motivating Learners and Teachers. *Scottish Language Review*, (13), 32–38. https://blocs.xtec.cat/CLILpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf
4. Gritsenko, L.I. (2009). Osnovy integrativnogo obucheniya [Foundations of integrative learning]. *Obrazovanie i nauka. Izvestiya UrO RAO*, (5(62)), 3–12.
5. Khamraeva, E.A., & Samatova, L.M. (2017). *Literaturnoe chtenie: Kniga 1: uchebnik dlya uchashchikhsya-bilingvov russkikh shkol za rubezhom* [Literary reading: Book 1: textbook for bilingual students of Russian schools abroad]. Moscow: Russkiy yazyk. Kursy.
6. Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua). University of Sorbonne. Paris.
7. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria [Royal Decree 126/2014 of 28 February establishing the basic curriculum of Primary Education]. (2014). https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126
8. *Russkiy yazyk dlya vsekh nashikh detey* [Russian language for all our children]. (n.d.). https://forkids.pushkininstitute.ru/
9. Samatova, L.M., Gorina, N.N., & Lavrova, O.V. (2019). *Okruzhayushchiy mir: uchebnoe posobie dlya detey-bilingvov. Kniga 1* [The world around us: a textbook for bilingual children. Book 1]. Moscow.
10. Sysoev, P.V., & Zav'yalov, V.V. (2021). Metodicheskie printsipy predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya [Methodological principles of content and language integrated learning]. *Inostrannye yazyki v shkole*, (5), 30–39.

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

УДК 378.147 **DOI: 10.34670/AR.2026.55.99.046**

Дидактические принципы применения лингвистических корпусов в сфере преподавания иностранных языков в высшей школе

Афанасьев Максим Юрьевич

Аспирант,
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,
119991, Российская Федерация, Москва, Ленинские горы, 1;
e-mail: maxim-a15@yandex.ru

Аннотация

В статье рассматриваются дидактические принципы использования корпусных технологий в процессе обучения иностранным языкам в высшей школе. Актуальность исследования определяется необходимостью внедрения цифровых инструментов в образовательный процесс и поиска эффективных методов формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Цель работы заключается в выявлении и характеристике общих и специальных дидактических принципов применения лингвистических корпусов, а также в определении их педагогического потенциала. Материалом исследования послужили современные электронные корпуса (Skell, Linggle, BNC, Frantext и др.), а также научные публикации отечественных и зарубежных авторов. В исследовании использовались методы теоретического анализа, сравнительно-сопоставительный, описательный метод. Результаты исследования показали, что использование корпусов в образовательном процессе базируется на принципах доступности, активности и самостоятельности студентов, сотрудничества, а также профессиональной направленности обучения. Специфические принципы включают соответствие учебного материала реальному языковому употреблению и учёт уровня сложности лексических единиц. Работа с корпусами трансформирует традиционную модель взаимодействия «преподаватель — студент», способствуя развитию критического мышления, исследовательских и метапредметных компетенций. Перспективы дальнейших исследований связаны с интеграцией искусственного интеллекта в корпусные технологии, созданием специализированных учебных корпусов и разработкой педагогических моделей их применения в высшей школе.

Для цитирования в научных исследованиях

Афанасьев М.Ю. Дидактические принципы применения лингвистических корпусов в сфере преподавания иностранных языков в высшей школе // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 248-257. DOI: 10.34670/AR.2026.55.99.046

Ключевые слова

Корпусные технологии, иностранные языки, высшая школа, дидактические принципы, иноязычная коммуникативная компетенция, учебные корпуса, аутентичные языковые данные, метапредметные компетенции.

Введение

Современная методика обучения иностранным языкам в высшей школе находится в русле активного внедрения цифровых технологий, среди которых особое место занимают корпусные технологии. Их использование позволяет не только существенно расширить спектр лингводидактических средств, но и трансформировать саму структуру образовательного процесса: от передачи знаний в готовом виде к самостоятельному поиску и аналитической деятельности студентов. В отличие от традиционных подходов, опиравшихся на учебники и словари как основные источники информации, корпусные технологии обеспечивают прямой доступ к подлинным языковым данным и демонстрируют закономерности их функционирования в реальном употреблении. В этой связи дидактические принципы, лежащие в основе применения корпусов, приобретают особую значимость, поскольку они определяют эффективность и результативность формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Несмотря на растущий интерес к корпусам как к инструменту исследования и обучения, в отечественной методике обучения иностранным языкам все еще недостаточно разработан вопрос о систематизации дидактических принципов их использования в высшей школе. Это обусловливает необходимость комплексного анализа теоретических подходов и практического опыта их применения.

Целью настоящей статьи является выявление, характеристика и обоснование дидактических принципов использования корпусных технологий в процессе обучения иностранным языкам в высшей школе, а также определение их влияния на развитие самостоятельности, критического мышления и профессионально ориентированных умений студентов.

Материалом исследования послужили:

– современные лингвистические корпуса (учебные и многофункциональные: Skell, Linggle, BNC, Frantext и др.);
– научные публикации отечественных и зарубежных исследователей в области корпусной лингвистики и методики преподавания иностранных языков (Biber, Conrad, Reppen 1998; McEnery, Hardie 2012; Boulton, Vyatkina 2021 и др.);
– практический опыт применения корпусных технологий в образовательном процессе российских и зарубежных университетов.

Для достижения поставленной цели применялся комплекс методов:

– теоретический анализ научной и методической литературы по проблеме;
– сравнительно-сопоставительный метод для выявления общих и специфических дидактических принципов использования корпусов;
– описательный метод для систематизации принципов и выявления их педагогического потенциала.

Основная часть

Успешное овладение иностранным языком (ИЯ) зависит от сформированности языковых навыков и речевых, компенсаторных, учебно-познавательных умений, а также от знаний и умений применения ИЯ в определенной социокультурной среде. Помимо зарекомендовавших себя традиционных методов преподавания ИЯ, когда учитель является основным источником знаний на современном этапе развития языковой педагогики достижение данной цели все в

большей степени обеспечивается практическими умениями использования информационно-коммуникационных технологий как преподавателем, так и обучающимися. В частности, рассмотрим лингводидактический потенциал корпусных данных для развития иноязычных навыков и умений.

Если хронологически подходить к рассмотрению понятия корпуса, следует отметить, что в их первоначальном варианте и в наиболее общем виде лингвистические корпусы можно было определить в качестве некоего набора текстовых материалов, предварительно отобранных исследователями-лингвистами. Фактически период, когда в образовательном процессе стали применяться традиционные корпуса, соотносился с началом 1960-х гг. [Kennedy, 1998; Baker, Hardie, McEnery, 2006]. Сам термин «корпус» в пространстве лингвистики как науки сформировался лишь к концу периода использования традиционных корпусов: под ним принято было понимать отдельно взятое произведение религиозного, либо литературного содержания, или собрание сочинений конкретного автора, применительно к которому вручную конструировался конкорданс [McEnery, Hardie, 2012], иными словами, перечень слов текста в алфавитном порядке с контекстными отсылками их употребления в речи, оформление которого осуществлялось, в первую очередь, на основе теологических, лексикографических, а также литературоведческих научных изысканий [Солнышкина, Гаятуллина, 2020, с. 132].

Первые лингвистические корпуса, которые были внедрены в практику преподавания иностранных языков, и доказали свою эффективность, отличались от широко применяемых в образовательном процессе в высших учебных заведениях на современном этапе электронных лингвистических корпусов. В рамках процесса разработки традиционного корпуса довольно длительное время необходимо было собирать первоначальный массив текстовых данных и в дальнейшем подвергать их тщательному анализу. При этом отбор текстов реализовывался исследователями вручную, а сгруппированный материал должен был отображать интересующие исследователей лингвистические особенности. При этом, по мнению Я. Свартвика, в 1960 г. само понятие «корпус» практически ушло из употребления, что, в свою очередь, породило дискурс относительно множественного числа этого слова [Svartvik, 2007, p. 15].

С появлением электронной эпохи стало возможным внедрение корпусов в процесс обучения ИЯ. Электронные корпусы, применяются в преподавании ИЯ как косвенно, так и непосредственно. Косвенное использование корпусов предусматривает извлечение из них полезной для составления учебных материалов информации. Прямое применение корпусов подразумевает активное вовлечение преподавателей и студентов в их практическое использование путем поиска определенной информации [Boulton, Vyatkina, 2021, p. 66]. Применение корпусов именно во втором варианте в 1990 г. было обозначено в научном труде Тима Джонса из Бирмингемского университета как «обучение на основе данных» (Data Driven Learning). Извлечение сведений из корпуса в рамках данного понятия расценивалось исследователями в качестве самостоятельного изучения иностранного языка на продвинутом уровне опытными представителями студенческой аудитории высших школ [Boulton, 2011, p. 572]. Определение корпуса при переходе в электронную эпоху имело расплывчатые очертания в силу множественности направлений применения инструментов корпусной лингвистики в обучающих целях [Gilquin, Granger, 2010, p. 359]. При этом цели обучения предусматривали единство изучения, преподавания и последующего практического применения иностранного, либо второго языка.

По мере активного внедрения достижений цифровизации и компьютеризации, в

значительной степени сокращающих, даже в гуманитарных науках, влияние «человеческого фактора» на образовательный процесс, отбор текстов, необходимых для лингвистических корпусов, стал автоматизированным. В значительной степени повысился дидактический потенциал понятия «корпус». В частности, с точки зрения исследователей К.С. Саакяна и М.С. Когана, сущность данного понятия сводится к классификации наиболее часто употребляемых в той или иной профессиональной среде коллокаций (иными словами, словосочетаний, обладающих признаками целостных единиц в семантическом и синтаксическом измерениях), являющихся лексической основой конструирования систем упражнений, обеспечивающих не только усвоение, но и закрепление профессионально значимого лексического аппарата (Саакян, Коган, 2019, с. 243–247).

Принимая во внимание, что корпусные технологии в настоящее время являются той сферой, где внедряется искусственный интеллект, что находит наиболее широкое применение в образовательном процессе [Тихонова, Крайдер, 2023], в том числе, в высшей школе, исследовательский интерес к анализу сущности и содержания данного понятия продолжает расширяться. В частности, практикоориентированный подход к рассмотрению данного понятия нашел отражение в трудах О. Г. Гориной. Так, автор отмечает результативность сочетания традиционных методов и способов в области обучения иностранным языкам, например, использование словарей, учебной литературы, различных приемов аудиторной работы с корпусными технологиями. В этом смысле корпус рассматривается как источник лингвистических сведений, позволяющих развить иноязычную коммуникативную компетенцию посредством работы с предварительно отобранными текстами, для которых характерно наличие ключевых слов, коллакаций, коллигаций (т.е., комплекса морфолого-синтаксических условий, посредством которых достигается сочетаемость языковых единиц между собой) и кластеров (объединений слов по их морфологическим, грамматическим и иным признакам) [Горина, 2014, с. 114–115].

По мере увеличения педагогического потенциала лингвистических корпусов трансформировалась и содержательная сторона данного понятия: так, по мнению Д. Байбера, основной его содержательной характеристикой должна выступать интегративность всех существующих речевых жанров и стилей, равно как территориальных говоров и диалектов. Помимо этого, исследователь отмечал необходимость отражения в лингвистических корпусах языка в его истории и развитии, иными словами, тех трансформаций, которые происходили в языке в разные исторические эпохи [Biber, Conrad, Reppen, 1998, p. 12, 44]. Педагогический потенциал лингвистических корпусов, по Д. Байберу, выражается в широких репрезентативных возможностях аккумулированных текстов, присутствия в них различных жанров, а также функциональных стилей.

Тенденции развития лингвистических корпусов в первом и втором десятилетии 2000-х гг. состояли как в расширении их объема, так и в увеличении количества онлайн-версий, что, в свою очередь, способствовало росту скорости обработки запросов, а также пользовательской аудитории. Однако возникновение гигакорпусов в 2010-х гг., пришедших на смену мегакорпусам, по мнению ряда исследователей, наглядно продемонстрировало, что их репрезентативный потенциал, несмотря на избыточность объема, тем не менее, выражен текстами наиболее распространенных жанров как письменной, так и устной речи [Mauranen, 2013; Flowerdew, 2004; Koester, 2010].

В рамках рассмотрения понятия лингвистического корпуса нами было установлено, что современные электронные корпуса, в значительной степени усовершенствованные по

сравнению с их первоначальными версиями, позволяют аккумулировать значительные по объему массивы информации, различные речевые жанры, а также являются ориентированными на изучение языка отдельных профессиональных и шире – социальных групп. В то время как общий объем первых лингвистических корпусов не превышал миллиона словоупотреблений, такие первые по-настоящему крупные корпуса, как, например, Брауновский корпус или LOB получили статус референтных корпусов, так как они фактически составили базу дальнейших корпусных лексических и грамматических исследований, в особенности – в области устной речи.

Корпусы третьего поколения, обладающие объемом до нескольких миллиардов словоупотреблений, в силу чего они признаются гигакорпусами, имеют значительный лигводидактический потенциал. Это определяется, в первую очередь, широтой временного охвата таких корпусов, которые могут совмещать в себе устные и письменные тексты одновременно несколько исторических эпох, а также их динамическим характером, так как корпуса непрерывно пополняются все новыми текстовыми материалами. В результате, представляется актуальным рассмотрение вопроса о том, какие именно дидактические принципы лежат в основе применения лингвистических корпусов и каким образом они позволяют получить высокие результаты в процессе усвоения студентами иностранного языка. Как справедливо замечает по этому поводу О. Г. Горина, именно дидактическое осмысление содержания корпусных технологий выступает основой для трансформации содержания процесса обучения, способствует его переориентации на достижение задач, стоящих перед отечественной высшей школой на современном этапе [Горина, 2014, с. 132].

Применение лингвистических корпусов предусматривает развитие самостоятельности обучающихся как субъектов образовательной деятельности. Это определяется тем, что при использовании корпусных технологий на занятиях со студентами педагог не напрямую объясняет изучаемый материал, а лишь опирается на него, что создает возможность для активного вовлечения студентов в процесс обучения и формулирования ими самостоятельных выводов [O'Keeffe, 2022]. Использование корпусных технологий на занятиях со студентами не представляется возможным без умения последних критически мыслить, а также развивать навыки самостоятельного анализа языковых единиц, поиска наиболее результативных способов обработки текстовых материалов, аккумулированных в рамках лингвистических корпусов. Иными словами, непосредственной работе студентов с корпусами должен предшествовать разбор их инструментария, что представляется особенно полезным при работе не только с учебными (Skell, Linggle и проч.), но и с многофункциональными лингвистическими корпусами (BNC, Frantext и проч). По справедливому замечанию некоторых ученых, в процессе изучения материалов корпусов студенты совершенствуют такие значимые для освоения иностранных языков метапредметные умения, как наблюдение, сравнение, интерпретация, рефлексия, обобщение и некоторые иные [O'Sullivan, 2007, p. 277].

Работа с лингвистическими корпусами формирует не только способность обучающихся эффективно извлекать информацию из словарно-справочных материалов, но и использовать цифровые технологии при работе с ними. В практике применения корпусов довольно нередко открытие новых языковых явлений, что, в свою очередь, способствует развитию сотруднических отношений между педагогом и студентами.

Как следствие, из вышесказанного можно заключить, что применение лингвистических корпусов в учебном процессе характеризуется такими общими дидактическими принципами, как:

– принципом доступности материала и его посильности для обучающихся;
– принципом активности и самостоятельности студентов;
– принципом наличия профессионального интереса студентов;
– принципом сотрудничества.

В свою очередь, наряду с общими дидактическими принципами использования лингвистических корпусов на занятиях со студентами, их практическое применение также предусматривает наличие ряда частно-методических принципов, например,

– принцип соответствия обучения реальному употреблению слов и выражений в иностранном языке;
– принцип учета уровня сложности лексической единицы;
– принцип личностного соответствия профессиональному направлению.

Данные принципы имеют особую значимость в рамках освоения студентами иностранных языков при помощи лингвистических корпусов. Это определяется практикоориентированным характером корпусных технологий, их нацеленностью на применение иностранного языка в различных социальных ситуациях, а также при профессиональном общении. Высокие результаты, демонстрируемые студентами, напрямую зависят от соответствия пройденного материала реальному речевому употреблению языковых конструкций, а также способности студентов использовать в речевой коммуникации лексические единицы разного уровня сложности, идентифицировать себя с определенной профессиональной средой.

Вышеперечисленные дидактические принципы обеспечивают возможность применения лингвистических корпусов студентами. Однако они, как уже отмечалось выше, также активно используются педагогами как субъектами процесса обучения. В этой связи можно выделить следующие дидактические принципы использования лингвистических корпусов:

– принцип соответствия материалов корпуса цели и задачам учебной деятельности;
– принцип наглядности;
– принцип репрезентативности текстовых материалов [Рыков, 2002, с. 390].

Как общие дидактические, так и специальные принципы, перечисленные в рамках настоящего исследования, подтверждают прогрессивный характер применения корпусных технологий в обучении иностранному языку. Посредством инструментов работы с корпусом студенты обучаются самостоятельно под руководством педагога извлекать новые знания при работе с лингвистическими корпусами, опровергать, либо, напротив, подтверждать собственные гипотезы, что выгодно отличает корпусные технологии от получения знаний в готовом виде.

Вышеперечисленные дидактические принципы использования корпусных технологий на занятиях со студентами не просто способствуют росту вовлеченности обучающихся в учебный процесс, а расширяют возможности последних использовать лингвистические корпуса в качестве справочных систем, существенно повышающих результативность освоения иностранного языка.

Специфика дидактических принципов применения лингвистических корпусов состоит в том, что традиционная линия взаимодействия «преподаватель-студент», в рамках которой первый играет роль субъекта, а второй – объекта процесса обучения, трансформируется, принципиально изменяется характер взаимоотношений педагогов и обучающихся, которые становятся равноправными участниками эвристического образовательного процесса.

Применение корпусных технологий на базе принципа проблемности, принципа личностного соответствия профессиональному направлению, принципа активности и самостоятельности

студентов, принципа сотрудничества и ряда иных дидактических принципов обеспечивает смещение вектора с материалов, которые предлагаются студентам в готовом виде, на творческий подход и самостоятельный поиск в процессе освоения иностранного языка.

Выводы

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

корпусные технологии обладают высоким лингводидактическим потенциалом в обучении иностранным языкам в высшей школе, так как обеспечивают прямой доступ к аутентичным языковым данным, отражающим реальные закономерности функционирования языка в различных жанрах, регистрах и социальных контекстах.

Дидактические принципы применения корпусов включают как общие (доступность и посильность материала, активность и самостоятельность студентов, профессиональная направленность, сотрудничество), так и специальные (соответствие речевым реалиям, учет уровня сложности лексических единиц, личностная соотнесенность с профессиональной сферой). Их реализация способствует развитию критического мышления, самостоятельности и исследовательских умений обучающихся.

Использование корпусов трансформирует традиционную модель взаимодействия «преподаватель – студент», превращая обучающихся в активных субъектов образовательного процесса и создавая условия для эвристического обучения, основанного на поисковой и аналитической деятельности.

Практика работы с корпусами способствует формированию у студентов метапредметных компетенций (наблюдение, сравнение, интерпретация, обобщение, рефлексия), что выходит за рамки исключительно языковой подготовки и обеспечивает интегративный характер обучения.

Включение корпусных технологий в учебный процесс позволяет повысить результативность освоения иностранного языка, поскольку обеспечивает соответствие учебного материала реальному языковому употреблению, а также формирует у студентов навыки и умения применения цифровых инструментов в профессиональной и академической деятельности.

Таким образом, использование корпусных технологий на основе выделенных дидактических принципов открывает новые перспективы для совершенствования содержания и методов преподавания иностранных языков в высшей школе, повышая его практикоориентированный и исследовательский характер.

Представленные результаты открывают широкий спектр возможностей для продолжения научных изысканий в области использования корпусных технологий в обучении иностранным языкам в высшей школе. В качестве перспективных направлений исследований можно выделить следующие:

- интеграцию технологий искусственного интеллекта в корпусные инструменты обучения;
- создание специализированных учебных корпусов для отдельных профессиональных сфер;
- разработку и апробацию корпусных упражнений для формирования различных видов речевой деятельности;
- изучение влияния корпусных технологий на развитие критического мышления и автономности студентов;
- сравнительный анализ эффективности применения корпусов в очной, дистанционной и смешанной формах обучения.

Библиография

1. Горина О.Г. Использование технологий корпусной лингвистики для развития лексических навыков студентов-регионоведов в профессионально-ориентированном общении на английском языке: дис. … канд. пед. наук. Москва, 2014. 327 с.
2. Рыков В.В. Корпус текстов как реализация объектно-ориентированной парадигмы // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: труды международного семинара «Диалог-2002» (Протвино, 6–11 июня 2002 г.): в 2 т. Т. 1. Москва, 2002. С. 390–393.
3. Саакян К.С., Коган М.С. Использование подходов корпусной лингвистики при разработке дидактических ресурсов для обучения английскому языку для специальных целей // Политехническая весна. Гуманитарные науки: материалы Всерос. студ. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Н.В. Анисиной. 2019. С. 243–247.
4. Солнышкина М.И., Гаятуллина Г.М. История развития корпусной лингвистики (на примере англоязычных корпусов) // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2020. № 63. С. 132–160.
5. Тихонова Е.В., Крайдер А.В. Использование корпуса параллельных текстов в обучении китайскому языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 68–73.
6. Baker P., Hardie A., McEnery T. Glossary of Corpus Linguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006. 187 p.
7. Biber D., Conrad S., Reppen R. Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 300 p.
8. Boulton A. Data-driven learning: The perpetual enigma // In S. Goźdź-Roszkowski (ed.), Explorations across Languages and Corpora. Frankfurt: Peter Lang, 2011. P. 563–580.
9. Boulton A., Vyatkina N. Thirty years of data-driven learning: Taking stock and charting new directions over time // Language Learning & Technology. 2021. No. 25 (3). P. 66–89.
10. Flowerdew L. The argument for using English specialized corpora to understand academic and professional language // In: Connor U. & Upton T. (eds). Discourse in the Professions: Perspectives from Corpus Linguistics. Amsterdam: Benjamins, 2004. P. 11–33.
11. Gilquin G., Granger S. How can data-driven learning be used in language teaching? // In A. O'Keeffe & M. McCarthy (Eds.). The Routledge Handbook of Corpus Linguistics. London: Routledge, 2010. P. 359–370.
12. Kennedy G. An Introduction to Corpus Linguistics. London: Routledge, 1988. 328 p.
13. Koester A. Building small specialized corpora // In: O'Keeffe A. & McCarthy M. (eds). The Routledge Handbook of Corpus Linguistics. London: Routledge, 2010. P. 66–80.
14. Mauranen A. Speaking professionally in L2 // In: Bamford J., Cavalereri S. & Diani G. (eds) Variation and Change in Spoken and Written Discourse: Perspectives from Corpus Linguistics. Amsterdam: Benjamins, 2013. P. 5–31.
15. McEnery T., Hardie A. Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 294 p.
16. McEnery T., Wilson A. Corpus Linguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999. 209 p.
17. O'Keeffe A. Data-driven learning — A call for a broader research gaze // Language Teaching. 2022. Vol. 54, No. 2. P. 259–272.
18. O'Sullivan I. Enhancing a Process-Oriented Approach to Literacy and Language Learning: The Role of Corpus Consultation Literacy // ReCALL. 2007. Vol. 19, No. 3. P. 269–286.
19. Svartvik J. Corpus linguistics 25+ years // In: Faccinetti R. (ed.). Corpus Linguistics 25 Years On. Amsterdam: Rodopi, 2007. P. 11–27.

Didactic Principles of Using Linguistic Corpora in the Field of Teaching Foreign Languages in Higher Education

Maksim Yu. Afanas'ev

Postgraduate Student,
Lomonosov Moscow State University,
119991, 1, Leninskie Gory, Moscow, Russian Federation;
e-mail: maxim-a15@yandex.ru

Abstract

The article examines the didactic principles of using corpus technologies in the process of teaching foreign languages in higher education. The relevance of the study is determined by the need to introduce digital tools into the educational process and to find effective methods for forming students' foreign-language communicative competence. The objective of the work is to identify and characterize the general and special didactic principles of using linguistic corpora, as well as to determine their pedagogical potential. The material of the study was modern electronic corpora (Skell, Linggle, BNC, Frantext, etc.), as well as scientific publications of domestic and foreign authors. The study used the methods of theoretical analysis, comparative-comparative, and descriptive method. The results of the study showed that the use of corpora in the educational process is based on the principles of accessibility, activity and independence of students, cooperation, as well as the professional orientation of instruction. Specific principles include the correspondence of educational material to real language usage and taking into account the level of complexity of lexical units. Working with corpora transforms the traditional model of interaction "teacher — student," contributing to the development of critical thinking, research, and meta-subject competencies. The prospects for further research are connected with the integration of artificial intelligence into corpus technologies, the creation of specialized educational corpora, and the development of pedagogical models for their application in higher education.

For citation

Afanas'ev M.Yu. (2026) Didakticheskie printsipy primeneniya lingvisticheskikh korpusov v sfere prepodavaniya inostrannykh yazykov v vysshey shkole [Didactic Principles of Using Linguistic Corpora in the Field of Teaching Foreign Languages in Higher Education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 248-257. DOI: 10.34670/AR.2026.55.99.046

Keywords

Corpus technologies, foreign languages, higher education, didactic principles, foreign-language communicative competence, educational corpora, authentic language data, meta-subject competencies.

References

1. Baker, P., Hardie, A., & McEnery, T. (2006). Glossary of Corpus Linguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press.
2. Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (1998). Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Boulton, A. (2011). Data-driven learning: The perpetual enigma. In S. Goźdź-Roszkowski (Ed.), Explorations across Languages and Corpora (pp. 563–580). Frankfurt: Peter Lang.
4. Boulton, A., & Vyatkina, N. (2021). Thirty years of data-driven learning: Taking stock and charting new directions over time. Language Learning & Technology, 25(3), 66–89.
5. Flowerdew, L. (2004). The argument for using English specialized corpora to understand academic and professional language. In U. Connor & T. Upton (Eds.), Discourse in the Professions: Perspectives from Corpus Linguistics (pp. 11–33). Amsterdam: Benjamins.
6. Gilquin, G., & Granger, S. (2010). How can data-driven learning be used in language teaching? In A. O'Keeffe & M. McCarthy (Eds.), The Routledge Handbook of Corpus Linguistics (pp. 359–370). London: Routledge.
7. Gorina, O.G. (2014). Ispol'zovanie tekhnologiy korpusnoy lingvistiki dlya razvitiya leksicheskikh navykov studentov-regionovedov v professional'no-orientirovannom obshchenii na angliyskom yazyke [The use of corpus linguistics technologies for the development of lexical skills of regional studies students in professionally oriented communication in English] (Candidate of Pedagogical Sciences dissertation). Moscow.

8. Kennedy, G. (1988). An Introduction to Corpus Linguistics. London: Routledge.
9. Koester, A. (2010). Building small specialized corpora. In A. O'Keeffe & M. McCarthy (Eds.), The Routledge Handbook of Corpus Linguistics (pp. 66–80). London: Routledge.
10. Mauranen, A. (2013). Speaking professionally in L2. In J. Bamford, S. Cavalereri, & G. Diani (Eds.), Variation and Change in Spoken and Written Discourse: Perspectives from Corpus Linguistics (pp. 5–31). Amsterdam: Benjamins.
11. McEnery, T., & Hardie, A. (2012). Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice. Cambridge: Cambridge University Press.
12. McEnery, T., & Wilson, A. (1999). Corpus Linguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press.
13. O'Keeffe, A. (2022). Data-driven learning — A call for a broader research gaze. Language Teaching, 54(2), 259–272.
14. O'Sullivan, I. (2007). Enhancing a Process-Oriented Approach to Literacy and Language Learning: The Role of Corpus Consultation Literacy. ReCALL, 19(3), 269–286.
15. Rykov, V.V. (2002). Korpus tekstov kak realizatsiya ob"ektno-orientirovannoy paradigmy [Corpus of texts as an implementation of the object-oriented paradigm]. In Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tekhnologii: trudy mezhdunarodnogo seminara "Dialog-2002": v 2 t. T. 1 (pp. 390–393). Moscow.
16. Saakyan, K.S., & Kogan, M.S. (2019). Ispol'zovanie podkhodov korpusnoy lingvistiki pri razrabotke didakticheskikh resursov dlya obucheniya angliyskomu yazyku dlya spetsial'nykh tseley [The use of corpus linguistics approaches in the development of didactic resources for teaching English for specific purposes]. In Politekhnicheskaya vesna. Gumanitarnye nauki: materialy Vseros. stud. nauch.-prakt. konf. (pp. 243–247).
17. Solnyshkina, M.I., & Gayatullina, G.M. (2020). Istoriya razvitiya korpusnoy lingvistiki (na primere angloyazychnykh korpusov) [The history of the development of corpus linguistics (on the example of English-language corpora)]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya, (63), 132–160.
18. Svartvik, J. (2007). Corpus linguistics 25+ years. In R. Faccinetti (Ed.), Corpus Linguistics 25 Years On (pp. 11–27). Amsterdam: Rodopi.
19. Tikhonova, E.V., & Krayder, A.V. (2023). Ispol'zovanie korpusa parallel'nykh tekstov v obuchenii kitayskomu yazyku [The use of a parallel text corpus in teaching Chinese]. Inostrannye yazyki v shkole, (3), 68–73.

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

УДК 378.6:614.25 **DOI: 10.34670/AR.2026.19.53.023**

Профессиональная социализация студентов российских медицинских вузов: проблемы, подходы и пути решения

Альмухаметов Ильфат Ринатович

Преподаватель,
кафедра педагогики и психологии,
Башкирский государственный медицинский университет,
450008, Российская Федерация, Уфа, ул. Ленина, 3;
e-mail: almukhametov_ir@bashgmu.ru

Хажин Азат Сагитьянович

Кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики и психологии,
Башкирский государственный медицинский университет,
450008, Российская Федерация, Уфа, ул. Ленина, 3;
e-mail: khazhin_as@bashgmu.ru.

Аннотация

Статья представляет собой обзорное исследование проблемы профессиональной социализации студентов медицинских вузов. Анализируются теоретические подходы к пониманию данного феномена, рассматриваются основные агенты и механизмы профессиональной социализации в условиях высшего медицинского образования. Выявлены ключевые проблемные зоны: недостаточный уровень правовой грамотности будущих врачей, несовершенство учебных программ, правовой нигилизм в студенческой среде. Систематизируются эмпирические наработки по чтению юридически ориентированных курсов в профильных вузах, исследуются механизмы внеучебной активности, стимулирующие становление правосознания. Предлагаются направления оптимизации процесса профессиональной социализации обучающихся, включая совершенствование образовательных программ, внедрение интерактивных методов обучения и усиление практической направленности правовой подготовки.

Для цитирования в научных исследованиях

Альмухаметов И.Р., Хажин А.С. Профессиональная социализация студентов российских медицинских вузов: проблемы, подходы и пути решения // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 258-272. DOI: 10.34670/AR.2026.19.53.023

Ключевые слова

Профессиональная социализация, обучающиеся медицинских вузов, правовая культура, правовое образование, методы обучения, медицинское право, правосознание, правовой нигилизм, биоэтика, педагогика высшей школы.

Введение

В условиях современного российского общества, характеризующегося усложнением правового регулирования всех сфер общественной жизни, проблема профессиональной социализации будущих специалистов различного профиля приобретает особую значимость. Наиболее остро данный вопрос стоит в отношении сотрудников здравоохранения, чьи должностные обязанности напрямую обеспечивают реализацию конституционных гарантий граждан на сохранение здоровья и получение медико-санитарной помощи. Непосредственная связь деятельности медицинских работников с такими высшими ценностями, как жизнь, здоровье, частная жизнь человека, определяет необходимость повышенного внимания к особенностям развития правовой культуры рассматриваемой категории субъектов [Скребнева, Добровольская, 2024, с. 198]. Соглашаясь с данной позицией, подчеркнем, что правовая культура врача не является лишь дополнением к его профессиональным компетенциям, а представляет собой неотъемлемый компонент профессиональной социализации, обеспечивающий правомерность и нравственно-этическую корректность врачебной практики.

Социализация студентов-медиков выступает многогранным процессом усвоения правовых компетенций, прикладных умений и ценностных установок, обеспечивающих результативную профессиональную реализацию в рамках правового поля. Актуальность изучения данного процесса обусловлена рядом факторов, среди которых можно выделить возрастающие требования населения к качеству медицинских услуг, увеличение числа судебных разбирательств с участием медицинских организаций, а также необходимость формирования у будущих врачей активной гражданской позиции и уважительного отношения к правам пациентов.

Основная часть

В современной научной литературе социализация рассматривается как одна из разновидностей развития личности, заключающаяся в усвоении индивидом социально-политических и правовых знаний правовых норм и ценностей, формировании правосознания и правовой культуры. Применительно к обучающимся медицинских вузов данный процесс имеет свою специфику, обусловленную как особенностями профессиональной деятельности, так и характером образовательной среды.

Профессиональная социализация как научная категория имеет междисциплинарный характер, находясь на стыке социологии, педагогики, психологии и юриспруденции. Большой вклад в разработку теории социализации внесли отечественные ученые. Методологическую основу настоящего исследования составляет культурно-историческая концепция Выготского Л. С., который рассматривал социализацию «не только как процесс, но и как механизм присвоения индивидом общественного опыта и всей культуры» [Выготский, 2003, с. 1134]. Данное положение принципиально важно для понимания профессиональной социализации обучающихся медицинских вузов: правовые и этические нормы не просто транслируются в ходе обучения, а присваиваются студентами через активное включение в образовательную и профессиональную деятельность.

Развивая данную мысль, отметим, что именно деятельностный характер освоения правовых норм отличает эффективную правовую подготовку от формального информирования. В этом контексте особую значимость приобретает позиция Амирова А. Ф. и Шайдуллиной Р. М.,

которые определяют профессиональную социализацию «как важный фактор воспроизводства личности будущего специалиста, реализуемого в субъект-субъектной форме и направленного на активизацию процесса формирования его социальной и профессиональной мобильности» [Амиров, Шайдуллина, 2014, с. 21]. Соглашаясь с данной трактовкой, подчеркнем, что субъект-субъектный характер взаимодействия в медицинском вузе позволяет обучающемуся стать активным участником процесса присвоения правовых и этических норм, что принципиально отличает профессиональную социализацию от простой трансляции знаний.

В структуре профессиональной социализации личности традиционно выделяют когнитивный (знание правовых норм), ценностно-ориентационный (отношение к праву) и поведенческий (готовность действовать в соответствии с правовыми предписаниями) компоненты [Соколова, Петросян, Листратов, 2022]. Формирование профессиональной социализации обучающихся вуза рассматривается как позиция, предполагающая не только знание правовых норм, но и наличие когнитивных и позитивных нравственно-правовых ориентиров, а также активную позицию личности, обладающей признаками правовой социализации.

Механизмами профессиональной социализации служат юридическое просвещение и воспитание молодежи в семье, школе и вузе [Абдуллабекова, Ибрагимов, 2021]. Объем правовых знаний и прикладных навыков индивида детерминируется его личностными установками и окружающим социумом, включающим семейное окружение, образовательные структуры, государственные институты и медиапространство. Резюмируя, можно утверждать, что эффективность профессиональной социализации определяется не только качеством образовательных программ, но и готовностью самого обучающегося к активному освоению правовой культуры.

В контексте медицинского образования профессиональная социализация приобретает особое звучание. Нынешняя парадигма высшего образования выходит за рамки простой трансляции знаний, нацеливаясь на становление ценностных ориентиров, гражданской активности и уважения к правам окружающих и государственно-правовым институтам, а также на подготовку к этичному профессиональному диалогу [Аникина, 2021]. Императив личностного воспитания и усвоения социокультурных ценностей закреплен в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», установившем обязательные нормативы воспитательной работы.

Исследователи выделяют несколько уровней профессиональной социализации медицинского работника. На первичном уровне обучающийся приобретает общие представления о праве, формируя базовое правосознание под влиянием семьи, образования и медиа. Второй этап охватывает усвоение профильных юридических компетенций в медицинском вузе, а третий знаменует эволюцию правовой культуры в ходе практической деятельности и последипломного образования [Скребнева, Добровольская, 2024]. Такая периодизация позволяет более системно подойти к оценке эффективности правовой подготовки будущих врачей и выявлению проблемных зон на каждом этапе.

При всем многообразии базовых общественных структур, к которым относят семью, экономику, образование, политику, религию и право. Данные институты социализации прямо или косвенно влияют на общественное здоровье [Данцигер, Андриевский, Часовников, 2021]. Фундаментальная миссия права в этой сфере — создание законодательной базы, гарантирующей право человека на здоровую жизнь.

В условиях высшего медицинского образования вопросы правового обучения и воспитания

приобретают особое значение. Этому во многом способствует принятие поправок в Конституцию Российской Федерации и опыт пандемии новой коронавирусной инфекции, охватившей весь мир. В медицинских вузах востребованными оказались меры, направленные на повышение правосознания и правовой культуры, что требует не только уточнения старых подходов к решению данных вопросов, но и выработки новых [Туаева, Чеджемов, Габараева, 2021]. Юридические дисциплины формируют ядро гуманитарной подготовки, закладывая базу для профессиональной социализации, гражданской активности и правовой ответственности [Семченко, Тарасова, 2022]. Востребованность их изучения в медвузах диктуется усложнением законодательства о здравоохранении и растущими запросами населения на качественный медицинский сервис. Эти курсы — неотъемлемый элемент становления врача: помимо узкопрофессиональных навыков, они критически важны для роста общего правосознания. Исследователи отмечают, что спиральная модель обучения, охватывающая весь период подготовки, оптимизирует усвоение юридических норм и минимизирует риски правовой ответственности медиков [Спасенников, 2024]. Специфика преподавания юридических курсов в медвузах определяется необходимостью освоения масштабного нормативного массива в сжатые сроки [Честнихина, 2025]. Учебно-методическое обеспечение юридических курсов охватывает обширный массив тем из теории государства и права, а также конституционной, гражданской, семейной, трудовой, административной и уголовной отраслей. Поскольку первокурсники — вчерашние школьники без жизненного и трудового опыта, преподавателям приходится доказывать им равнозначную важность правовых дисциплин наравне с профильными медицинскими предметами [Честнихина, 2025]. Структура обучения юридическим блокам в медвузе базируется на стандартных форматах: лекциях, практических и семинарских занятиях, самостоятельную работу студентов, текущий и итоговый контроль знаний, а также частные учебные приемы, способы и методы: рассказ, дискуссия, кейс-метод, мозговой штурм, деловая игра, групповой разбор. Учебный процесс по правоведению, помимо решений вопросов учебной программы, предусматривает комплекс воспитательных мер в виде развития коммуникативных, аналитических и организаторских способностей.

В медицинских вузах ведется поиск эффективных методик правового обучения. Коллективом кафедры судебной медицины и медицинского права ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет» разработана экспериментальная методика правового обучения — «Концепция шахмат как универсальный образовательный инструмент освоения правовых знаний» [Спасенников, 2024]. Данный подход нацелен на упрощение усвоения нормативного материала и принципов его практического применения посредством целостного анализа правовых норм. В его основе лежит практико-ориентированная парадигма, развивающая у студентов навыки аналитического конструирования фактических обстоятельств, эмоционального погружения в смоделированные правовые коллизии и отработки спонтанного реагирования [Спасенников, 2024]. Считаем данное направление перспективным, однако полагаем, что его эффективность требует дальнейшей эмпирической верификации и апробации в различных вузах медицинского профиля.

Многочисленные эмпирические исследования свидетельствуют о недостаточно высоком уровне правовой грамотности обучающихся медицинских вузов. В исследовании, проведенном на базе Курского государственного медицинского университета, оценивалась осведомленность студентов 6 курса лечебного и педиатрического факультетов и ординаторов 1 и 2 года обучения в вопросах правовой грамотности в медицинской деятельности. Авторы исследования приходят к выводу, что в основном обучающиеся и ординаторы компетентны в прикладных юридических

аспектах клинической практики и способны анализировать результаты собственной деятельности для предотвращения врачебных ошибок, осознавая при этом дисциплинарную, административную, гражданско-правовую и уголовную ответственность. Однако, достоверной разницы в полученных результатах между студентами и ординаторами по большинству вопросов не было выявлено [Спасенников, 2024]. Соглашаясь с выводами авторов, отметим, что отсутствие динамики в правовых знаниях от курса к курсу может свидетельствовать о недостаточной эффективности существующей системы правовой подготовки.

Вместе с тем, сравнительное исследование уровня осведомленности студентов медицинского и юридического профиля в вопросах законодательства об охране здоровья показало, что недостаточный уровень знаний будущих врачей по вопросам медицинского права противоречит мнению опрошенных о высоком и среднем уровне своей медико-правовой компетентности. Будущие юристы по некоторым вопросам медицинского права показали большую осведомленность по сравнению с будущими врачами, более половины из них считают для себя возможным получить квалификацию медицинского юриста [Кафаров, Джабраилова, Кадыров, 2024; Ахмедова, 2024]. Данный факт, на наш взгляд, указывает на необходимость усиления именно практико-ориентированной правовой подготовки в медицинских вузах.

Оценка правовой грамотности среди студентов и ординаторов медицинского вуза показывает, что понимание и реализация личных прав, включая статус пациента, формирует базис юридической грамотности. Анализ ответов выявляет: хотя обучающиеся признают правовые знания обязательным навыком врача и требованием современности, в учебном приоритете юридические дисциплины уступают профильным медицинским. [Юречко, 2021]. Резюмируя, можно констатировать, что существует разрыв между декларируемой ценностью правовых знаний и реальной учебной мотивацией обучающихся.

Необходимость изучения дисциплин правового наполнения в медицинском вузе обусловлена задачей воспитания врачей, сочетающих высокую квалификацию с безупречной нравственностью. Этот курс закладывает фундамент юридической грамотности, обучая практическому применению правовых норм в клинике [Агеева, 2017; Бугаева, Маякунов, 2023]. Выпускник направления «лечебное дело» должен обладать способностью и готовностью осуществлять свою деятельность с учетом принятых в обществе моральных и правовых норм, соблюдать правила врачебной этики, законы и нормативные акты по работе с конфиденциальной информацией, сохранять врачебную тайну. Повышение уровня правосознания и правовой культуры является неотъемлемой задачей медицинского образования.

Правовой нигилизм студентов-медиков — исторически укорененная проблема, сводящаяся к скепсису или полному отрицанию ценности права. Он проявляется через умышленные правонарушения, пренебрежение законом и дискредитацию государственных институтов [Скребнева, Добровольская, 2024]. Детерминанты данного феномена включают деструктивное семейное и медийное влияние, пробелы в юридическом просвещении, а также неправомерные действия чиновников. Дополнительным фактором риска выступает объективная сложность и лабильность нормативной базы в сфере здравоохранения. Становясь чертой личности, нигилизм выступает существенным барьером в процессе правовой социализации врача.

Анализ детерминант деформаций правосознания будущих медиков выявил пробелы в знании законодательства о здравоохранении, размытие границ между юридическими и этическими нормами, а также устойчивое мнение об уязвимости и асимметрии правового статуса врача. [Скребнева, Добровольская, 2024]. Низкий уровень правосознания обусловливает

то, что не всякий человек имеет полное представление о системе российского законодательства и тем более осознает правомерности своих действий и вероятность наказания за некоторые из них. Однако незнание закона не освобождает от ответственности.

Правовое регулирование профессиональной медицинской деятельности требует особого внимания к правосознанию медицинских работников. Профессиональная реализация медиков неотделима от морально-этических дилемм, что обусловливает критическую важность их юридического просвещения [Наимов, Назаров, Ходжаев, Гоибзода, 2024; Бугаева, Маякунов, 2023]. Несмотря на наличие правовых дисциплин в учебных планах, эксперты констатируют их недостаточную содержательную глубину. Дефицит осознания нормативных рамок будущей работы негативно сказывается на формировании правосознания. Нередко студенты игнорируют юридические блоки подготовки, ошибочно считая их второстепенными и неприменимыми к реальной клинической практике.

Особую остроту проблема профессиональной социализации обучающихся медицинских вузов приобретает в контексте соблюдения конституционных прав граждан. Обучение будущих медицинских работников неразрывно связано с их практической подготовкой, формированием у них профессиональных компетенций непосредственно в контакте с реальными больными. Участие студентов в оказании пациентам медицинской помощи сопряжено с нарушением прав граждан на достоинство и личную неприкосновенность, вмешательством в частную жизнь, личную и семейную тайну. На основе анализа российского законодательства, регулирующего практическую подготовку медицинских работников, рассмотрения судебной практики и правонарушений по вопросам несоблюдения прав пациентов студентами выявлены проблемы правового обеспечения конституционных прав граждан в здравоохранении [Урванцева, 2023]. Российское законодательство регламентирует только участие студентов в оказании медицинской помощи, возможность их присутствия при этом законом не определена. Правовая неопределенность влечет за собой нарушение конституционных прав граждан.

Соблюдение прав пациента в российском здравоохранении призваны обеспечить: повышение правовой грамотности студентов, устранение правовой неопределенности законодательства, своевременное оформление письменного информированного добровольного согласия пациента на оказание медицинской помощи с участием и присутствием студентов [Урванцева, 2023; Честнихина, 2025; Пацула, Колесникова, 2024]. В этом контексте особую значимость приобретает проблема взаимоотношений между врачами и пациентами, связующая медицину и право. Анализ результатов анонимного опроса дает возможность понять, насколько острой является данная проблема в современном обществе.

В научных публикациях последних лет проблема медико-правовой компетентности врачей и выпускников вузов остается критически значимой. Эмпирические данные свидетельствуют о дефиците таких знаний у 60% опрошенных (среди лечащих специалистов — 60,8%), при этом 75,4% испытывают сложности с вопросами прав пациентов и финансового обеспечения помощи [Кафаров, Джабраилова, Кадыров, 2024; Ахмедова, 2024; Юречко, 2021]. Клиницистам и социальным работникам необходимо не просто обладать, но и уверенно применять нормативную базу в ежедневной практике. Коррекция ситуации достигается через систему непрерывного образования и целевую переподготовку кадров. Оценка медиками степени собственной юридической защищенности наглядно демонстрирует, как специалисты здравоохранения представляют себе проблемы правовой защиты их профессиональной деятельности. Выявленные мнения респондентов наглядно свидетельствуют о неблагополучном состоянии чувства правовой защищенности [Наимов, Назаров, Ходжаев,

Гоибзода, 2024; Бугаева, Маякунов, 2023]. Таким образом, актуализируется необходимость повышения юридической грамотности медицинского персонала и более эффективного управленческого сопровождения правовой составляющей медицинской деятельности.

Типологизация личности студента медицинского вуза в профессиональной деятельности позволяет выделить различные типы студентов в зависимости от их отношения к профессии и правовым аспектам деятельности [Красножон, Трифонова, 2021; Иванова, Ладыгина, Альбыев, 2021]. Социализация личности — «это процесс усвоения образцов поведения, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, психологических механизмов, необходимых для результативного функционирования индивида в обществе» [Иванова, Ладыгина, Альбыев, 2021, с. 197]. Личность, «осмысливая приемы и правила поведения, принятые в обществе, корректирует собственное поведение в зависимости от интеллектуального, личного эмоционально-чувственного развития, от способностей» [Иванова, Ладыгина, Альбыев, 2021, с. 198]. Через процессы социализации студент утверждает себя в социальной группе и обществе в целом. Следовательно, благодаря социализации общество продолжает функционировать.

Статья Лебедева В. А. и Лебедевой Е. И. (2024) отмечает и детально рассматривает важный в настоящее время инструмент здравоохранения, обеспечивающий подготовку высококвалифицированных кадров, — научно-исследовательскую работу, проводимую в медицинском вузе [Лебедев, Лебедева, 2024]. В майском 2024 года указе Президента Российской Федерации определены стратегические цели развития социальной сферы, стоящие перед отечественным здравоохранением и касающиеся укрепления здоровья людей, увеличения продолжительности здоровой жизни, своевременной профилактики заболеваний, повышения уровня удовлетворенности участников специальной военной операции условиями для медицинской реабилитации. Особенности правового сопровождения научных кадров медицинских вузов, участвующих в подготовке высококвалифицированных врачей, призваны непосредственно решать указанные выше задачи. Профессиональное образование эволюционирует и видоизменяется сквозь призму перемен, происходящих в государстве и обществе, сохраняя постоянную взаимосвязь между ними. Предъявляемые обществом требования и сложившиеся тенденции существенно изменяют подход к профессиональному образованию будущих медицинских работников [Урванцева, 2023; Честнихина, 2025]. Поэтому формирование педагогических компетенций важно как в социальном, так и профессиональном аспекте. Специфика врачебной практики требует от специалиста знания не только трудового, но и норм конституционного, уголовного и гражданского права, что возлагает на вуз ответственность за развитие юридической компетентности будущих медиков.

В работе В. В. Тонконога (2025) на основе опроса 200 респондентов (старшекурсников и начинающих врачей) исследованы актуальные вызовы системы медицинского образования [Тонконог, 2025]. Выявлено, что при высокой оценке теоретической базы студенты и молодые специалисты указывают на дефицит практических навыков и использование устаревших учебных пособий [Тонконог, 2025]. Наши беседы с выпускниками ФГБОУ ВО БГМУ Минздрава России также подтвердили значимость преподавательской поддержки, одновременно обозначив явный запрос на персонализацию образовательного процесса.

Значительный потенциал в процессе профессиональной социализации обучающихся медицинских вузов имеет внеаудиторная работа, в частности, деятельность студенческих научных кружков (СНК) по правоведению. Практика функционирования студенческого научного кружка по правоведению на кафедре общественного здоровья и здравоохранения ЮУГМУ Минздрава России подтверждает: вовлеченность будущих медиков в подобную

внеаудиторную деятельность обеспечивает не просто усвоение юридических основ профессии, но и развитие аналитико-синтетических навыков. Это способствует осознанному становлению профессиональных компетенций, усиливая конкурентоспособность и востребованность выпускников на рынке труда [Семченко, Тарасова, 2022]. Тематика заседаний студенческого научного кружка на кафедре педагогики и психологии БГМУ охватывает широкий спектр вопросов: правовые вопросы охраны здоровья граждан, этико-правовые аспекты, специфика нормативной регламентации профессиональной деятельности медицинских работников, компенсация морального вреда, правовые проблемы медицинского страхования, этические и деонтологические аспекты работы с различными группами пациентов. Члены кружка ежегодно представляют доклады на студенческих конференциях, принимают участие в олимпиадах по правоведению, где демонстрируют высокую теоретическую подготовку и умение выступать перед разной аудиторией. Считаем данную форму работы перспективной и полагаем, что она может быть успешно адаптирована в других медицинских вузах.

Кроме того, в медицинских вузах разрабатываются и внедряются дополнительные профессиональные программы повышения квалификации врачей в области правовых основ организации и деятельности учреждений здравоохранения. Во ФГБОУ ВО СОГМА Минздрава России создана и на протяжении ряда лет успешно реализуется дополнительная профессиональная программа повышения квалификации врачей «Правовые основы организации и деятельности учреждений здравоохранения» объемом 36 академических часов [Туаева, Чеджемов, Габараева, 2021]. Актуальность этой программы продиктована потребностью совершенствования профессиональных компетенций специалистов с высшим медицинским образованием в вопросах организации и осуществления медицинской деятельности с учетом норм российского законодательства. Авторы полагают, что необходимо в учебную практику медицинских вузов ввести обязательный курс «Правовые основы организации и деятельности учреждений здравоохранения». Это необходимо сделать с учетом реалий современного цифрового общества посредством создания интерактивных форм обучения, в том числе и в виде внедрения элементов данного курса в современные социальные сети [Туаева, Чеджемов, Габараева, 2021]. Разделяя данную позицию, отметим, что интеграция правовых знаний в повседневную цифровую среду обучающихся может существенно повысить эффективность их правовой социализации.

Результаты исследования профессиональной социализации молодежи подтверждают доминирующую роль семьи и образовательной среды в становлении правосознания молодежи. Одновременно респонденты подчеркивают критическую важность саморазвития, неразрывно связанного с активным использованием цифровых ресурсов между собой [Соколова, Петросян, Листратов, 2022; Пацула, Колесникова, 2024]. В целом уровень профессиональной социализации студентов может быть охарактеризован умеренным, при этом вузовская среда демонстрирует ограниченную результативность в качестве института правового воспитания [Абдуллабекова, Ибрагимов, 2021]. Требуется масштабная интеграция патриотических и юридических инициатив, а также качественное углубление профильной подготовки обучающихся. В настоящее время для нивелирования данного дисбаланса в ряде университетов, включая ФГБОУ ВО БГМУ Минздрава России, проводятся мероприятия, ориентированные на профессиональную социализацию студенческой молодежи.

Анализ проблем преподавания медицинского права в медицинском вузе выявляет ряд системных сложностей. Спасенников Б. А. в исследовании 2024 г. анализирует причины дефицита научно-педагогического опыта интеграции юридических дисциплин в

образовательные стандарты медвузов в современных условиях. Автор указывает на сложности комплектования преподавательского состава и предпосылки недостаточной методической компетентности педагогов [Спасенников, 2024]. Обоснованы актуальные требования к квалификации преподавателей медицинского права, а также острая необходимость в разработке методологически выверенных учебных пособий для студентов, ординаторов и практикующих врачей. Такие материалы призваны формировать правовой менталитет специалиста, предотвращать врачебные ошибки и ятрогенные деликты [Спасенников, 2024]. Внедрение спиральной модели обучения, охватывающей весь период подготовки, признано оптимальным инструментом для достижения целей правового воспитания и минимизации юридических рисков клинической практики.

В работе Е. В. Говердовской с соавторами (2023) процесс становления правовой культуры рассматривается как интериоризация будущими медиками своего профессионально-правового статуса. Данные опросов ВЦИОМ свидетельствуют о рисках маргинализации молодежи из-за низкого уровня правосознания, характерного для каждого пятого респондента. Эмпирический анализ выявил ключевые факторы деформации правосознания: пробелы в знании законодательства о здравоохранении, размытие границ между юридическими и этическими нормами, а также устойчивое мнение об уязвимости и асимметрии правового статуса врача [Скребнева, Добровольская, 2024]. Данные обстоятельства диктуют необходимость включения юридической подготовки в систему непрерывного медицинского образования для превентивного урегулирования правовых конфликтов.

Правовая регламентация профессиональной медицинской деятельности и отдельные особенности правосознания медицинских работников нуждаются в более основательной подготовке и обучении медицинских работников. Организация различных семинаров для практикующих работников здравоохранения об изменении законодательства, проведение различных конференций, конгрессов, а также возможность видоизменения преподавания права в образовательных организациях, где студентам освещали бы специфику правового регулирования конкретно профессии, рассматриваются как пути решения данной ситуации [Бугаева, Маякунов, 2023]. Кафедра педагогики и психологии ФГБОУ ВО БГМУ Минздрава России реализует системный подход к профессиональной социализации обучающихся, включающий как аудиторную, так и внеаудиторную работу. В учебные планы специалитета включена дисциплина «Биоэтика», в рамках которой рассматриваются не только этические, но и правовые аспекты медицинской деятельности, а также вопросы соблюдения прав пациента. Данная дисциплина является пропедевтическим курсом ко всем теоретическим и клиническим дисциплинам, изучаемым в медицинском вузе, и направлена на формирование способности реализовывать этические и деонтологические принципы в профессиональной деятельности. Преподаватели кафедры проводят лекции и беседы со студентами всех факультетов, направленные на профилактику стрессонапряженности учебного процесса и адаптацию первокурсников к образовательной среде, что создает благоприятные условия для эффективной профессиональной социализации. Наши наблюдения подтвердили существующие тенденции: студенты младших курсов ориентированы преимущественно на освоение специальных дисциплин, однако к старшим курсам значимость правовой и этической подготовки возрастает.

Перспективным направлением представляется адаптация опыта Курского государственного медицинского университета по использованию ситуационных задач в преподавании биоэтики и правоведения [Агеева, 2017]. Данный метод, основанный на разборе конкретных клинико-правовых ситуаций, позволяет обучающимся не только усваивать теоретические знания, но и

формировать практические навыки правомерного поведения, что является важным аспектом профессиональной социализации [Кийкова, 2025].

В исследовании (2023) Хажина А.С. был обозначен круг новых вызовов в подготовке медицинских кадров, что актуализировало для педагогического сообщества стратегию образовательной интеграции как инструмент модернизации учебного процесса. Сегодня интеграционные механизмы в медицинском образовании надежно связывают теорию с практикой, выступая действенным дополнением даже к наиболее богатому клинико-педагогическому опыту.

Интегративно-деятельностная парадигма мобилизует личностный потенциал преподавателей и студентов, стимулируя креативность и прогностическое мышление относительно результатов учебной работы. Она формирует способность к слаженным межпрофессиональным действиям при разрешении сложных клинических кейсов. Подобная модель обучения нацелена на адаптивность специалиста к динамичным изменениям в профессии, развитие навыков автономного решения когнитивных и прикладных задач, гибкости клинического мышления и эффективного междисциплинарного взаимодействия в системе здравоохранения. [Хажин, 2024]

ФГБОУ ВО БГМУ Минздрава России располагает необходимыми ресурсами для внедрения подобных методик, включая кадровый потенциал кафедры педагогики и психологии и материально-техническую базу для проведения интерактивных занятий.

Заключение и рекомендации

Проведенный обзор научной литературы по проблеме профессиональной социализации обучающихся медицинских вузов позволяет сделать ряд выводов.

Во-первых, профессиональная социализация обучающихся медицинских вузов является актуальной научно-практической проблемой, требующей комплексного подхода к ее решению. Непосредственная связь медицинской деятельности с такими высшими ценностями, как жизнь и здоровье человека, обусловливает необходимость повышенного внимания к формированию правовой культуры будущих врачей.

Во-вторых, современная система правовой подготовки в медицинских вузах характеризуется рядом системных проблем: недостаточное количество часов на правовые дисциплины, отсутствие преемственности в правовом обучении на разных этапах профессиональной подготовки, недостаточная практическая направленность учебных программ, дефицит квалифицированных преподавателей медицинского права. Результаты эмпирических исследований свидетельствуют о том, что уровень правовой грамотности обучающихся медицинских вузов остается недостаточно высоким, а правосознание характеризуется элементами правового нигилизма.

В-третьих, эффективность профессиональной социализации обучающихся медицинских вузов может быть повышена за счет внедрения ряда мер организационно-педагогического характера:

– Совершенствование учебных планов и программ правовых дисциплин с усилением их практической направленности, включением разбора реальных клинико-правовых ситуаций.
– Использование метода ситуационных задач (кейс-метода, деловых и ролевых игр, моделирования правовых ситуаций) способствует формированию у студентов не только

теоретических знаний, но и практических навыков правового поведения, что является важным аспектом социализации личности в медицинской профессии.

– Участие студентов в студенческих подразделениях (внеаудиторная работа, в том числе студенческие научные кружки, олимпиады, конференции) способствует их социализации, помогает регулировать отношения между студентами и с преподавателями.
– Развитие непрерывного правового образования на всех этапах профессионального становления врача — от студента до практикующего специалиста. Поддержка профессиональной социализации приобретает статус актуальной педагогической задачи, ориентированной на формирование у молодых граждан готовности быть активным участником общественных отношений в рамках правового поля.
– Формирование у студентов активной гражданско-правовой позиции, нетерпимости к проявлениям правового нигилизма и коррупции.

Особого внимания заслуживает проблема профессиональной адаптации выпускников медицинских вузов с точки зрения их правовой подготовки. Ключевые клинико-организационные проблемы, возникающие у выпускников медицинских вузов в период профессиональной адаптации, включают правовую неопределенность статуса, высокие когнитивные нагрузки, недостаточность практических навыков [38]. Роль института наставничества и новые законодательные инициативы рассматриваются как инструменты повышения качества медицинской помощи и снижения клинических рисков. Организационно-правовые аспекты профессиональной адаптации выпускников медицинских вузов являются перспективным направлением и требуют дальнейшего изучения и разработки комплексных решений.

Библиография

1. Абдуллабекова З.А., Ибрагимов М.А. О вопросах правовой социализации студенческой молодежи (на примере ФГБОУ ВО ДГПУ) // Шаг в науку: сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. с участием студентов. Грозный, 2021. С. 190–191.
2. Агеева Н.А. Социализация студентов-медиков: путь от компетенций к компетентности // Гуманитарные науки. 2017. № 2. С. 180–194.
3. Амиров А.Ф., Шайдуллина Р.М. Экономическая и трудовая социализация студентов в образовательном процессе технического вуза. Уфа: [б. и.], 2014. 21 с.
4. Аникина Ю.М. Правовая социализация студентов вуза физической культуры: степень разработанности проблемы // Оптимизация учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях физической культуры. Челябинск, 2021. С. 3–5.
5. Ахмедова Ф.М. Социологический анализ междисциплинарного подхода при подготовке медицинских кадров // Вестник Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева. Серия Педагогика. Психология. Социология. 2024. № 2 (147). С. 672–683.
6. Бугаева А.Т., Маякунов А.Э. Оценка медицинскими работниками правовой защищенности своей профессиональной деятельности // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: История. Политология. Право. 2023. № 3 (31). С. 10–15.
7. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва: Смысл: Эксмо, 2003. 1134 с.
8. Данцигер Д.Г., Андриевский Б.П., Часовников К.В. Понятие социального института: от юриспруденции к организации здравоохранения // Психология. Спорт. Здравоохранение: сб. избранных статей по материалам Междунар. науч. конф. Санкт-Петербург, 2021. С. 8–9.
9. Иванова Ю.Е., Ладыгина Д.В., Альбыев А.С. Социализация студентов медицинского университета и её влияние на качество жизни // Современные проблемы экологии и здоровья населения: материалы всерос. конф. с междунар. участием. Иркутск, 2021. С. 197–202.
10. Кафаров Т.Э., Джабраилова Л.Р., Кадыров С.С. Роль социально-гуманитарных наук в подготовке медицинских работников // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2024. № 7. С. 95–98.

11. Кийкова П.С. Организационно-правовые аспекты профессиональной адаптации выпускников медицинских вузов: клинические риски и пути их минимизации // Актуальные проблемы науки и образования в условиях современных вызовов: сб. материалов XLV Междунар. науч.-практ. конф. Москва, 2025. С. 55–59.
12. Красножон Г.А., Трифонова Г.А. Типологизация личности студента медицинского вуза в профессиональной деятельности // Особенности использования инновационных методов обучения в системе высшего медицинского образования. Владивосток, 2021. С. 33–40.
13. Лебедев В.А., Лебедева Е.И. Маркеры здравоохранения: научно-правовая среда медицинского вуза // Бухучет в здравоохранении. 2024. № 8 (272). С. 52–63.
14. Наимов Р.А., Назаров А.К., Ходжаев А.С., Гоибзода М.А. Аспекты профессиональной нормативно-правовой грамотности медицинских и социальных работников Республики Таджикистан // Наука и инновация. 2024. № 3. С. 11–16.
15. Пацула А.В., Колесникова Е.Д. Социологическая диагностика уровня правовой информированности школьников и студентов первого наукограда России // Научный потенциал города Обнинска: сб. лучших трудов Молодежной науч.-техн. конф. Обнинск, 2024. С. 83–87.
16. Семченко Л.Н., Тарасова И.С. Опыт работы студенческого научного кружка по дисциплине «Правоведение» на кафедре общественного здоровья и здравоохранения медицинского университета // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2022. № 4 (20). С. 24–27.
17. Скребнева Н.А., Добровольская Н.Е. Юридическая подготовка медицинских работников и отрасль медицинского права // Государство и право. 2024. № 3. С. 198–201.
18. Соколова М.В., Петросян Д.И., Листратов И.В. Правовая социализация молодежи (на примере студентов высших учебных заведений) // Теория и практика общественного развития. 2022. № 4 (170). С. 78–84.
19. Спасенников Б.А. Преподавание права в медицинском вузе // На пути к гражданскому обществу. 2024. № 4 (56). С. 91–98.
20. Тонконог В.В. Анализ современных проблем и вызовов российского медицинского образования: результаты социологического опроса // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2025. Т. 33, № 4. С. 706–713.
21. Туаева И.Б., Чеджемов С.Р., Габараева Л.Н. Актуализация правового обучения и воспитания в медицинском вузе (в свете принятия поправок в Конституцию РФ и пандемией) // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова. 2021. № 1. С. 88–94.
22. Урванцева С.О. Формирование активной гражданско-правовой позиции будущих медиков в образовательной среде вуза // Медицинское образование сегодня. 2023. № 3 (23). С. 69–75.
23. Хажин А.С. Разработка и реализация системы обучения будущих специалистов сестринского дела в медицинском колледже на основе интегративно-деятельностного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.7. Уфа, 2024. 26 с.
24. Честнихина А.Д. Особенности формирования правовой компетентности студентов, будущих врачей в вузе // Актуальные проблемы общества, науки и образования, медицины и психологии в контексте глобальных вызовов: материалы Междунар. очно-заоч. науч.-практ. конф. Орёл, 2025. С. 139–144.
25. Юречко О.Н. Социологическое знание как фактор формирования мировоззрения студентов медико-профилактического факультета // Инновации в образовании: материалы XI Междунар. учеб.-метод. конф. Краснодар, 2021. Т. 11. С. 460–463.

Professional Socialization of Students of Russian Medical Universities: Problems, Approaches and Solutions

Il'fat R. Al'mukhametov

Lecturer,
Department of Pedagogy and Psychology,
Bashkir State Medical University,
450008, 3, Lenina str., Ufa, Russian Federation;
e-mail: almukhametov_ir@bashgmu.ru

Azat S. Khazhin

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology,
Bashkir State Medical University,
450008, 3, Lenina str., Ufa, Russian Federation;
e-mail: khazhin_as@bashgmu.ru

Abstract

The article is a review study of the problem of professional socialization of medical university students. Theoretical approaches to understanding this phenomenon are analyzed, and the main agents and mechanisms of professional socialization in the conditions of higher medical education are examined. Key problem areas are identified: the insufficient level of legal literacy of future doctors, the imperfection of curricula, and legal nihilism in the student environment. Empirical developments on teaching legally oriented courses in specialized universities are systematized, and the mechanisms of extracurricular activity stimulating the formation of legal consciousness are investigated. Directions for optimizing the process of professional socialization of students are proposed, including the improvement of educational programs, the introduction of interactive teaching methods, and the strengthening of the practical orientation of legal training.

For citation

Al'mukhametov I.R., Khazhin A.S. (2026) Professional'naya sotsializatsiya studentov rossiyskikh meditsinskikh vuzov: problemy, podkhody i puti resheniya [Professional Socialization of Students of Russian Medical Universities: Problems, Approaches and Solutions]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 258-272. DOI: 10.34670/AR.2026.19.53.023

Keywords

Professional socialization, medical university students, legal culture, legal education, teaching methods, medical law, legal consciousness, legal nihilism, bioethics, higher school pedagogy.

References

1. Abdullabekova, Z. A., Ibragimov, M. A. (2021). O voprosakh pravovoy sotsializatsii studencheskoy molodezhi (na primere FGBOU VO DGPU) [On the Issues of Legal Socialization of Student Youth (on the Example of DSPU)]. In Shag v nauku: collection of materials of the IV International Scientific and Practical Conference with the participation of students. Grozny, pp. 190–191.
2. Ageeva, N. A. (2017). Sotsializatsiya studentov-medikov: put ot kompetentsiy k kompetentnosti [Socialization of Medical Students: The Path from Competencies to Competence]. Gumanitarnye nauki [Humanities], no. 2, pp. 180–194.
3. Akhmadova, F. M. (2024). Sotsiologicheskiy analiz mezhdistsiplinarnogo podkhoda pri podgotovke meditsinskikh kadrov [Sociological Analysis of the Interdisciplinary Approach in Training Medical Personnel]. Vestnik Evraziyskogo natsionalnogo universiteta imeni L.N. Gumileva. Seriya Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiologiya [Bulletin of the L.N. Gumilyov Eurasian National University. Series Pedagogy. Psychology. Sociology], no. 2 (147), pp. 672–683.
4. Amirnov, A. F., Shaydullina, R. M. (2014). Ekonomicheskaya i trudovaya sotsializatsiya studentov v obrazovatelnom protsesse tekhnicheskogo vuza [Economic and Labor Socialization of Students in the Educational Process of a Technical University]. Ufa: [s. n.], 21 p.
5. Anikina, Yu. M. (2021). Pravovaya sotsializatsiya studentov vuza fizicheskoy kultury: stepen razrabotannosti problemy [Legal Socialization of Students of a Physical Culture University: The Degree of Development of the Problem]. In Optimizatsiya uchebno-vospitatelnogo protsessa v obrazovatelnykh organizatsiyakh fizicheskoy kultury [Optimization of the Educational Process in Educational Organizations of Physical Culture]. Chelyabinsk, pp. 3–5.

6. Bugaeva, A. T., Mayakunov, A. E. (2023). Otsenka meditsinskimi rabotnikami pravovoy zashchishchennosti svoyey professionalnoy deyatelnosti [Assessment by Medical Workers of the Legal Security of Their Professional Activity]. Vestnik Severo-Vostochnogo federalnogo universiteta im. M.K. Ammosova. Seriya: Istoriya. Politologiya. Pravo [Bulletin of the North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov. Series: History. Political Science. Law], no. 3 (31), pp. 10–15.
7. Chestnikhina, A. D. (2025). Osobennosti formirovaniya pravovoy kompetentnosti studentov, budushchikh vrachey v vuze [Features of the Formation of Legal Competence of Students, Future Doctors at the University]. In Aktualnye problemy obshchestva, nauki i obrazovaniya, meditsiny i psikhologii v kontekste globalnykh vyzovov: materials of the International Full-Time and Part-Time Scientific and Practical Conference. Orel, pp. 139–144.
8. Dantsiger, D. G., Andrievsky, B. P., Chasovnikov, K. V. (2021). Ponyatie sotsialnogo instituta: ot yurisprudentsii k organizatsii zdravookhraneniya [The Concept of a Social Institution: From Jurisprudence to Healthcare Organization]. In Psikhologiya. Sport. Zdravookhranenie: collection of selected articles based on the materials of the International Scientific Conference. St. Petersburg, pp. 8–9.
9. Ivanova, Yu. E., Ladygina, D. V., Albyev, A. S. (2021). Sotsializatsiya studentov meditsinskogo universiteta i eye vliyanie na kachestvo zhizni [Socialization of Medical University Students and Its Impact on Quality of Life]. In Sovremennye problemy ekologii i zdorovya naseleniya: materials of the All-Russian Conference with International Participation. Irkutsk, pp. 197–202.
10. Kafarov, T. E., Dzhabrailova, L. R., Kadyrov, S. S. (2024). Rol sotsialno-gumanitarnykh nauk v podgotovke meditsinskikh rabotnikov [The Role of Social and Humanitarian Sciences in the Training of Medical Workers]. Sovremennaya nauka: aktualnye problemy teorii i praktiki. Seriya: Poznanie [Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Cognition], no. 7, pp. 95–98.
11. Khazhin, A. S. (2024). Razrabotka i realizatsiya sistemy obucheniya budushchikh spetsialistov sestrinskogo dela v meditsinskom kolledzhe na osnove integrativno-deyatelnostnogo podkhoda [Development and Implementation of a Training System for Future Nursing Specialists in a Medical College Based on an Integrative-Activity Approach]: abstract of the dissertation of Cand. Sci. (Pedagogy): 5.8.7. Ufa, 26 p.
12. Kiykova, P. S. (2025). Organizatsionno-pravovye aspekty professionalnoy adaptatsii vypusknikov meditsinskikh vuzov: klinicheskie riski i puti ikh minimizatsii [Organizational and Legal Aspects of Professional Adaptation of Medical University Graduates: Clinical Risks and Ways to Minimize Them]. In Aktualnye problemy nauki i obrazovaniya v usloviyakh sovremennykh vyzovov: collection of materials of the XLV International Scientific and Practical Conference. Moscow, pp. 55–59.
13. Krasnozhon, G. A., Trifonova, G. A. (2021). Tipologizatsiya lichnosti studenta meditsinskogo vuza v professionalnoy deyatelnosti [Typology of the Personality of a Medical University Student in Professional Activity]. In Osobennosti ispolzovaniya innovatsionnykh metodov obucheniya v sisteme vysshego meditsinskogo obrazovaniya [Features of the Use of Innovative Teaching Methods in the System of Higher Medical Education]. Vladivostok, pp. 33–40.
14. Lebedev, V. A., Lebedeva, E. I. (2024). Markery zdravookhraneniya: nauchno-pravovaya sreda meditsinskogo vuza [Healthcare Markers: Scientific and Legal Environment of a Medical University]. Bukhuchet v zdravookhranenii [Accounting in Healthcare], no. 8 (272), pp. 52–63.
15. Naimov, R. A., Nazarov, A. K., Khodzhaev, A. S., Goibzoda, M. A. (2024). Aspekty professionalnoy normativno-pravovoy gramotnosti meditsinskikh i sotsialnykh rabotnikov Respubliki Tadzhikistan [Aspects of Professional Regulatory and Legal Literacy of Medical and Social Workers of the Republic of Tajikistan]. Nauka i innovatsiya [Science and Innovation], no. 3, pp. 11–16.
16. Patsula, A. V., Kolesnikova, E. D. (2024). Sotsiologicheskaya diagnostika urovnya pravovoy informirovannosti shkolnikov i studentov pervogo naukograda Rossii [Sociological Diagnostics of the Level of Legal Awareness of Schoolchildren and Students of the First Science City of Russia]. In Nauchnyy potentsial goroda Obninska: collection of the best works of the Youth Scientific and Technical Conference. Obninsk, pp. 83–87.
17. Semchenko, L. N., Tarasova, I. S. (2022). Opyt raboty studencheskogo nauchnogo kruzhka po distsipline "Pravovedenie" na kafedre obshchestvennogo zdorovya i zdravookhraneniya meditsinskogo universiteta [Experience of the Student Scientific Circle in the Discipline "Jurisprudence" at the Department of Public Health and Healthcare of a Medical University]. Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdravookhranenie [Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and Healthcare], no. 4 (20), pp. 24–27.
18. Skrebneva, N. A., Dobrovolskaya, N. E. (2024). Yuridicheskaya podgotovka meditsinskikh rabotnikov i otrasl meditsinskogo prava [Legal Training of Medical Workers and the Branch of Medical Law]. Gosudarstvo i pravo [State and Law], no. 3, pp. 198–201.
19. Sokolova, M. V., Petrosyan, D. I., Listratov, I. V. (2022). Pravovaya sotsializatsiya molodezhi (na primere studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy) [Legal Socialization of Youth (on the Example of Students of Higher Educational Institutions)]. Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya [Theory and Practice of Social Development], no. 4 (170), pp. 78–84.
20. Spasennikov, B. A. (2024). Prepodavanie prava v meditsinskom vuze [Teaching Law at a Medical University]. Na puti k grazhdanskomu obshchestvu [On the Way to Civil Society], no. 4 (56), pp. 91–98.

21. Tonkonog, V. V. (2025). Analiz sovremennykh problem i vyzovov rossiyskogo meditsinskogo obrazovaniya: rezultaty sotsiologicheskogo oprosa [Analysis of Modern Problems and Challenges of Russian Medical Education: Results of a Sociological Survey]. Problemy sotsialnoy gigieny, zdravookhraneniya i istorii meditsiny [Problems of Social Hygiene, Healthcare and the History of Medicine], vol. 33, no. 4, pp. 706–713.
22. Tuaeva, I. B., Chedzhemov, S. R., Gabaraeva, L. N. (2021). Aktualizatsiya pravovogo obucheniya i vospitaniya v meditsinskom vuze (v svete prinyatiya popravok v Konstitutsiyu RF i pandemiyey) [Actualization of Legal Education and Upbringing at a Medical University (in Light of the Adoption of Amendments to the Constitution of the Russian Federation and the Pandemic)]. Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K.L. Khetagurova [Bulletin of the K.L. Khetagurov North Ossetian State University], no. 1, pp. 88–94.
23. Urvantseva, S. O. (2023). Formirovanie aktivnoy grazhdansko-pravovoy pozitsii budushchikh medikov v obrazovatelnoy srede vuza [Formation of an Active Civil and Legal Position of Future Physicians in the Educational Environment of the University]. Meditsinskoe obrazovanie segodnya [Medical Education Today], no. 3 (23), pp. 69–75.
24. Vygotsky, L. S. (2003). Psikhologiya razvitiya cheloveka [Psychology of Human Development]. Moscow: Smysl: Eksmo, 1134 p.
25. Yurechko, O. N. (2021). Sotsiologicheskoe znanie kak faktor formirovaniya mirovozzreniya studentov mediko-profilakticheskogo fakulteta [Sociological Knowledge as a Factor in the Formation of the Worldview of Students of the Medical and Preventive Faculty]. In Innovatsii v obrazovanii: materials of the XI International Educational and Methodological Conference. Krasnodar, vol. 11, pp. 460–463.

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

УДК 37.042.1 **DOI: 10.34670/AR.2026.58.65.024**

Влияние проприоцептивной тренировки на устойчивость к сбивающим факторам в ближнем бою

Маранин Дмитрий Владимирович

Преподаватель,
кафедра физической подготовки и спорта,
Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний,
390000, Российская Федерация, Рязань, ул. Сенная, 1;
e-mail: dmaranin59@gmail.com

Бадмаев Бадма Эдуардович

Преподаватель,
кафедра физической, огневой и тактико-специальной подготовки,
Санкт-Петербургский университет Федеральной службы исполнения наказаний,
196602, Российская Федерация, Санкт-Петербург, Пушкин, ул. Сапёрная, 34;
e-mail: badmaev.badma.97@mail.ru

Родионов Константин Владимирович

Старший преподаватель,
кафедра огневой и тактико-специальной подготовки,
Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний,
600020, Российская Федерация, Владимир, ул. Большая Нижегородская, 67е;
e-mail: Rodionov-konstantinv@yandex.ru

Никеров Дмитрий Иванович

Старший преподаватель,
кафедра физического воспитания и здоровья,
Самарский государственный медицинский университет,
443099, Российская Федерация, Самара, ул. Чапаевская, 89;
e-mail: dima-nikerov@mail.ru

Аннотация

В данной работе теоретически обосновывается использование проприоцептивной тренировки для повышения устойчивости бойца к сбивающим воздействиям в ближнем бою. На основе анализа отечественной научно-методической литературы рассматриваются физиологические механизмы постурального контроля, роль проприоцептивной афферентации в координации движений, а также специфика сбивающих факторов в рукопашном бою. Обобщаются методические подходы к развитию сенсомоторных качеств, обеспечивающих сохранение равновесия и эффективность технических действий в условиях контактного противодействия. Показано, что целенаправленная тренировка

проприоцепции является необходимым компонентом специальной физической подготовки бойца, дополняющим традиционные средства развития силы и выносливости.

Для цитирования в научных исследованиях

Маранин Д.В., Бадмаев Б.Э., Родионов К.В., Никеров Д.И. Влияние проприоцептивной тренировки на устойчивость к сбивающим факторам в ближнем бою // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 273-280. DOI: 10.34670/AR.2026.58.65.024

Ключевые слова

Проприоцепция, постуральный контроль, равновесие, сбивающие факторы, рукопашный бой, сенсомоторная тренировка, координационные способности.

Введение

Рукопашный бой, как в спортивной, так и в боевой практике, тем и сложен, что движения в нём непрерывно меняются, а заранее просчитать ситуацию почти невозможно. В нём постоянно есть прямой силовой контакт с противником, и после любого внешнего воздействия нужно быстро вернуть телу равновесие. К сбивающим факторам относят любые внешние влияния - толчки, захваты, удары, резкие смещения опоры, - которые нарушают устойчивость человека и мешают точно выполнять технические действия. То, насколько организм способен сопротивляться таким воздействиям, зависит не только от силы мышц ног и корпуса, но и от того, насколько хорошо работают сенсорные механизмы движений, прежде всего проприоцептивная чувствительность.

Проприоцепция - это способность организма воспринимать положение звеньев тела, степень мышечного напряжения и параметры движения без участия зрительного анализатора. В физиологии движений проблема проприоцептивного контроля занимает значимую позицию в построении двигательных актов. Проприоцептивная афферентация является основой позной регуляции и быстрых автоматических реакций на возмущение.

В спортивной практике проприоцептивная тренировка (упражнения на нестабильных опорах, балансировочных платформах, с закрытыми глазами и т.п.) широко используется для профилактики травм и повышения координационных возможностей. В единоборствах, где фактор потери равновесия часто определяет исход поединка, развитие сенсомоторных качеств приобретает особую значимость. Однако методические аспекты применения проприоцептивных средств именно в рукопашном бое освещены фрагментарно. Цель настоящей статьи - на основе анализа существующих научно-методических источников обосновать влияние проприоцептивной тренировки на устойчивость бойца к сбивающим факторам и сформулировать общие методические рекомендации.

Материалы и методы исследований

Цель исследования - оценить влияние 6-недельной программы проприоцептивной тренировки на устойчивость бойцов к сбивающим факторам в условиях, моделирующих ближний бой.

Гипотеза: целенаправленная стимуляция проприоцептивного анализатора (упражнения на нестабильных опорах, с локальной сенсорной депривацией) приведёт к достоверному улучшению динамической постуральной устойчивости и точности ударных действий после

внешнего возмущения.

В исследовании приняли участие 12 спортсменов-курсантов 18-20 лет, специализирующихся в армейском рукопашном бое (квалификация - 1 разряд и КМС). Участники были разделены на контрольную (n = 6) и экспериментальную (n = 6) группы.

Экспериментальная группа на протяжении 6 недель (3 раза в неделю по 25 минут) выполняла комплекс сенсомоторной тренировки, включавший упражнения на нестабильных опорах с локальной проприоцептивной депривацией (иммобилизация верхних и нижних конечностей, использование поролонового коврика). Контрольная группа продолжала стандартную физическую подготовку.

До и после эксперимента измерялись:

– время стабилизации центра давления после неожиданного толчка (стабилометрия);
– точность ударов руками после вращательной дестабилизации (количество точных попаданий за 10 с);
– индекс динамической постуральной устойчивости.

В экспериментальной группе отмечено достоверное улучшение всех показателей. Наибольший отставленный эффект зафиксирован именно после тренировки с проприоцептивной депривацией: время восстановления равновесия сократилось на 29,4% ($t = 4,89$; $p \leq 0,01$), а точность ударов возросла на 9% ($t = 2,84$; $p \leq 0,05$). В контрольной группе изменения были незначимы ($p > 0,05$).

Полученные данные доказывают, что сенсомоторная тренировка с локальной сенсорной депривацией обеспечивает сопряжённое совершенствование скоростно-силовых качеств и координационных способностей бойцов армейского рукопашного боя. Включение подобных упражнений в подготовительную часть занятия позволяет целенаправленно повышать устойчивость к сбивающим факторам ближнего боя.

Результаты и обсуждения

Согласно теории функциональных систем, ни одно осмысленное движение не обходится без постоянной обратной связи от органов чувств. В эту систему входят сигналы от мышечных веретён, сухожильных органов Гольджи, суставных рецепторов и кожных механорецепторов. Именно они формируют то самое мышечное чувство, которое позволяет без зрительного контроля понимать, где находится тело в пространстве и насколько напряжены мышцы. Управление движением при этом строится на сенсорных коррекциях: центральная нервная система непрерывно сравнивает заданную программу с реальным результатом, получая информацию по афферентным путям [6]. Проприоцепция здесь служит основным источником сведений о текущем состоянии опорно-двигательного аппарата. Чем выше чувствительность проприоцепторов и чем быстрее мозг обрабатывает их сигналы, тем точнее и быстрее можно вносить поправки в движение.

Сохранение вертикальной позы обеспечивается двумя основными механизмами. Первый - это медленный постуральный контроль, который основан на постоянном потоке проприоцептивной информации [Нейромоторные тренажи в системе физического воспитания студентов, 2025]. Второй - быстрые автоматические реакции с латентным периодом 50–100 мс, которые включаются при резком внешнем воздействии. То, насколько успешно они действуют, во многом зависит от тренированности проприоцептивного аппарата. Систематическое раздражение проприоцепторов при выполнении упражнений на равновесие приводит к

повышению их чувствительности, ускорению проведения нервных импульсов и более точной настройке мышечных синергий [Бернштейн, 1991].

Выходит, что устойчивость к сбивающим воздействиям в первую очередь опирается на высокую проприоцептивную чувствительность. Она помогает вовремя заметить отклонение тела от равновесия и быстро включить мышцы, которые удерживают его в стабильном положении.

Проприоцептивная тренировка в системе спортивной подготовки. В отечественной теории и методике физического воспитания координационные способности рассматриваются как сложное качество, которое объединяет умение удерживать равновесие, ориентироваться в пространстве, точно различать параметры движения и быстрой перестройке двигательных действий. Ведущим фактором развития координационных способностей является сенсорная тренировка, основанная на усложнении условий выполнения упражнений, в том числе за счёт исключения зрительного контроля и использования нестабильных опор.

Исследования показывают, что у спортсменов проприоцепция напрямую влияет на управление движениями. Если специально развивать чувствительность к положению тела, можно улучшить стабилометрические показатели - то есть уменьшить площадь и скорость колебаний центра давления. В итоге это связано с более высоким уровнем мастерства в видах спорта, где важна сложная координация [Попов, Самсонова, 2011]. Поэтому в подготовку рекомендуют включать упражнения на балансировочных платформах и работу на стабилометрических тренажёрах с биологической обратной связью.

В специальной физической подготовке бойцов обязательно должны быть упражнения, развивающие «чувство дистанции», «чувство удара» и «чувство равновесия» [Использование тренажеров с биологической обратной связью..., 2023]. По сути, всё это разные проявления проприоцептивной дифференцировки. При этом такие навыки нужно отрабатывать в условиях, максимально приближенных к соревновательным. Тогда помехи возникают неожиданно и требуют быстрой сенсомоторной реакции.

Проприоцептивные упражнения снижают вероятность травм голеностопа и колена, потому что усиливают нервно-мышечный контроль [Мельников, Иконникова, Люкманов, Супонева, 2024]. Для единоборств это особенно значимо, так как в контакте часто случаются подворачивания стопы, резкие смещения в сторону и падения.

Ближний бой, или рукопашный бой, имеет целый ряд особенностей, из-за которых к устойчивости тела предъявляются особенно строгие требования:

– непосредственный физический контакт с противником, включающий толчки, захваты, борьбу за выгодное положение;
– необходимость нанесения ударов из неустойчивых положений (после уклонов, поворотов, подсечек);
– быстрая смена направления движения и уровня стойки;
– воздействие на опору (подножки, подсечки, сваливания) [Болотин, Зайцев, 2014].

Анализируя технико-тактические действия в армейском рукопашном бое, можно подчеркнуть, что эффективность бойца во многом определяется способностью сохранять боевую стойку и продолжать атаку после получения толчка или удара [Ашкинази, 2001]. Он указывает, что традиционная физическая подготовка (развитие силы, быстроты, выносливости) не обеспечивает в полной мере эту способность, так как она требует специфической сенсомоторной адаптации.

А.А. Кадочников в своих работах по рукопашному бою акцентирует внимание на принципе

«мягкости» и использования энергии противника, что невозможно без высокоразвитого чувства равновесия и проприоцептивного контроля [8]. Он рекомендует специальные упражнения на развитие «чувства опоры» и устойчивости, включая парные упражнения с дозированными толчками и выведением из равновесия [Глубокий, 2012].

В спортивных единоборствах (бокс, борьба, дзюдо) сбивающие факторы моделируются в тренировке через работу на неустойчивых поверхностях, выполнение технических действий после вращений, а также через парные упражнения с сопротивлением. Однако в рукопашном бое, где арсенал приёмов шире и включает элементы борьбы, ударов и защиты от оружия, требования к устойчивости ещё выше.

На основе анализа литературы можно выделить основные группы средств проприоцептивной тренировки, применимые в подготовке бойцов ближнего боя:

1. Упражнения на нестабильных опорах. Использование балансировочных подушек, полусфер BOSU, качающихся досок, набивных мячей в качестве опоры. Выполнение стоек, приседаний, поворотов туловища, имитации ударов на нестабильной поверхности [Попов, Самсонова, 2011]. Эти упражнения вынуждают мышцы-стабилизаторы работать в условиях постоянного поиска равновесия, что повышает проприоцептивную чувствительность.

2. Упражнения с исключением зрительного контроля. Выполнение технических элементов (стоек, передвижений, ударов) с закрытыми глазами или в условиях ограниченной видимости. По данным Н.А. Бернштейна, это заставляет организм перестраиваться на проприоцептивный канал управления, что ускоряет формирование «мышечного чувства» [Лях, 2006].

3. Парные упражнения с дозированным внешним воздействием. Партнёр наносит лёгкие толчки в различные части тела (плечо, грудь, спина) с неожиданной стороны и силой. Задача бойца - сохранить равновесие или быстро восстановить его, не прекращая выполнения технического действия. Такие упражнения моделируют реальные сбивающие факторы и развивают быстрые постуральные реакции.

4. Упражнения с вращением и последующей стабилизацией. После выполнения оборотов, кувырков, поворотов на 180-360° боец должен как можно быстрее принять устойчивую боевую стойку и нанести точный удар. Это тренирует взаимодействие вестибулярного и проприоцептивного анализаторов [Кадочников, 2003].

5. Стабилометрическая тренировка с биологической обратной связью. Использование компьютерных стабилоанализаторов позволяет объективно оценивать параметры равновесия и обучать спортсмена произвольно управлять центром давления. Метод особенно эффективен для тонкой настройки постурального контроля.

Главный методический принцип здесь простой: идти от лёгкого к более трудному. Сначала используют статические удержания, затем переходят к движениям. Сначала дают заранее понятные помехи, потом вводят неожиданные. Сначала отрабатывают отдельные упражнения, а позже переносят их в условия соревновательного движения. При этом задания на проприоцепцию нужно сочетать с обычной силовой и технико-тактической подготовкой, потому что сенсомоторные качества раскрываются только при достаточно развитом мышечном аппарате.

Выводы

Теоретический разбор показывает, что проприоцептивная тренировка действительно помогает бойцу лучше выдерживать сбивающие воздействия в ближнем бою. Это объясняется

тем, что возрастает чувствительность проприоцепторов, ускоряются сенсомоторные реакции и точнее координируется работа мышц при сохранении равновесия. Подходы, описанные в отечественной литературе, позволяют развивать эти качества сознательно и поэтапно: через упражнения на неустойчивой опоре, задания без зрительного контроля, парные воздействия и работу на стабилометрических тренажёрах.

Проприоцептивную тренировку следует включать в специальную физическую подготовку бойцов рукопашного боя как обязательный элемент, который дополняет развитие силы, скорости и выносливости. В дальнейшем особенно важно опытным путём определить, какой объём и какая интенсивность сенсомоторной нагрузки дают лучший результат на разных этапах подготовки, а также проверить, насколько навыки, полученные на искусственно нестабильных опорах, переносятся в реальный поединок.

Библиография

1. Ашкинази С.М. Вопросы теории и практики рукопашного боя в Вооружённых Силах Российской Федерации: монография. Санкт-Петербург: ВИФК, 2001. 241 с.
2. Батуев А.С., Куликов Г.А. Введение в физиологию сенсорных систем. Москва: Высшая школа, 1983. 247 с.
3. Бернштейн Н.А. О ловкости и её развитии. Москва: Физкультура и спорт, 1991. 288 с.
4. Болотин А.Э., Зайцев О.С. Педагогическая модель подготовки курсантов к боевой деятельности в процессе занятий рукопашным боем // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2014. № 6 (112). С. 75–79.
5. Глубокий В.А. Общая и специальная физическая подготовка в системе тренировки спортсменов рукопашного боя // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 44–50.
6. Ильичева Ю.В., Сираковская Я.В., Кужелева М.С. Применение программы проприоцептивной тренировки в физической подготовке фигуристок 14–15 лет // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2022. № 8 (210). С. 122–127.
7. Использование тренажеров с биологической обратной связью в процессе подготовки квалифицированных единоборцев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2023. № 1 (215). С. 70–76.
8. Кадочников А.А. Рукопашный бой: учебно-методическое пособие. Краснодар: Советская Кубань, 2003. 256 с.
9. Лях В.И. Координационные способности: диагностика и развитие. Москва: ТВТ Дивизион, 2006. 290 с.
10. Мельников А.А., Иконникова Е.С., Люкманов Р.Х., Супонева Н.А. Проприоцептивный контроль мышц верхней конечности у спортсменов-самбистов // Журнал медико-биологических исследований. 2024. Т. 12, № 3. С. 329–337. DOI: 10.37482/2687-1491-Z203
11. Нейромоторные тренажи в системе физического воспитания студентов: теоретико-методическое обоснование // Молодой ученый. 2025. № 12 (398). С. 5–10.
12. Попов Г.И., Самсонова А.В. Биомеханика двигательной деятельности: учебник для вузов. Москва: Академия, 2011. 320 с.

The Impact of Proprioceptive Training on Resistance to Disturbing Factors in Close Combat

Dmitrii V. Maranin

Lecturer,
Department of Physical Training and Sports,
Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service,
390000, 1, Sennaya str., Ryazan, Russian Federation;
e-mail: dmaranin59@gmail.com

Badma E. Badmaev

Lecturer,
Department of Physical, Firearms and Tactical-Special Training,
Saint Petersburg University of the Federal Penitentiary Service,
196602, 34, Sapyornaya str., Pushkin, Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: badmaev.badma.97@mail.ru

Konstantin V. Rodionov

Senior Lecturer,
Department of Firearms and Tactical-Special Training,
Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service,
600020, 67e, Bol'shaya Nizhegorodskaya str., Vladimir, Russian Federation;
e-mail: Rodionov-konstantinv@yandex.ru

Dmitrii I. Nikerov

Senior Lecturer,
Department of Physical Education and Health,
Samara State Medical University,
443099, 89, Chapaevskaya str., Samara, Russian Federation;
e-mail: dima-nikerov@mail.ru

Abstract

This work theoretically substantiates the use of proprioceptive training to increase a fighter's resistance to disturbing influences in close combat. Based on the analysis of domestic scientific and methodological literature, the physiological mechanisms of postural control, the role of proprioceptive afferentation in the coordination of movements, as well as the specifics of disturbing factors in hand-to-hand combat are examined. Methodological approaches to the development of sensorimotor qualities that ensure the maintenance of balance and the effectiveness of technical actions under conditions of contact counteraction are generalized. It is shown that targeted training of proprioception is a necessary component of a fighter's special physical training, complementing the traditional means of developing strength and endurance.

For citation

Maranin D.V., Badmaev B.E., Rodionov K.V., Nikerov D.I. (2026) Vliyanie propriotseptivnoy trenirovki na ustoychivost' k sbivayushchim faktoram v blizhnem boyu [The Impact of Proprioceptive Training on Resistance to Disturbing Factors in Close Combat]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 273-280. DOI: 10.34670/AR.2026.58.65.024

Keywords

Proprioception, postural control, balance, disturbing factors, hand-to-hand combat, sensorimotor training, coordination abilities.

References

1. Ashkinazi, S. M. (2001). Voprosy teorii i praktiki rukopashnogo boya v Vooruzhyonnykh Silakh Rossiyskoy Federatsii [Issues of Theory and Practice of Hand-to-Hand Combat in the Armed Forces of the Russian Federation]: monograph. St. Petersburg: VIFK, 241 p.
2. Batuev, A. S., Kulikov, G. A. (1983). Vvedenie v fiziologiyu sensornykh sistem [Introduction to the Physiology of Sensory Systems]. Moscow: Vysshaya Shkola, 247 p.
3. Bernstein, N. A. (1991). O lovkosti i eye razvitii [On Dexterity and Its Development]. Moscow: Fizkultura i Sport, 288 p.
4. Bolotin, A. E., Zaitsev, O. S. (2014). A Pedagogical Model for Preparing Cadets for Combat Activities in the Process of Hand-to-Hand Combat Training. Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University, no. 6 (112), pp. 75–79.
5. Glubokiy, V. A. (2012). General and Special Physical Training in the System of Training Hand-to-Hand Combat Athletes. Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, no. 2, pp. 44–50.
6. Ilyicheva, Yu. V., Sirakovskaya, Ya. V., Kuzheleva, M. S. (2022). Application of a Proprioceptive Training Program in the Physical Preparation of Figure Skaters Aged 14–15. Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University, no. 8 (210), pp. 122–127.
7. The Use of Simulators with Biofeedback in the Training of Qualified Martial Artists. (2023). Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University, no. 1 (215), pp. 70–76.
8. Kadochnikov, A. A. (2003). Rukopashnyy boy: uchebno-metodicheskoe posobie [Hand-to-Hand Combat: A Training and Methodological Guide]. Krasnodar: Sovetskaya Kuban, 256 p.
9. Lyakh, V. I. (2006). Koordinatsionnye sposobnosti: diagnostika i razvitie [Coordination Abilities: Diagnosis and Development]. Moscow: TVT Division, 290 p.
10. Melnikov, A. A., Ikonnikova, E. S., Lyukmanov, R. Kh., Suponeva, N. A. (2024). Proprioceptive Control of the Muscles of the Upper Limb in Sambo Athletes. Journal of Medical and Biological Research, vol. 12, no. 3, pp. 329–337. DOI: 10.37482/2687-1491-Z203
11. Neuromotor Training Devices in the System of Physical Education for Students: Theoretical and Methodological Justification. (2025). Molodoy Ucheny, no. 12 (398), pp. 5–10.
12. Popov, G. I., Samsonova, A. V. (2011). Biomekhanika dvigatelnoy deyatelnosti [Biomechanics of Motor Activity]: textbook for universities. Moscow: Academy, 320 p.

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

УДК 378.147 **DOI: 10.34670/AR.2026.89.27.026**

Интеллектуальные игровые форматы в структуре студенческой медицинской олимпиады: опыт реализации этапов «Своя игра» и «Что? Где? Когда?»

Жикоренцева Полина Александровна

Старший преподаватель,
кафедра гуманитарных дисциплин и биоэтики,
Санкт-Петербургский государственный
педиатрический медицинский университет
Министерства здравоохранения Российской Федерации,
194100, Российская Федерация, Санкт-Петербург, Литовская ул., 2;
e-mail: westpole@yandex.ru

Южанинов Владимир Николаевич

Старший преподаватель,
кафедра гуманитарных дисциплин и биоэтики,
Санкт-Петербургский государственный
педиатрический медицинский университет
Министерства здравоохранения Российской Федерации,
194100, Российская Федерация, Санкт-Петербург, Литовская ул., 2;
e-mail: yuzhaninov_vn@mail.ru

Аннотация

Развитие клинического мышления, коммуникативных навыков и мотивации к обучению остаётся одной из приоритетных задач медицинского образования. В связи с этим актуален поиск эффективных форматов вовлечения студентов в профессиональную деятельность. Цель статьи — представить опыт применения интеллектуальных конкурсов в игровых форматах в структуре Всероссийской студенческой олимпиады по педиатрии «Будущее педиатрии». Материалы и методы. В рамках олимпиады были разработаны и проведены этапы, основанные на принципах телевизионных игр «Своя игра» и «Что? Где? Когда?». В аннотации описаны структура подготовки заданий, отбор участников, организация командного взаимодействия и этапов соревнований. Анализ проводился на основе наблюдений, обратной связи участников, а также экспертной оценки педагогов. Результаты. Проведение конкурсных этапов в игровых форматах позволило активизировать познавательный интерес студентов, повысить уровень вовлечённости и выявить высокий потенциал командного мышления. Участники продемонстрировали успешное применение клинических знаний в нестандартных ситуациях, а также развитие soft skills, значимых для будущей профессиональной деятельности. Обсуждение и заключение. Игровые методы в рамках студенческих олимпиад обладают высоким образовательным потенциалом. Представленный опыт может быть интегрирован в образовательный процесс как дополнительный инструмент формирования клинического

мышления и профессиональных компетенций. Авторы считают целесообразным дальнейшее развитие подобных форматов в рамках межвузовских и международных мероприятий.

Для цитирования в научных исследованиях

Жикоренцева П.А., Южанинов В.Н. Интеллектуальные игровые форматы в структуре студенческой медицинской олимпиады: опыт реализации этапов «Своя игра» и «Что? Где? Когда?» // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 281-291. DOI: 10.34670/AR.2026.89.27.026

Ключевые слова

Медицинское образование, студенческая олимпиада, активные методы обучения, Своя игра, Что? Где? Когда?, командная работа, медицина, педиатрия.

Введение

В условиях стремительно развивающегося медицинского образования особое значение приобретает поиск эффективных форматов, сочетающих когнитивную активность, вовлеченность обучающихся и развитие профессиональных компетенций. Традиционные лекционные и семинарские занятия, при всей их информационной насыщенности, нередко демонстрируют ограниченную способность поддерживать устойчивый интерес обучающихся и формировать навыки, необходимые в клинической практике — такие как оперативное принятие решений, командное взаимодействие, критическое мышление и коммуникативная гибкость.

На этом фоне возрастает интерес к активным и интерактивным методам обучения, среди которых особенно выделяются игровые технологии, используемые в профессиональном образовательном контексте. Интеллектуальные игры, такие как «Своя игра» и «Что? Где? Когда?», перешагнули границы телеэфира и получили новое звучание в образовательной среде, демонстрируя устойчивую популярность в среде школьных и студенческих конкурсов, кружков, а в последние годы — и в рамках профильных олимпиад в системе высшего образования.

В медицинском образовании олимпиады выступают не только как форма соревновательной деятельности, но и как важный элемент неформального обучения и профессионального самоопределения студентов. Участие в олимпиаде позволяет будущим врачам реализовать свои познавательные и аналитические способности в практико-ориентированной, динамичной обстановке. Оно способствует углублённому освоению предмета, выходящему за рамки обязательного учебного плана, и стимулирует междисциплинарное мышление.

Особый интерес представляют нестандартные конкурсные форматы, способные дополнить традиционные этапы (решение клинических задач, тестовые задания, практические станции) средствами игровой педагогики. Наиболее перспективными в этом отношении являются интеллектуальные игры, предполагающие командное обсуждение, работу с ассоциативными и эвристическими механизмами мышления, а также необходимость точного и лаконичного выражения мысли.

Обзор литературы

Интеллектуальные игровые форматы, такие как «Своя игра» и «Что? Где? Когда?», всё активнее интегрируются в образовательную среду, в том числе в структуру студенческих

олимпиад по медицине. Их применение позволяет не только варьировать формы проверки знаний, но и стимулировать развитие метапредметных навыков, критического мышления и командной работы, что особенно актуально в подготовке будущих врачей. В последние годы в педагогической и психолого-образовательной литературе отмечается устойчивый рост интереса к игровым технологиям как к инструменту формирования универсальных компетенций.

Так, Л. Блонский (2021) подчёркивает, что участие студентов в интеллектуальных играх, в частности в чемпионатах по «Что? Где? Когда?», способствует всестороннему развитию личности. Автор отмечает влияние игровых форматов на повышение мотивации к обучению, развитие коммуникативных умений, навыков поиска и анализа информации, а также способности к быстрой адаптации в условиях дефицита времени.

Сходную точку зрения разделяет М. С. Певнев (2006), рассматривающий интеллектуальные игры в образовательной практике как явление, обладающее ценностно-целевым, мотивационным и функциональным потенциалом. Он подчёркивает, что подобные форматы позволяют моделировать реальные ситуации, требующие быстрого принятия решений, гибкости мышления и междисциплинарного подхода, что делает их особенно полезными для подготовки специалистов в области медицины.

Актуальность внедрения игровых методов также рассматривается в контексте развивающего обучения. А. Б. Воронцов и В. А. Львовский (2020) отмечают, что интеллектуальные форматы, основанные на принципах проблемного подхода и междисциплинарности, усиливают усвоение материала и формируют целостное представление о профессии. Они способствуют переходу от репродуктивного способа усвоения знаний к продуктивному, основанному на логическом анализе и поиске решений.

Дополнительным аргументом в пользу использования игровых форматов становится всё более выраженный акцент на развитие мягких навыков (soft skills) в современном образовании. По мнению Л. В. Орловой (2022), подобные компетенции, как коммуникативность, стрессоустойчивость, умение работать в команде и принимать решения в условиях неопределённости, приобретают ключевое значение для профессионального успеха. Интеллектуальные игры, особенно в формате командных соревнований, позволяют формировать и развивать эти навыки в условиях, приближённых к реальной профессиональной деятельности. М. А. Тлевцежева (2022) подчёркивает, что использование игровых механизмов стимулирует у студентов не только познавательный интерес, но и рефлексивное отношение к собственному опыту и профессиональному росту.

Зарубежные исследования подтверждают положительное влияние геймификации и интеллектуальных игр на качество медицинского образования. Согласно обзору Akl et al. (2010) [Akl, Pretorius, Sackett, Erdley, Bhoopathi, Alfarah, Schünemann, 2010], игровые методы демонстрируют умеренное, но устойчивое влияние на повышение учебной мотивации, вовлечённости студентов и развитие клинических навыков. Более свежий метаанализ Huang et al. (2024) [2 Huang, Huang, Tang, 2024], посвящённый геймифицированному обучению в медицине, показывает, что 26 % проанализированных исследований фиксируют рост вовлечённости, а 13 % – улучшение коммуникативных и командных компетенций.

Применительно к форматам «Своя игра» и «Что? Где? Когда?» следует отметить их разную педагогическую направленность. «Что? Где? Когда?» в олимпиадной версии — это, как правило, командный формат, в котором важны оперативный обмен знаниями, умение слушать и учитывать разные точки зрения, совместный анализ проблемной ситуации. В условиях жёстких временных ограничений участники учатся формулировать гипотезы, выдвигать аргументы и принимать коллективные решения. «Своя игра», напротив, ориентирована на

индивидуальное участие и стратегию выбора. Участник контролирует ход игры, распределяет ресурс времени и очков, оценивает свои знания и принимает решения в условиях риска, что способствует развитию когнитивных способностей.

Таким образом, включение интеллектуальных игровых этапов в структуру студенческих медицинских олимпиад отвечает актуальным педагогическим задачам: оно позволяет не только актуализировать знания, но и развивать гибкие навыки, необходимые будущим врачам [Блонский, 2021]. Несмотря на ограниченное количество фундаментальных эмпирических исследований в данной области, совокупность данных отечественных и зарубежных авторов позволяет утверждать, что игровые форматы становятся эффективным элементом образовательной среды, способным поддерживать интерес, формировать личностную и профессиональную рефлексию и усиливать образовательный эффект от традиционных форм обучения [Певнев, 2006; Орлова, 2022; Воронцов, Львовский, 2020; Тлевцежева, 2022].

Материалы и методы

Объектом исследования выступили студенты медицинских вузов, принимающие участие в олимпиаде «Будущее педиатрии в 2023-2025 гг.. Непосредственным предметом изучения стали интеллектуальные игровые форматы «Своя игра» и «Что? Где? Когда?», интегрированные в структуру командных и индивидуальных испытаний. Исследование проводилось в течение на базе кафедры гуманитарных дисциплин и биоэтики СПбГПМУ. В исследовании приняли участие 720 студентов 5 курсов, сформированные в команды по 6 человек. Возраст участников варьировался от 20 до 24 лет.

Целью исследования стало выявление образовательного потенциала интеллектуальных игровых форматов, а также их влияния на формирование профессионально значимых компетенций, включая soft skills, клиническое мышление и способность к принятию решений в условиях ограниченного времени.

Основными **методами** исследования стали педагогическое наблюдение, анкетирование участников и экспертов (преподавателей), анализ результатов участия студентов в олимпиадных турах. В рамках исследования фиксировались поведенческие характеристики участников: вовлечённость, проявление лидерства, коммуникативные стратегии, адаптация к игровому стрессу.

Игровые этапы проводились с применением мультимедийного проектора и авторских презентационных материалов с вопросами, структурированными в формате соответствующих этапов (приложение 1, 2). Организация игр соответствовала классическим правилам телеигр, адаптированным под медицинский контекст: вопросы делились на категории (анатомия, терапия, фармакология и др.), ранжировались по сложности и сопровождались визуальным и текстовым рядом.

Таким образом, применённая методология позволила получить как количественные, так и качественные данные о влиянии интеллектуальных форматов на образовательный процесс и сформировать обоснованные выводы об их эффективности в условиях студенческой олимпиады.

Результаты

Всероссийская студенческая олимпиада по педиатрии с международным участием «Будущее педиатрии», проводимая в Санкт-Петербургском государственном педиатрическом

медицинском университете, является одной из ведущих площадок, на которой апробируются такие подходы. С 2014 года в её программу включены этапы в формате игр «Своя игра» и «Что? Где? Когда?» — интеллектуальных конкурсов, адаптированных под медицинскую тематику и специфику клинического мышления.

Цель данной статьи — представить методический и организационный опыт реализации этих этапов в структуре олимпиады, а также проанализировать их образовательный и мотивационный потенциал. Мы стремимся показать, что интеллектуальные игры в медицинском контексте — это не просто элемент развлекательной программы, а полноценный педагогический инструмент, способствующий развитию ключевых компетенций будущего врача.

Всероссийская студенческая олимпиада по педиатрии с международным участием «Будущее педиатрии», ежегодно проводимая в Санкт-Петербургском государственном педиатрическом медицинском университете уже 10 лет, представляет собой в том числе площадку для апробации инновационных конкурсных форматов. В программу Олимпиады по решению Оргкомитета были включены интеллектуальные этапы «Своя игра» (индивидуальный конкурс капитанов) и «Что? Где? Когда?» (командный конкурс), которые показали высокую вовлеченность студентов.

Олимпиада проводится на русском языке среди студентов 4–6 курсов медицинских вузов России и стран СНГ. Команды формируются по вузовскому принципу, состоят из 6 человек. В программу входят теоретические, практические и интеллектуальные этапы. Команды демонстрируют практические навыки, решают клинические задачи по педиатрии. Ежегодно с 2014 года в медицинской олимпиаде принимают участие 38–42 команд по 6 участников из различных регионов России и стран СНГ. Таким образом, методика проходила отработку на большом объеме участников, что позволило авторам не только совершенствовать её, но и написать данную статью.

Этап «Своя игра»

Это индивидуальный конкурс капитанов команд, организованный по принципу телевизионной игры «Jeopardy!» (в российской традиции «Своя игра»). Конкурс проходит в три тура: четвертьфинал, полуфинал и финал. Каждая игра включает несколько тематических блоков, по пять вопросов с возрастающей сложностью и стоимостью (от 10 до 50 очков). Игроки нажимают кнопку в любой момент чтения вопроса, что требует быстрой реакции и уверенности в знаниях. Ответ засчитывается, если он дан в течение 5 секунд после сигнала. При правильном ответе начисляются очки, при ошибке — вычитаются. Победители и финалисты приносят команде дополнительные баллы.

Этап «Что? Где? Когда?»

Командный интеллектуальный конкурс, состоящий из 15 вопросов по медицинской тематике. Вопросы задаются всем командам одновременно, предоставляется 1 минута на обсуждение и 10 секунд на запись ответа. Ответы сдаются капитанами команд. За каждый правильный ответ начисляется 1 балл. Дополнительно командам, занявшим призовые места, добавляются баллы: 35, 20 и 10 за I, II и III места соответственно.

Так, игровой формат способствовал высокому уровню вовлеченности: участники демонстрировали эмоциональное включение, мотивацию к проявлению знаний в нестандартной форме и стремление к командной синергии.

«Своя игра» усиливала индивидуальную ответственность, быстроту принятия решений и широту кругозора. «Что? Где? Когда?» развивала умение анализировать медицинскую информацию, выделять главное, аргументированно отстаивать мнение и оперативно приходить

к консенсусу.

Игровые форматы в рамках медицинской олимпиады выполняют не только мотивационную, но и дидактическую функцию. Они позволяют оценить как фундаментальные знания, так и гибкость клинического мышления. Форматы «Своя игра» и «Что? Где? Когда?» способствуют освоению навыков командного взаимодействия, критического мышления, а также публичной аргументации. Кроме того, они обеспечивают эмоциональную разрядку в условиях соревновательного напряжения.

Несмотря на высокую педагогическую и мотивационную ценность интеллектуальных этапов, их внедрение в структуру студенческих олимпиад сопряжено с определёнными организационными и методическими сложностями. В отличие от традиционных форм конкурсов (например, тестов с автоматизированной проверкой), интеллектуальные игры требуют более сложной логистики, слаженной работы команды организаторов и точной предварительной подготовки.

Прежде всего, значительное внимание должно быть уделено предварительной калибровке вопросного материала. Вопросы должны соответствовать заявленному уровню подготовки участников, быть корректными по формулировке, единообразными по структуре и варьироваться по сложности, чтобы обеспечить и соревновательную интригу, и доступность для большинства команд. Для этого необходимо привлечение специалистов, обладающих одновременно предметной эрудицией, педагогическим чутьём и навыками когнитивного проектирования. Роль куратора вопросов заключается в обеспечении баланса между информативностью и игровым вызовом, логикой и неожиданностью, академичностью и вовлекающим характером задания.

Авторская методика составления вопросов: калибровка, структура, масштабирование

Автор статьи непосредственно участвует в подготовке интеллектуальных этапов олимпиады, включая полное авторство вопросного материала к конкурсам «Своя игра» и «Что? Где? Когда?». Этот процесс требует не только предметной эрудиции, но и особого внимания к педагогической и когнитивной калибровке вопросов, обеспечивающей их доступность, уместность и вариативную сложность.

Создание качественного вопроса для медицинского интеллектуального конкурса — это не механическая проверка фактов, а тонкая педагогическая задача: необходимо подобрать такой формат, который одновременно активизирует мышление, требует применения знаний, вызывает интерес и позволяет участникам продемонстрировать уровень клинической подготовки в нестандартной форме.

Основные принципы авторской методики составления вопросов:

– Тематика и направленность: вопросы охватывают как базовые области педиатрии, так и сопредельные дисциплины — анатомию, физиологию, фармакологию, детскую хирургию, инфекционные болезни, а также элементы истории медицины и логических задач. Это позволяет моделировать междисциплинарные связи и проверять клиническое мышление в широком контексте.
– Калибровка сложности: каждый блок включает задания разного уровня: от простых (фактических) до требующих клинической логики и метафорического мышления. Такая структура (10–50 баллов в «Своей игре», вопросы с разной эвристической глубиной в ЧГК) позволяет включить в конкурс как базовый, так и продвинутый уровень и сохранить элемент соревновательной интриги.

– Доступность: особое внимание уделяется тому, чтобы формулировки были понятны, а задания — не демотивировали участников из-за чрезмерной абстрактности или профессиональной перегрузки. Вопросы часто содержат ключ к разгадке внутри самой формулировки: правильный ответ можно найти, если участник внимателен и активирует правильные ассоциации.
– Типология вопросов: используются как прямые вопросы, так и наводящие, кейсовые, визуальные, звуковые и логико-комбинаторные задачи. В «Своей игре» важна быстрая реакция и знание терминов, а в ЧГК — способность рассуждать в команде, учитывать альтернативные версии и аргументировать выбор.
– Принцип адаптируемости и масштабируемости: разработанная методика позволяет не только ежегодно обновлять пул вопросов, но и передавать опыт коллегам, преподавателям, организаторам других олимпиад. При наличии базовых педагогических навыков и понимания логики интеллектуальных форматов, методика может быть успешно освоена и воспроизведена, что открывает перспективу масштабирования таких конкурсов на факультетский, межвузовский и даже международный уровень.

Таким образом, разработка содержательной части интеллектуальных этапов не только обеспечивает их педагогическую состоятельность, но и позволяет формировать устойчивую модель интеллектуальной активности в медицинском образовании, применимую за пределами одного мероприятия.

Полученные отзывы от студентов, а также от кураторов и руководителей команд, представляют собой ценный источник обратной связи, позволяющий оценить не только образовательную, но и эмоционально-мотивационную сторону участия в интеллектуальных этапах. По мнению большинства участников, работа на конкурсах «Своя игра» и «Что? Где? Когда?» воспринимается как интеллектуальное испытание, вызывающее положительный эмоциональный отклик и сопряжённое с чувством вовлечённости, соревновательного драйва и профессиональной самореализации.

Особенно подчёркивается, что данные этапы позволяют продемонстрировать широту кругозора, быстроту мышления, нестандартный подход к решению задач, а также те качества, которые не всегда получают адекватную оценку при прохождении тестов или классических кейсов. Студенты отмечают, что возможность работать в условиях ограниченного времени, совместно рассуждать, защищать свою точку зрения и поддерживать команду в процессе принятия решений — это не только ценный тренировочный опыт, но и источник удовольствия от процесса обучения.

Кураторы команд, представляющие различные регионы и вузы, подчёркивают, что форматы интеллектуальных конкурсов нивелируют академические различия между участниками, создавая «равные стартовые условия» за счёт разнообразия тематик, типов мышления и игровых подходов. Таким образом, в условиях одной команды могут успешно проявить себя как студенты с академической направленностью, так и те, чьё сильное качество — аналитика, ассоциативное мышление или коммуникативные навыки. Это в полной мере соответствует задачам междисциплинарного образования и способствует формированию целостного представления о будущей врачебной деятельности.

Не менее важен и мотивационный эффект участия: по свидетельству преподавателей-наставников, многие студенты после участия в интеллектуальных этапах проявляют более устойчивый интерес к углублённому изучению предмета, активнее включаются в олимпиадную

и научную деятельность, а также инициируют создание аналогичных форматов на уровне факультета или студенческого сообщества. Так, игровые этапы становятся не только инструментом проверки знаний, но и импульсом для формирования академического сообщества и роста профессиональной идентичности студентов.

Кроме содержательной подготовки, не менее важным является обеспечение технической и регламентной синхронности. Игровой формат требует чёткого соблюдения временных рамок, слаженной работы ведущего, ассистентов, корректной записи ответов и прозрачности процедуры оценки. Особенно это актуально для конкурса «Что? Где? Когда?», где в течение минуты происходит активное обсуждение в командах, и важна точность во времени сдачи, приёма ответов и последующего анализа. Малейшие организационные ошибки (например, задержка в озвучивании, рассинхронизация подачи вопроса, неоднозначная трактовка правильного ответа) могут подорвать доверие участников и повлиять на объективность результата.

Тем не менее, опыт проведения интеллектуальных этапов в рамках олимпиады «Будущее педиатрии» демонстрирует, что эти трудности преодолимы при наличии подготовленной команды, ясной логистической схемы и накопленного методического ресурса. Повторяющееся проведение конкурса позволяет отработать механизмы координации, стандартизировать процедуры, создать банк валидированных вопросов и распределить ответственность между участниками организационного процесса. Кроме того, внедрение цифровых решений (интерактивные кнопки, бланки, таймеры) способствует уменьшению нагрузки на модераторов и повышению прозрачности конкурса.

При грамотной организации интеллектуальные этапы не только реалистичны в условиях вузовского и межвузовского образования, но и могут быть масштабированы — в том числе в рамках регулярных межфакультетских мероприятий, симуляционных школ, конференций и программ непрерывного профессионального развития.

Заключение

Игровые интеллектуальные форматы, интегрированные в структуру студенческой медицинской олимпиады, продемонстрировали высокую эффективность как инструмента активного обучения. Они обеспечивают не только проверку знаний, но и создают условия для оперативного применения теоретического материала в условиях соревновательной среды, моделирующей элементы профессиональной деятельности.

Форматы «Своя игра» и «Что? Где? Когда?» способствуют развитию клинического мышления, межличностной коммуникации и управленческих навыков в команде. Первый этап позволяет проверить индивидуальную эрудицию, скорость реакции и логическое мышление в условиях ограниченного времени, в то время как второй — формирует культуру коллективного принятия решений, распределения ролей и ведения аргументированной дискуссии. Таким образом, оба формата дополняют друг друга и охватывают разные аспекты профессиональной компетентности. Вовлечение студентов в нестандартные форматы соревнования повышает их внутреннюю учебную мотивацию и способствует положительной эмоциональной окраске образовательного процесса.

Методическая реализация конкурсов требует продуманной организации и высокого уровня подготовки как содержательной, так и технической части. Для успешного проведения

необходима чёткая структура вопросов, соблюдение регламента, участие компетентного ведущего и ассистентов. В то же время наличие устойчивой конкурсной схемы, апробированной на протяжении нескольких лет, позволяет воспроизводить формат с высокой степенью стабильности.

Опыт медицинской олимпиады «Будущее педиатрии» может служить моделью для внедрения интеллектуальных форматов в другие области медицинского образования. Такие форматы потенциально применимы в рамках учебных дисциплин, внеаудиторной работы, научных студенческих мероприятий и профессиональных конкурсов. Их использование может быть рекомендовано в том числе в процессе адаптации обучающихся, формирования академического сообщества и развития профессиональных компетенций в рамках программ непрерывного медицинского образования. Перспективным направлением развития данного подхода является его цифровизация и внедрение элементов симуляции и мультимедийного сопровождения. Это позволит расширить доступ к формату, повысить интерактивность и масштабируемость, а также облегчить объективную оценку результатов.

Библиография

1. Блонский Л. Интеллектуальная игра как фактор формирования гармонично развитой личности студента вуза: на примере чемпионатов по «Что? Где? Когда?» // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 5. С. 76–81.
2. Воронцов А. Б., Львовский В. А. Новые проекты развивающего обучения // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 5. С. 83–94.
3. Орлова Л. В. Развитие soft skills как тренд современного образования // Профессиональная ориентация. 2022. № 2. С. 26–30.
4. Певнев М. С. Интеллектуальная игра в образовательном процессе: ценностно-целевой, мотивационный и функциональный аспекты // Известия ВГПУ. 2006. № 4.
5. Тлевцежева М. А. Новые тренды современного образования // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2022. Т. 14, № 3. С. 113–117.
6. Akl E. A., Pretorius R., Sackett K., Erdley W. S., Bhoopathi P. S., Alfarah Z., Schünemann H. Educational games for health professionals: a systematic review of randomized controlled trials // BMC Medical Education. 2010. Vol. 10, Article number: 27.
7. Huang Y., Huang C., Tang J. Gamification-based medical education: a systematic review and meta-analysis // BMC Medical Education. 2024. Vol. 24, Article number: 123. DOI: 10.1186/s12909-023-04955-1

Intellectual Game Formats in the Structure of a Student Medical Olympiad: Experience of Implementing the "Svoya Igra" and "Chto? Gde? Kogda?" Stages

Polina A. Zhikorentseva

Senior Lecturer,
Department of Humanitarian Disciplines and Bioethics,
Saint Petersburg State Pediatric Medical University
of the Ministry of Health of the Russian Federation,
194100, 2, Litovskaya str., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: westpole@yandex.ru

Vladimir N. Yuzhaninov

Senior Lecturer,
Department of Humanitarian Disciplines and Bioethics,
Saint Petersburg State Pediatric Medical University
of the Ministry of Health of the Russian Federation,
194100, 2, Litovskaya str., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: yuzhaninov_vn@mail.ru

Abstract

The development of clinical thinking, communication skills, and motivation for learning remains one of the priority tasks of medical education. In this regard, the search for effective formats for involving students in professional activity is relevant. The objective of the article is to present the experience of using intellectual competitions in game formats in the structure of the All-Russian Student Olympiad in Pediatrics "The Future of Pediatrics." Materials and methods. Within the framework of the Olympiad, stages based on the principles of the television games "Svoya Igra" and "Chto? Gde? Kogda?" were developed and conducted. The abstract describes the structure of preparing tasks, the selection of participants, the organization of team interaction, and the stages of the competitions. The analysis was carried out on the basis of observations, participant feedback, as well as expert assessment by teachers. Results. The conduct of competitive stages in game formats made it possible to activate students' cognitive interest, increase the level of involvement, and reveal the high potential of team thinking. Participants demonstrated the successful application of clinical knowledge in non-standard situations, as well as the development of soft skills significant for future professional activity. Discussion and conclusion. Game methods within the framework of student olympiads possess high educational potential. The presented experience can be integrated into the educational process as an additional tool for forming clinical thinking and professional competencies. The authors consider it expedient to further develop such formats within the framework of interuniversity and international events.

For citation

Zhikorentseva P.A., Yuzhaninov V.N. (2026) Intellektual'nye igrovye formaty v strukture studencheskoy meditsinskoy olimpiady: opyt realizatsii etapov "Svoya igra" i "Chto? Gde? Kogda?" [Intellectual Game Formats in the Structure of a Student Medical Olympiad: Experience of Implementing the "Svoya Igra" and "Chto? Gde? Kogda?" Stages]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 281-291. DOI: 10.34670/AR.2026.89.27.026

Keywords

Medical education, student olympiad, active learning methods, Svoya Igra, Chto? Gde? Kogda?, teamwork, medicine, pediatrics.

References

1. Akl, E. A., Pretorius, R., Sackett, K., Erdley, W. S., Bhoopathi, P. S., Alfarah, Z., Schünemann, H. (2010). Educational Games for Health Professionals: A Systematic Review of Randomized Controlled Trials. BMC Medical Education, vol. 10, article number 27.
2. Blonskii, L. (2021). Intellektualnaya igra kak faktor formirovaniya garmonichno razvitoi lichnosti studenta vuza: na primere chempionatov po "Chto? Gde? Kogda?" [Intellectual Game as a Factor in the Formation of a Harmoniously

Developed Personality of a University Student: On the Example of Championships in "What? Where? When?"]. Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika [Society: Sociology, Psychology, Pedagogy], no. 5, pp. 76–81.
3. Huang, Y., Huang, C., Tang, J. (2024). Gamification-Based Medical Education: A Systematic Review and Meta-Analysis. BMC Medical Education, vol. 24, article number 123. DOI: 10.1186/s12909-023-04955-1
4. Orlova, L. V. (2022). Razvitie soft skills kak trend sovremennogo obrazovaniya [The Development of Soft Skills as a Trend of Modern Education]. Professionalnaya orientatsiya [Professional Orientation], no. 2, pp. 26–30.
5. Pevnev, M. S. (2006). Intellektualnaya igra v obrazovatelnom protsesse: tsennostno-tselevoi, motivatsionnyi i funktsionalnyi aspekty [Intellectual Game in the Educational Process: Value-Target, Motivational and Functional Aspects]. Izvestiya VGPU [Izvestiya of the Volgograd State Pedagogical University], no. 4.
6. Tlevtesezheva, M. A. (2022). Novye trendy sovremennogo obrazovaniya [New Trends of Modern Education]. Vestnik Maikopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta [Bulletin of the Maikop State Technological University], vol. 14, no. 3, pp. 113–117.
7. Vorontsov, A. B., Lvovskii, V. A. (2020). Novye proekty razvivayushchego obucheniya [New Projects of Developmental Education]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education], vol. 25, no. 5, pp. 83–94.

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

УДК 378.147.34 **DOI: 10.34670/AR.2026.53.77.027**

Интерактивный подход в преподавании истории медицины: опыт и перспективы

Жикоренцева Полина Александровна

Старший преподаватель,
кафедра гуманитарных дисциплин и биоэтики,
Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет
Министерства здравоохранения Российской Федерации,
194100, Российская Федерация, Санкт-Петербург, Литовская ул., 2;
e-mail: westpole@yandex.ru

Южанинов Владимир Николаевич

Старший преподаватель,
кафедра гуманитарных дисциплин и биоэтики,
Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет
Министерства здравоохранения Российской Федерации,
194100, Российская Федерация, Санкт-Петербург, Литовская ул., 2;
e-mail: yuzhaninov_vn@mail.ru

Аннотация

История медицины — не просто обязательная гуманитарная дисциплина в рамках высшего медицинского образования, но фундамент, на котором стоит профессиональное мировоззрение врача. В условиях снижающегося интереса студентов к чисто лекционному формату преподавания возрастает значение интерактивных форм преподавательской работы на семинарских занятиях, способствующих вовлечению студентов, формированию у них клинического мышления и гуманистического взгляда на профессию. В статье предлагается анализ методик «угадай диагноз по картине» и «разговор о медицинских инструментах прошлого», применяемых в преподавании курса истории медицины на кафедре гуманитарных дисциплин и биоэтики СПбГПМУ (в том числе на факультативных занятиях и для подготовки студентов к медицинским олимпиадам различного уровня). Обосновывается их эффективность, приводятся конкретные примеры и предлагается их место в структуре учебного процесса.

Для цитирования в научных исследованиях

Жикоренцева П.А., Южанинов В.Н. Интерактивный подход в преподавании истории медицины: опыт и перспективы // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 292-298. DOI: 10.34670/AR.2026.53.77.027

Ключевые слова

История медицины, интерактив, учебный процесс, медицина в искусстве, коммуникации, семинар, развитие навыков коммуникации.

Введение

Современное медицинское образование стремительно трансформируется под влиянием цифровизации, изменения образовательных предпочтений студентов и сдвига в сторону компетентностного подхода. Студенты-медики XXI века — это молодые люди, воспитанные в визуальной и интерактивной культуре, для которых пассивное потребление информации в виде традиционных лекций зачастую оказывается малопродуктивным. На этом фоне особенно важным становится поиск педагогических форм, которые позволяют не только передать знание, но и зажечь интерес, активизировать самостоятельную мыслительную деятельность, сформировать эмоциональную связь с материалом.

Основная часть

В российской медицинской высшей школе всё активнее внедряются интерактивные формы обучения, особенно на младших курсах, где важно не только передать знания, но и сформировать клиническое мышление, коммуникативные навыки и интерес к профессии [Коноплева, Остапенко, 2015; Медведева, Григоренко, Заболотских, Харченко, 2018]. Семинарские занятия становятся площадкой для активного взаимодействия между преподавателем и студентами. Одной из наиболее распространённых форм является работа в малых группах, когда студенты решают клинические задачи, анализируют случаи из практики или проводят мини-дискуссии. Интересным направлением становится использование квизов, брейн-рингов и медицинских викторин, часто с элементами геймификации. Получают развитие дискуссионные форматы, когда студенты самостоятельно участвуют в мини-дебатах, обсуждая спорные вопросы медицины, биоэтики и истории науки.

Одним из ответов на этот вызов современности в преподавании истории медицины может также стать использование таких интерактивных форм, как «угадай диагноз по картине» и «разговор о медицинских инструментах прошлого». Эти форматы успешно применяются в СПбГПМУ и демонстрируют высокую эффективность в учебной практике.

История медицины — это не только ретроспектива научных открытий и биографий великих врачей. Это область, формирующая у будущих медиков понимание преемственности профессии, этики, эволюции медицинской мысли, социальных и культурных контекстов медицины. Изучение истории медицины в интеграции с искусством и материальной культурой позволяет показать не только, «что было», но и «почему это важно сегодня».

Преподавание истории медицины должно опираться на междисциплинарный подход [Медведева, Григоренко, Заболотских, Харченко, 2018; Балалыкин, Шок, 2017]. Именно поэтому важно вводить в курс интерактивные формы работы, направленные на развитие аналитических, коммуникативных и диагностических навыков. Ниже мы предлагаем рассмотреть две применяемые нами формы работы со студентами в СПбГПМУ на кафедре гуманитарных дисциплин и биоэтики.

Форма 1: «Угадай диагноз по картине»

Идея заключается в демонстрации студентам живописного произведения, содержащего явные или скрытые признаки заболевания, и предложении диагностировать персонажа, основываясь на визуальных наблюдениях, ассоциациях и историческом контексте.

Образовательные цели:

– Формирование клинического взгляда (навыки визуального анализа, поиск симптомов);
– Знакомство с историей болезней и их представлений в разные эпохи;
– Развитие наблюдательности и эмпатии.

Примеры:

– Картина Жака-Луи Давида «Смерть Марата» (1793) – студенты анализируют позу тела, бледность кожи, следы на руках. Вопрос: можно ли говорить об анемии, сепсисе, душевном расстройстве, учитывая исторический контекст?
– Питер Пауль Рубенс, «Три грации» (1639) – обнаружение признаков артрита у моделей художника.
– «Клинический урок в Сальпетрир» — групповой портрет, написанный художником Андре Бруйе (1857 - 1914), клинический разбор невролога Жана-Мартена Шарко
– Рембрандт Ван Рейн «Вирсавия», 1654 год: разбор признаков рака молочной железы

Такая форма работы вызывает живой интерес, формирует устойчивую память на образ, помогает отработать алгоритмы клинического мышления и запускает дискуссию. Особенно ценным оказывается междисциплинарный аспект: история болезни, история искусства, социальный контекст.

Форма 2: «Разговор о медицинских инструментах прошлого»

Студентам предлагается рассмотреть старинные медицинские инструменты (их фото), попытаться определить их назначение, сравнить с современными аналогами, представить, каково было пациенту и врачу при их использовании.

Образовательные цели:

– Знакомство с историей медицинских технологий;
– Развитие критического мышления;
– Осознание этической эволюции медицины.

Примеры:

– Трещотка прокаженного, используемая в Средние века
– Металлическая «медицинская пиявка», используемая для кровопускания
– Помандер: аксессуар знатной дамы начала Эпохи Просвещения (обсуждение роли теории миазмов)

Интерактивные форматы преподавания истории медицины обладают рядом значимых преимуществ [Остапенко, Шкитин, Коноплева, Соколова, 2017; Бужилова, 2005]. Прежде всего, они способствуют повышению мотивации: студенты вовлекаются в учебный процесс эмоционально и интеллектуально, у них формируется личная заинтересованность в предмете. Кроме того, несмотря на гуманитарный статус дисциплины, подобные задания активизируют навыки наблюдения и анализа, способствуя формированию клинического мышления [Мирский, 2020]. Происходит также интеграция различных пластов знаний — исторического, клинического и культурного, — благодаря чему будущие врачи начинают воспринимать медицину как целостное и развивающееся явление. Работа с художественными и материальными источниками прошлого позволяет студентам прочувствовать боль, страх и мужество людей иных эпох, что развивает эмпатию и способствует формированию уважения к пациенту как к личности.

Обсуждение этических аспектов медицины прошлого играет важную роль в формировании гуманистической позиции будущего врача. Через анализ исторических ситуаций, в которых медицинские решения принимались в условиях иной системы ценностей, студенты начинают осознавать, что медицина — это не только совокупность научных знаний и практических навыков, но и живая, нравственно нагруженная сфера, тесно связанная с культурой, философией и правом. Соприкосновение с такими темами, как врачебная тайна в эпоху, когда права пациента не были формализованы, участие медицины в евгенических программах XX века, этика

экспериментов на людях, отношение к неизлечимо больным в доантибиотическую эру — заставляет задуматься о границах допустимого, о внутренней ответственности, о необходимости критического мышления при оценке профессиональных решений [Бергер, Туторская, 2012; Бородулин, 2015].

Когда студенты рассматривают прошлое не как набор ошибок, а как сложную и противоречивую историю развития, они начинают воспринимать медицину как динамическое явление. Они видят, что нормы, которые сегодня кажутся очевидными, складывались десятилетиями, а иногда и столетиями, в результате осмысления трагического опыта, научных открытий и общественных дискуссий.

Особенно продуктивны такие обсуждения в формате проблемно-ориентированных семинаров. Можно предложить студентам разобрать конкретный исторический кейс — например, поведение врача в чуме-больнице XVIII века или дилемму, с которой сталкивался полевой хирург в годы войны. Подобные упражнения не только развивают навыки аргументации и эмпатии, но и помогают молодым медикам выстроить собственную систему профессиональных ценностей. Таким образом, история медицины становится не только источником фактов, но и пространством нравственного роста.

В ходе применения указанных методик в СПбГПМУ было выявлено, что наибольший отклик они получают у студентов первых трёх курсов. Особенно ярко это проявляется в контексте их начального погружения в профессиональную среду, когда формируются базовые представления о врачебной этике, истории медицины и роли будущего специалиста. Студенты проявляют повышенный интерес, охотно включаются в обсуждения, задают неожиданные, иногда весьма глубокие вопросы, демонстрируют желание понять не только факты, но и причинно-следственные связи, культурный и философский контекст медицинских явлений [Трифонова, 2018]. Такие занятия способствуют формированию диалога, в котором преподаватель перестаёт быть лишь носителем информации и становится настоящим партнёром в размышлении и поиске смысла.

Кроме того, глубокое и осмысленное погружение в прошлое медицины даёт студентам не только знания, но и нечто более важное — чувство принадлежности к великой традиции врачебного искусства. Понимание исторического контекста профессии, знакомство с судьбами выдающихся врачей, с материальными свидетельствами прошлого — от старинных хирургических инструментов до художественных образов болезни — укрепляет чувство преемственности и ответственности.

С практической точки зрения описанные подходы могут быть гибко интегрированы в основной образовательный процесс. Например, в рамках лекций можно встраивать краткие тематические врезки — рассматривать одно произведение живописи, иллюстрирующее ключевой аспект темы занятия, или демонстрировать и обсуждать один исторический объект, связанный с дальнейшим содержанием курса. Такие элементы позволяют переключать внимание студентов, обогащают лекцию эмоционально и визуально. На семинарах и практических занятиях методики дают ещё больший эффект — здесь возможен углублённый разбор, работа в парах и малых группах, анализ первоисточников и экспонатов.

Заключение

История медицины — это не факультативная часть врачебного образования, а его основа. Именно она даёт понимание миссии врача, её эволюции, связи с обществом и культурой. Чтобы этот предмет не превращался в формальность, его нужно преподавать живо, образно,

интерактивно.

Методики «угадай диагноз по картине» и «разговор о медицинских инструментах прошлого» позволяют не только актуализировать содержание курса истории медицины, но и значительно повысить интерес студентов к учебному материалу. Благодаря визуальной и предметной составляющей эти форматы вовлекают обучающихся в активное познание: студенты начинают не просто слушать, а наблюдать, интерпретировать, анализировать.

Опыт внедрения указанных методик в образовательную практику СПбГПМУ показывает, что они обладают высокой педагогической эффективностью и значительным потенциалом для междисциплинарного применения. Они одинаково хорошо работают как в рамках дисциплин гуманитарного цикла, так и в связке с клиническими модулями. Благодаря своей гибкости и наглядности данные подходы заслуживают более широкого распространения как внутри вуза, так и в медицинском образовании в целом. Они открывают возможности для создания интерактивных форматов преподавания, где история медицины становится полноценным инструментом формирования профессионального мышления.

Библиография

1. Балалыкин Д. А., Шок Н. П. История медицины: учебное пособие в трёх книгах. Кн. 1. Руководство к преподаванию. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2017. 176 с. ISBN 978-5-9704-4072-8.
2. Бергер Е. Е., Туторская М. С. Хрестоматия по истории медицины: учебное пособие / под ред. проф. Д. А. Балалыкина. Москва: Литерра, 2012. 624 с.
3. Бородулин В. И. Клиническая медицина от истоков до 20-го века: лекции. Москва: Вече, 2015.
4. Бужилова А. П. Homo sapiens: История болезни. Москва: Издательский дом «ЯСК», 2005. 320 с. ISBN 5-9551-0087-3.
5. Коноплева Е. Л., Остапенко В. М. Деловая игра как форма организации компетентностного подхода в преподавании истории медицины // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2015. № 1.
6. Медведева С. В., Григоренко Г. В., Заболотских Т. В., Харченко М. В. Алгоритм поддержания коммуникативных и практических навыков по педиатрии // Амурский медицинский журнал. 2018. № 1-2 (20-21).
7. Мирский М. Б. История медицины и хирургии. 2-е изд., стереотипное. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2020. 528 с.
8. Остапенко В. М., Шкитин В. А., Коноплева Е. Л., Соколова М. Г. Эволюция подходов к формированию общекультурных и универсальных компетенций в Российской системе высшего образования // Смоленский медицинский альманах. 2017. № 2.
9. Пинчук Т. В., Орлова Н. В. Интерактивные методы обучения в высшем медицинском образовании (аналитический обзор) // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2020. Т. 11, № 3. С. 102–116.
10. Трифонова Г. А. Применение интерактивных методов обучения в процессе преподавания предмета «история» в медицинском университете // Амурский медицинский журнал. 2018. № 1-2 (20-21).

Interactive Approach in Teaching the History of Medicine: Experience and Prospects

Polina A. Zhikorentseva

Senior Lecturer,
Department of Humanitarian Disciplines and Bioethics,
Saint Petersburg State Pediatric Medical University
of the Ministry of Health of the Russian Federation,
194100, 2, Litovskaya str., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: westpole@yandex.ru

Vladimir N. Yuzhaninov

Senior Lecturer,
Department of Humanitarian Disciplines and Bioethics,
Saint Petersburg State Pediatric Medical University
of the Ministry of Health of the Russian Federation,
194100, 2, Litovskaya str., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: yuzhaninov_vn@mail.ru

Abstract

The history of medicine is not merely a compulsory humanities discipline within higher medical education, but the foundation on which a physician's professional worldview stands. In the context of declining student interest in the purely lecture format of teaching, the importance of interactive forms of teaching work in seminars increases, contributing to student engagement, the formation of their clinical thinking, and a humanistic view of the profession. The article offers an analysis of the methodologies "guess the diagnosis from a painting" and "a conversation about medical instruments of the past," applied in teaching the history of medicine course at the Department of Humanities and Bioethics of SPbSPMU (including in elective classes and for preparing students for medical olympiads of various levels). Their effectiveness is substantiated, specific examples are given, and their place in the structure of the educational process is proposed.

For citation

Zhikorentseva P.A., Yuzhaninov V.N. (2026) Interaktivnyy podkhod v prepodavanii istorii meditsiny: opyt i perspektivy [Interactive Approach in Teaching the History of Medicine: Experience and Prospects]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 292-298. DOI: 10.34670/AR.2026.53.77.027

Keywords

History of medicine, interactive approach, educational process, medicine in art, communications, seminar, development of communication skills.

References

1. Balalykin, D. A., Shok, N. P. (2017). Istoriya meditsiny: uchebnoe posobie v tryokh knigakh. Kn. 1. Rukovodstvo k prepodavaniyu [History of Medicine: A Textbook in Three Books. Book 1. A Guide to Teaching]. Moscow: GEOTAR-Media, 176 p. ISBN 978-5-9704-4072-8.
2. Berger, E. E., Tutorskaya, M. S. (2012). Khrestomatiya po istorii meditsiny: uchebnoe posobie [Readings in the History of Medicine: A Textbook] / ed. by Prof. D. A. Balalykin. Moscow: Literra, 624 p.
3. Borodulin, V. I. (2015). Klinicheskaya meditsina ot istokov do 20-go veka: lektsii [Clinical Medicine from Its Origins to the 20th Century: Lectures]. Moscow: Veche.
4. Buzhilova, A. P. (2005). Homo sapiens: Istoriya bolezni [Homo sapiens: Case History]. Moscow: YASK Publishing House, 320 p. ISBN 5-9551-0087-3.
5. Konopleva, E. L., Ostapenko, V. M. (2015). Delovaya igra kak forma organizatsii kompetentnostnogo podkhoda v prepodavanii istorii meditsiny [Business Game as a Form of Implementing the Competence-Based Approach in Teaching the History of Medicine]. Problemy sotsialnoy gigieny, zdravookhraneniya i istorii meditsiny [Problems of Social Hygiene, Public Health and History of Medicine], no. 1.
6. Medvedeva, S. V., Grigorenko, G. V., Zabolotskikh, T. V., Kharchenko, M. V. (2018). Algoritm podderzhaniya kommunikativnykh i prakticheskikh navykov po pediatrii [Algorithm for Maintaining Communication and Practical Skills in Pediatrics]. Amurskiy meditsinskiy zhurnal [Amur Medical Journal], no. 1-2 (20-21).
7. Mirskiy, M. B. (2020). Istoriya meditsiny i khirurgii [History of Medicine and Surgery]. 2nd ed., stereotyped. Moscow:

GEOTAR-Media, 528 p.
8. Ostapenko, V. M., Shkitin, V. A., Konopleva, E. L., Sokolova, M. G. (2017). Evolyutsiya podkhodov k formirovaniyu obshchekulturnykh i universalnykh kompetentsiy v Rossiyskoy sisteme vysshego obrazovaniya [Evolution of Approaches to the Formation of General Cultural and Universal Competencies in the Russian System of Higher Education]. Smolenskiy meditsinskiy almanakh [Smolensk Medical Almanac], no. 2.
9. Pinchuk, T. V., Orlova, N. V. (2020). Interaktivnye metody obucheniya v vysshem meditsinskom obrazovanii (analiticheskiy obzor) [Interactive Teaching Methods in Higher Medical Education (Analytical Review)]. Meditsinskoe obrazovanie i professionalnoe razvitie [Medical Education and Professional Development], vol. 11, no. 3, pp. 102–116.
10. Trifonova, G. A. (2018). Primenenie interaktivnykh metodov obucheniya v protsesse prepodavaniya predmeta "istoriya" v meditsinskom universitete [The Use of Interactive Teaching Methods in the Process of Teaching the Subject "History" at a Medical University]. Amurskiy meditsinskiy zhurnal [Amur Medical Journal], no. 1-2 (20-21).

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

УДК 378.2 **DOI: 10.34670/AR.2026.32.79.028**

Совершенствование творческой деятельности научно-исследовательских коллективов за счёт концептуализации эмоционально-образных практик представителей различных видов искусств

Николов Никита Олегович

Кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики и психологии,
Челябинский институт развития образования,
454090, Российская Федерация, Челябинск, ул. Красноармейская, 88;
e-mail: nikolov_1989@mail.ru

Аннотация

Научная деятельность совмещает в себе все признаки искусства неизобразительного характера. Вместе с тем требование по концептуализации результатов научной работы зачастую трансформирует её в отчёты бюрократического и формального характера. Данное следствие существенно ограничивает творческий характер научной деятельности. Одной из причин подобного обстоятельства является слабое взаимодействие сообщества учёных и представителей классических видов искусств. Речь идёт о слабом обмене научными и эмоционально-образными практиками. В случае обращения к подобной практике возможно более эффективное развитие научно-исследовательских коллективов. Указанное следствие очень важно для системы дополнительного профессионального образования, которая развивается по особым принципам, отличным от системы высшего образования. Представленные факты определили цель исследования. Она связывается с совершенствованием творческой деятельности научно-исследовательских коллективов за счёт концептуализации эмоционально-образных практик представителей различных видов искусств. Научная новизна исследования состоит в доказательстве того, что учёт эмоционально-образных практик, типичных для классических видов искусств, позволит усовершенствовать работу научно-исследовательских коллективов. Теоретическая значимость состоит в уточнении роли педагогики и психологии искусств в осуществлении научной деятельности. Практическая значимость состоит в возможности использования полученных результатов в совершенствовании научной деятельности, осуществляемой на базе институтов развития образования.

Для цитирования в научных исследованиях

Николов Н.О. Совершенствование творческой деятельности научно-исследовательских коллективов за счёт концептуализации эмоционально-образных практик представителей различных видов искусств // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 299-305. DOI: 10.34670/AR.2026.32.79.028

Ключевые слова

Научно-исследовательские коллективы, дополнительное профессиональное образование, институты развития образования, эмоционально-образное знание, художественные практики, обмен научными знаниями, творческая деятельность, педагогика искусства, абдукция, живое знание.

Введение

Современная система дополнительного профессионального образования представляет собой уникальную систему. В этой связи она кажется внешним наблюдателям закрытой и малопрактичной. Данная тенденция распространяется и на научную деятельность, которая осуществляется в её рамках. Для научно-исследовательских коллективов указанное обстоятельство может представлять как сильное, так и слабое основание. Сильной стороной является возможность осуществления смелых педагогических экспериментов. Речь идёт об освоении новых творческих практик. При этом подразумевается не топорное копирование вузовского опыта, а творческое переосмысление художественных и эмоционально-образных практик. Для этого разумно обратиться к опыту материального и нематериального творчества, обобщённого представителями классических и неклассических видов искусств.

Концептуализация их практик может дать ряд косвенных результатов. В первую очередь, ожидается повышение стрессоустойчивости членов научно-исследовательских коллективов. Этот эффект будет достигнут по той причине, что творческая свобода снимает когнитивные искажения; повышает самооценку личности; совершенствует эмоциональный интеллект.

На указанном основании была определена цель научной работы. Она связывается с поиском путей совершенствования творческой деятельности научно-исследовательских коллективов за счёт концептуализации эмоционально-образных практик представителей различных видов искусств.

Для уточнения теоретических основ данной задачи важно провести анализ научной литературы.

Интересные выводы представлены в работе М. В. Семиной. Ею изучены экспериментально-художественные форматы в преподавании социологии. Обобщённые автором форматы обучения называются альтернативными способами познания, которые расширяют дидактический потенциал преподавателя. Благодаря экспериментальному подходу становятся доступными к познанию скрытые социальные структуры. Позитивным следствием от применения заявленного подхода становится переосмысление студентами траектории своего карьерного роста. Во многом данный эффект достигается в следствие творческой самореализации, которая открывается за счёт художественных методов освоения профессиональных компетенций. М. В. Семиной предлагается использовать такие выразительные средства современного искусства как песня, перфоманс, поэма и спектакль. При этом содержание передаваемого знания должно основываться на точных эмпирических данных [Семина, 2023].

Д. Б. Кумаковой раскрывается концепция «искусства как производства знания». Ею отмечено, что художественное познание не даёт точного рационального результата. Вместе с тем оно ценно своей способностью проявлять противоречивые явления в жизни социума [Семина, 2023]. Также можно добавить, что в искусстве ставится проблема, которая должна

быть решена в научной среде. Хорошим примером является роман «Бесы» Ф. М. Достоевского. Поставленная им социальная проблема в дальнейшем не раз обсуждалась учёными; предлагались различные пути обновления молодёжной политики; ставились педагогические эксперименты по преодолению делинквентных моделей поведения.

В. А. Сулимовым и И. Е. Фадеевой уточнено, что к интеллектуальным практикам также относятся и художественные формы познания [Сулимов, Фадеева, 2017]. Это позволяет заключить, что педагогика и психология искусства могут обобщить значимые способы воспроизводства и передачи научного знания. Выводы авторов свидетельствуют о том, что благодаря художественным практики развиваются не только эмоциональные, но и интеллектуальные качества личности.

Развивая идеи постмодернизма, можно отметить, что единство науки и искусства способствуют выработке особого мировоззрения. Речь идёт о мере различения, определяющей норму этического и эстетического познания окружающего мира. Вместе с тем указанный уровень познания достигается только при допущении важного фактора в той или иной культуре. Речь идёт о допущении того, что семиотическая система способна к самопознанию. Отчасти речь идёт о автопоэзисе, реализуемом на уровне отдельных семиотических элементов. В работе Л. С. Выготского указанное допущение позволило сформулировать идею о ведущей роли символов и знаков в процессах интериоризации. Таким образом, предложенное допущение позволит существенно обогатить творческий потенциал научно-исследовательских коллективов, образованных на базе институтов развития образования.

В работе А. А. Васильевой уточняются возможности объединения научных и художественных знаний. Речь идёт о создании студенческого научно-художественного общества [Васильева, 2008]. В этой связи можно подчеркнуть, что члены научно-исследовательского коллектива могут организовать сотрудничество с союзами художников, композиторов и представителей иных искусств. Целью подобного объединения станет обмен методикой творческой деятельности; развитие идей поэтической педагогики, а также художественно-педагогического образования.

Н. Л. Малининой обсуждается вопрос о возможностях научной рефлексии по отношению к реалистической живописи. При этом данный психологический процесс реализуется не сам по себе, а в контексте музейных практик и культурных индустрий. Для обновления методологических подходов создаются объединения из числа художников. Автором утверждается, что по их работам можно судить о динамике развития социума в рамках научных выводов [Малинина, 2020].

Работы научно-исследовательских коллективов в этой связи также можно назвать индикатором различных социальных процессов. В данном случае подразумевается востребованность результатов их исследований, которая может быть вызвана и особой эстетической наполненностью работ.

В исследовании С. С. Грибова рассматривается возможность математизации современного танца в рамках теории генеративного искусства [Грибов, 2021]. Согласно заявлениям автора им найдена одна из границ между искусством в виде танцевальной практики и подлинно научной деятельностью. Речь идёт о таком методе как абдукция. Добавим, что под абдукцией понимается когнитивный процесс, направленный на изыскание наиболее подходящих гипотез из их великого множества для объяснения наблюдаемых явлений. По мнению Ч. С. Пирса индукция предшествует индукции и дедукции [Абдукция, www.iphlib.ru].

Иные умозаключения С. С. Грибова о возможности выражения искусства танца языком математики не являются новыми. Вместе с тем позволяют предположить, что педагогическая терминология может помочь проанализировать воспитательное значение новых видов и форм личностного самовыражения. Отметим, что в современных сетевых системах имеются непрофессиональные попытки прокомментировать различные молодёжные формы творчества. Добавим, что эти попытки не обладают методологической целостностью. В этой связи важно привлекать усилия научно-исследовательских коллективов из системы дополнительного профессионального образования. Члены этих коллективов глубже чем иные участники общего и профессионального образования владеют знанием о специфике развития и эволюции детской психики.

Важным представляется учесть научно-методические подходы и принципы в учебно-образовательной деятельности художественного музея ЮУрГУ [Трифонова, Логинова, Русанов, 2009]. В исследовании подчёркивается, что метод непрерывного творчества в изобразительном искусстве обладает образовательным и воспитательным свойством. При этом подразумевается не только непрерывность творчества самого художника. В этот процесс включаются искусствоведы и их ученики. В рамках рефлексивных практик они могут переосмыслять накопленный художественный опыт, транслируя его следующим поколениям людей. Добавим, что деятельность научной школы в какой-то мере напоминает указанный процесс трансляции и переосмысления творческого опыта познания окружающей среды.

Результат исследования

Полученные теоретические материалы были обобщены в виде методических рекомендаций для совершенствование творческой деятельности научно-исследовательских коллективов.

Во-первых, научно-исследовательским коллективам необходимо систематически обновлять подходы, используемые в получении нового знания. При этом рекомендуется изучать практики эмоционально-образного творчества, которые аккумулируют представители классических и неклассических видов искусств.

Во-вторых, повышению работоспособности будет способствовать обращение к теории алфавитных планов. Одна из идей данной теории связана с тем, что символы алфавитов представляют собой сгруппированный нарратив воспитательного характера, который формировался на протяжении многих веков. Ранее обращение к идеи о связи символов алфавитных систем с духовными установками того или иного народа помогло Л. С. Выготскому сформулировать теорию интериоризации. Добавим, что в рамках данной теории символы и знаки занимают одно из центральным мест в освоении нового для личности знания. Таким образом, для проведения исследований в области педагогики научно-исследовательским коллективам нужно уметь обращаться к многовековым практикам духовного воспитания и развития народа, который они представляют. При этом инструментом должны стать символы алфавитов, которые являются носителями нарратива научного и эмоционально-образного характера.

В-третьих, научно-исследовательским коллективам следует внимательнее относиться к такому методу отбора гипотез как абдукция. Перефразируя утверждения Ч. С. Пирса, заключается, что абдукция является проявлением не инстинкта, а интуиции личности.

В-четвёртых, допустимо предложить создание неформальных педагогических союзов, которые бы рассматривали педагогику как искусство, а не практикоориентированную науку.

Данное расширение предмета педагогики при участии научно-исследовательских коллективов поможет объяснить многие народные практики по обучению и воспитанию. Речь идёт о практиках, которые не встраивались в классическую научную парадигму по различным причинам.

Перечисленные рекомендации не являются исчерпывающими. Вместе с тем их сила в том, что они позволяют обогащать работу научно-исследовательских коллективов за счёт обращения к живому знанию. Речь идёт о педагогической категории, которая ранее была адаптирована в науке В. П. Зинченко [Зинченко, 1998]. Указанная категория в последующем развита в работах Н. О. Николова [Николов, 2024].

Заключение

Подразумевается, что синестетическое восприятие новых терминов и понятий с опорой на знания извода о корнях русского языка позволяет видеть в них идентичный русской культуре смысловой ряд воспитывающего характера. Вновь подчёркивается идея о том, что устойчивость творчества научно-исследовательских коллективов основывается на знании культурно-исторических особенностей развития народа, который они представляют в современном социуме.

Тематика дальнейших исследований связывается с уточнением корреляции между глубиной педагогического исследования, основательностью выводов и способности учёного к выражению своих идей в каком-либо виде искусства.

Библиография

1. Абдукция // Новая философская энциклопедия: Электронная библиотека ИФ РАН. URL: https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASHa66740ac63a330dfcc6ca6
2. Васильева А.А. Искусство и наука: о творческой деятельности студентов факультета изобразительного искусства // Universum: Вестник Герценовского университета. 2008. № 11. С. 48–53.
3. Грибов С.С. Математизация современного танца в теории генеративного искусства // Художественные практики современного танца. Пространство телесного. Санкт-Петербург: Академия русского балета им. А.Я. Вагановой, 2021. С. 31–44.
4. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть I. Живое Знание. Самара, 1998. 216 с.
5. Кумакова Д.Б. Художественное исследование и концепция «искусства как производства знания»: истоки и противоречия // Человек и культура. 2019. № 4. С. 55–61.
6. Малинина Н.Л. Реалистическая живопись как культурный феномен: научная рефлексия, музейные практики, культурные индустрии // Журнал интегративных исследований культуры. 2020. Т. 2, № 2. С. 132–138.
7. Николов Н.О. Проективная методика на развитие эмпатии и синестезии педагогов, взаимодействующих с учениками психолого-педагогических классов // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования: сборник статей по материалам LXXXVII международной научно-практической конференции. Москва: ООО «Интернаука», 2024. С. 38–42.
8. Семина М.В. Экспериментально-художественные форматы как креативные практики в преподавании социологии // Интеракция. Интервью. Интерпретация. 2023. Т. 15, № 2. С. 96–115.
9. Сулимов В.А., Фадеева И.Е. Антропологический кризис и интеллектуальные практики: опыт диагностики // Философские науки. 2017. № 7. С. 61–71.
10. Трифонова Г.С., Логинова Е.С., Русанов Я.А. Научно-методические подходы и принципы в учебно-образовательной деятельности художественного музея ЮУрГУ. На примере работы над выставкой «Василий Андреевич Неясов (1926–1984). Воссоединение волжских народов с Россией, 1948–1983: история ненаписанной картины» // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2009. № 32 (165). С. 69–77.

Improvement of the Creative Activity of Research Teams Through the Conceptualization of Emotional-Imagery Practices of Representatives of Various Types of Art

Nikita O. Nikolov

PhD in Pedagogy,
Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology,
Chelyabinsk Institute of Education Development,
454090, 88, Krasnoarmeyskaya str., Chelyabinsk, Russian Federation;
e-mail: nikolov_1989@mail.ru

Abstract

Scientific activity combines within itself all the features of non-figurative art. At the same time, the requirement for the conceptualization of the results of scientific work often transforms it into reports of a bureaucratic and formal nature. This consequence significantly limits the creative character of scientific activity. One of the causes of this circumstance is the weak interaction between the community of scientists and representatives of classical types of art. This refers to the weak exchange of scientific and emotional-imagery practices. In the case of turning to such a practice, more effective development of research teams is possible. This consequence is very important for the system of additional professional education, which develops according to special principles different from the system of higher education. The presented facts determined the objective of the study. It is connected with the improvement of the creative activity of research teams through the conceptualization of emotional-imagery practices of representatives of various types of art. The scientific novelty of the study consists in proving that taking into account the emotional-imagery practices typical of classical types of art will allow improving the work of research teams. The theoretical significance consists in clarifying the role of the pedagogy and psychology of arts in the implementation of scientific activity. The practical significance consists in the possibility of using the obtained results in improving scientific activity carried out on the basis of institutes of education development.

For citation

Nikolov N.O. (2026) Sovershenstvovanie tvorcheskoy deyatel'nosti nauchno-issledovatel'skikh kollektivov za schet kontseptualizatsii emotsional'no-obraznykh praktik predstaviteley razlichnykh vidov iskusstv [Improvement of the Creative Activity of Research Teams Through the Conceptualization of Emotional-Imagery Practices of Representatives of Various Types of Art]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 299-305. DOI: 10.34670/AR.2026.32.79.028

Keywords

Research teams, additional professional education, institutes of education development, emotional-imagery knowledge, artistic practices, exchange of scientific knowledge, creative activity, pedagogy of art, abduction, living knowledge.

References

1. Abduktsiya [Abduction]. *Novaya filosofskaya entsiklopediya: Elektronnaya biblioteka IF RAN* [New Philosophical Encyclopedia: Electronic Library of the Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences]. https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASHa66740ac63a330dfcc6ca6
2. Gribov, S.S. (2021). Matematizatsiya sovremennogo tantsa v teorii generativnogo iskusstva [Mathematization of Contemporary Dance in the Theory of Generative Art]. In *Khudozhestvennye praktiki sovremennogo tantsa. Prostranstvo telesnogo* [Artistic Practices of Contemporary Dance. The Space of the Bodily] (pp. 31–44). St. Petersburg: Vaganova Academy of Russian Ballet.
3. Kumakova, D.B. (2019). Khudozhestvennoe issledovanie i kontseptsiya "iskusstva kak proizvodstva znaniya": istoki i protivorechiya [Artistic Research and the Concept of "Art as Knowledge Production": Origins and Contradictions]. *Chelovek i kultura* [Man and Culture], (4), 55–61.
4. Malinina, N.L. (2020). Realisticheskaya zhivopis kak kulturnyy fenomen: nauchnaya refleksiya, muzeynye praktiki, kulturnye industrii [Realistic Painting as a Cultural Phenomenon: Scientific Reflection, Museum Practices, Cultural Industries]. *Zhurnal integrativnykh issledovaniy kultury* [Journal of Integrative Cultural Studies], 2(2), 132–138.
5. Nikolov, N.O. (2024). Proektivnaya metodika na razvitie empatii i sinestezii pedagogov, vzaimodeystvuyushchikh s uchenikami psikhologo-pedagogicheskikh klassov [Projective Methodology for Developing Empathy and Synesthesia in Teachers Interacting with Students in Psychology and Pedagogical Classes]. In *Pedagogika i psikhologiya v sovremennom mire: teoreticheskie i prakticheskie issledovaniya: sbornik statey po materialam LXXXVII mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Pedagogy and Psychology in the Modern World: Theoretical and Practical Research: Collection of Articles Based on the Materials of the LXXXVII International Scientific and Practical Conference] (pp. 38–42). Moscow: OOO "Internauka".
6. Semina, M.V. (2023). Eksperimentalno-khudozhestvennye formaty kak kreativnye praktiki v prepodavanii sotsiologii [Experimental and Artistic Formats as Creative Practices in Teaching Sociology]. *Interaktsiya. Intervyu. Interpretatsiya* [Interaction. Interview. Interpretation], 15(2), 96–115.
7. Sulimov, V.A., & Fadeeva, I.E. (2017). Antropologicheskiy krizis i intellektualnye praktiki: opyt diagnostiki [Anthropological Crisis and Intellectual Practices: A Diagnostic Experience]. *Filosofskie nauki* [Philosophical Sciences], (7), 61–71.
8. Trifonova, G.S., Loginova, E.S., & Rusanov, Ya.A. (2009). Nauchno-metodicheskie podkhody i printsipy v uchebno-obrazovatelnoy deyatelnosti khudozhestvennogo muzeya YuUrGU. Na primere raboty nad vystavkoy "Vasiliy Andreevich Neyasov (1926–1984). Vossoedinenie volzhskikh narodov s Rossiey, 1948–1983: istoriya nenapisannoy kartiny" [Scientific and Methodological Approaches and Principles in the Educational Activities of the SUSU Art Museum. Using the Example of Work on the Exhibition "Vasily Andreevich Neyasov (1926–1984). Reunification of the Volga Peoples with Russia, 1948–1983: The History of an Unpainted Painting"]. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Sotsialno-gumanitarnye nauki* [Bulletin of South Ural State University. Series: Social Sciences and Humanities], (32/165), 69–77.
9. Vasilyeva, A.A. (2008). Iskusstvo i nauka: o tvorcheskoy deyatelnosti studentov fakulteta izobrazitelnogo iskusstva [Art and Science: On the Creative Activity of Students of the Faculty of Fine Arts]. *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta* [Universum: Bulletin of Herzen University], (11), 48–53.
10. Zinchenko, V.P. (1998). *Psikhologicheskaya pedagogika. Materialy k kursu lektsiy. Chast I. Zhivoe Znanie* [Psychological Pedagogics. Lecture Course Materials. Part I. Living Knowledge]. Samara.

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

УДК 37.015.3 **DOI: 10.34670/AR.2026.48.70.029**

Факторы риска и методологические подходы в изучении профессионального выгорания учителей физической культуры

Дубоусов Михаил Викторович

Учитель физической культуры,
ГБОУ № 452 Колпинского района Санкт-Петербурга
им. Героя Советского Союза А.Т. Севастьянова,
196650, Российская Федерация, Санкт-Петербург,
Колпино, ул. Братьев Радченко, 12;
e-mail: miha37_38@mail.ru

Гераськина Амелия Романовна

Инструктор по физической культуре,
ГБДОУ детский сад № 48 Пушкинского района Санкт-Петербурга,
196601, Российская Федерация, Санкт-Петербург, Пушкин, ул. Садовая, 8;
e-mail: ameliaromanovna9722@gmail.com

Аннотация

Профессиональное выгорание учителей физической культуры является актуальной проблемой в силу высокой физической нагрузки, работы на открытых площадках, ответственности за безопасность обучающихся, низкого статуса предмета и профессиональной изоляции. Цель исследования — выявление ключевых факторов риска профессионального выгорания учителей физической культуры и систематизация методологических подходов к его изучению. Методологическую основу исследования составил комплекс теоретических методов: анализ научной литературы, сравнительно-сопоставительный анализ, систематизация, классификация, обобщение, синтез и библиографический метод. Материалом послужили 32 отечественные и зарубежные научные публикации, включающие мета-анализы, эмпирические исследования и теоретические работы. Результаты позволили определить три группы методологических подходов к изучению выгорания: процессуальные, личностно-ориентированные и структурные, а также выделить три группы факторов риска профессионального выгорания: организационные (условия труда, материально-техническое обеспечение, статус предмета, профессиональная изоляция), коммуникативные (взаимодействие с обучающимися, родителями, коллегами и администрацией) и профессионально-личностные (индивидуально-психологические особенности, демографические характеристики, мотивационно-смысловые компоненты профессиональной деятельности). Выявлены как общие для всех педагогов, так и специфические для учителей физической культуры факторы риска профессионального выгорания. Установлено, что у учителей физической культуры наиболее выражена фаза резистенции, а также отмечается высокий уровень редукции личных достижений по сравнению с педагогами других предметных областей. Результаты исследования могут быть использованы для разработки адресных программ

профилактики профессионального выгорания учителей физической культуры и для дальнейшего планирования эмпирических исследований в данной области.

Для цитирования в научных исследованиях

Дубоусов М.В., Гераськина А.Р. Факторы риска и методологические подходы в изучении профессионального выгорания учителей физической культуры // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 306-318. DOI: 10.34670/AR.2026.48.70.029

Ключевые слова

Эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений, организационные детерминанты, предикторы выгорания, профилактика профессионального выгорания, обзорная статья, учителя физической культуры, методологические подходы, факторы риска.

Введение

Профессиональное выгорание представляется синдромом, развивающимся в результате хронического стресса на рабочем месте и характеризующимся эмоциональным истощением, деперсонализацией и редукцией профессиональных достижений [1, p. 398; 2, с. 87 Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001, p. 398; Бойко, 1996, с. 87]. Педагогическая деятельность относится к числу профессий с высоким риском развития выгорания, что негативно влияет на психологический комфорт учителей, качество образования и успеваемость обучающихся [3, с. 45; 4, с. 4 Водопьянова, Старченкова, 2008, с. 45; Кочетков, Маринова, Орлов и др., 2023, с. 444].

Факторы риска в профессии учителей физической культуры усугубляются спецификой трудовой деятельности: высокая физическая нагрузка, работа на открытых площадках, ответственность за безопасность обучающихся, низкий статус предмета и профессиональная изоляция [Костюченко, Чистяков, Войнар, 2013, с. 80; Пужаев, Платонова, 2025, с. 84; Цедрик, 2019, с. 138]. Высокий уровень эмоционального истощения, деперсонализации, редукции личных достижений [Alsalhe, Chalghaf, Guelmami et al., 2021, p. 8], высокой фазе резистенции [Минюрова, Воробьева, Кружкова, 2024, с. 122], также свидетельствуют о значительной распространенности выгорания среди учителей физической культуры.

В отечественных и зарубежных исследованиях накоплен значительный массив данных о факторах профессионального выгорания педагогических работников. Установлено, что организационные, коммуникативные и личностные факторы вносят большой вклад в развитие профессионального выгорания педагогов [Brouwers, Tomic, Boluijt, 2011, p. 30; Choi, Park, Lee, 2025, p. 8; Кружкова, Шевалдина, Мазурчук, 2025, с. 710; Chirico, Capitanelli, Bollo et al., 2021, p. 190].

Проведенные исследования по учителям физической культуры немногочисленны, а также методологически разнородны. Затрудняет сопоставление результатов использование различных теоретических моделей [Brouwers, Tomic, Boluijt, 2011, p. 20; Richards, Hemphill, Templin, 2018, p. 780; Washburn, Richards, Sinelnikov, 2020, p. 50; Бартош, Бартош, Мычко, 2019, с. 48].

Цель данного исследования – выявление ключевых факторов риска развития профессионального выгорания учителей физической культуры и систематизация методологических подходов к его изучению.

Исследовательский вопрос – какие методологические подходы используются для изучения

профессионального выгорания учителей физической культуры, и какие факторы (организационные, личностные, средовые) выступают ключевыми детерминантами его развития в российских и зарубежных исследованиях?

Научная новизна заключается в интеграции факторов риска профессионального выгорания и методологических подходов в рамках единого анализа, а также в систематизации данных о распространенности выгорания среди учителей физической культуры на основе отечественных и зарубежных источников.

Выявление ключевых факторов риска развития профессионального выгорания учителей физической культуры имеет не только теоретическую, но и практическую значимость. Определение того, какие именно детерминанты вносят наибольший вклад в выгорание, позволяет разработать адресные программы его профилактики.

Полученные результаты могут быть использованы для совершенствования методологии профессионального образования учителей физической культуры, направленного на снижение рисков развития профессионального выгорания.

Методы исследования

Для достижения поставленной цели и ответа на исследовательский вопрос был реализован комплекс теоретических методов.

Теоретический анализ научной литературы выступил основой исследования. Был проведен анализ и критическая оценка отечественных и зарубежных научных источников, посвященных проблеме профессионального выгорания педагогов. Особое внимание уделялось исследованиям, объектом исследования в которых выступает профессиональное выгорание учителей физической культуры как фактор, детерминирующий эффективность их профессиональной деятельности и личностно-профессиональное развитие. Данный анализ способствовал определению ключевых подходов к изучению феномена выгорания, выявлению основных направлений эмпирических исследований и установлению степени разработанности проблемы, применительно к специфике трудовой деятельности учителей физической культуры.

Сравнительно-сопоставительный анализ выявил сходства и различия в методологических подходах к изучению выгорания, разделил факторы риска, характерные для учителей физической культуры, по сравнению с педагогами других предметных областей. В данном методе были сопоставлены:

– теоретические модели выгорания (трехкомпонентная модель К. Маслач и С. Джексон; трехфазная модель В. В. Бойко; модель «Спрос-Контроль-Поддержка»; ролевая теория; личностно-ориентированный подход);
– данные о распространенности и структуре выгорания в разных группах педагогов (на основе обзора мета-анализов и эмпирических исследований);
– организационные, коммуникативные и личностные факторы риска, специфичные для учителей физической культуры, сопоставив их с общими факторами, выявленными в исследованиях педагогов других предметных областей.

Особое внимание уделено работам, в которых выделялись в отдельную группу учителя физической культуры [Костюченко, Чистяков, Войнар, 2013; Пужаев, Платонова, 2025; Бартош, Бартош, Мычко, 2019], что позволило обозначить как универсальные, так и уникальные факторы выгорания.

Систематизация и классификация полученных данных проводились с целью

структурировать многообразие факторов профессионального выгорания учителей физической культуры, выделенных в проанализированных источниках. Данная классификация позволила структурировать материал основного раздела статьи и обеспечить логику изложения.

Библиографический метод использовался для формирования базы источников исследования. Поиск научных публикаций осуществлялся в электронных базах данных: eLibrary.ru, Scopus, Web of Science, PubMed, Google Scholar. Временной охват составил период с 1996 г. (выход фундаментальной работы В. В. Бойко) по 2025 г. включительно. Такой временной диапазон позволил включить в анализ классические труды, которые заложили основу изучения выгорания [Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001; Бойко, 1996; Водопьянова, Старченкова, 2008], а также современные исследования состояния проблемы. Поиск осуществлялся по ключевым словам, релевантности и углубленному изучению оригиналов текстов.

Обобщение и синтез результатов теоретического анализа, систематизации материала и сравнительного изучения позволили сформулировать основные выводы исследования, определить научную новизну и выявить пробел в современных данных о профессиональном выгорании учителей физической культуры.

Результаты исследования

На основе анализа 32 источников выделены три группы факторов риска профессионального выгорания учителей физической культуры:

– Организационные факторы, включающие условия труда (физическая нагрузка, режим работы, безопасность), материально-техническое обеспечение (состояние спортивных залов, наличие инвентаря), статус предмета в образовательной системе и профессиональную изоляцию.
– Коммуникативные факторы, отражающие особенности взаимодействия учителя физической культуры с обучающимися (дисциплина, мотивация), их родителями (ожидания, конфликты), а также с коллегами и администрацией (ролевые конфликты, поддержка, профессиональная изоляция).
– Профессионально-личностные факторы, объединяющие индивидуально-психологические особенности учителя (тревожность, нейротизм, экстраверсия, копинг-стратегии, эмоциональный интеллект), демографические характеристики (возраст, пол, стаж), а также мотивационно-смысловые компоненты профессиональной деятельности (удовлетворенность трудом, внутренняя и внешняя мотивация, самоэффективность).

Предложенная классификация позволяет систематизировать эмпирические данные и выявить специфику выгорания в данной профессиональной группе.

Среди методологических подходов к изучению профессионального выгорания учителей физической культуры следует отметить разработку специализированного опросника TPEBI на арабском языке [Chalghaf, Guelmami, Slimani et al., 2019, p. 5], применение дневникового метода для анализа динамики эмоционального состояния в процессе ежедневной трудовой деятельности учителей [Simbula, 2010, p. 570], а также мотивационную модель, согласно которой к эмоциональному истощению ведет неудовлетворенность профессиональных потребностей [Сечко, 2017, с. 94].

К организационным факторам отнесены условия труда, материально-техническое обеспечение, статус предмета в образовательной системе и профессиональная изоляция.

Учителя физической культуры встречаются с постоянной физической нагрузкой, необходимостью перемещения между спортивными объектами, работой на открытых площадках, а также ответственностью за жизнь и здоровье обучающихся [Костюченко, Чистяков, Войнар, 2013; Пужаев, Платонова, 2025]. Внешне-средовые условия, такие как климатические и погодные факторы, санитарно-гигиеническое состояние спортивных залов, а также психическая напряженность, обуславливаемая постоянным контролем, высокой нагрузкой на голосовой и зрительный аппараты, выступают дополнительными факторами [Цедрик, 2019, с. 138].

В отечественной выборке учителей физической культуры за период с 2011 по 2017 год зафиксирована отрицательная динамика. Со сформированной фазой резистенции доля педагогов выросла с 12% до 20%, а фазой истощения с 9% до 13% [Селиванова, Илясов, Черепов, Смирнова, 2019, с. 36].

Статус физической культуры в образовательной системе как учебного предмета, рассматривается в виде стресс-фактора. Низкий престиж профессии, слабая материально-техническая база и второстепенное отношение к предмету, образуют наибольшее число существенных факторов стресса [Костюченко, Чистяков, Войнар, 2013, с. 80]. Развитию выгорания способствует профессиональная изоляция, особенно это видно в небольших школах, где единственным специалистом в своей области нередко оказывается учитель физической культуры [Пужаев, Платонова, 2025, с. 84].

Дополнительным организационным фактором риска выступает рабочее насилие (физическое и вербальное). Учителя, подвергающиеся насилию со стороны учащихся, демонстрируют более высокие уровни деперсонализации и эмоционального истощения [Chirico, Capitanelli, Bollo et al., 2021, p. 190].

Коммуникативные факторы формируются особенностями взаимодействия учителя физической культуры с участниками образовательного процесса – обучающимися, их родителями, коллегами и администрацией.

Согласно модели, «Спрос-Контроль-Поддержка», значимым параметром эмоционального истощения и деперсонализации выступает недостаток социальной поддержки со стороны администрации и коллег [10, p. 30]. Выявлено, что восприятие собственной значимости учителя физической культуры отрицательно связывается с ролевым стрессом (ролевая перегрузка, неопределенность и конфликт) и оценивается ключевым коммуникативным фактором [Washburn, Richards, Sinelnikov, 2020, p. 50].

Согласно результатам качественного исследования, учителя с высоким уровнем выгорания воспринимают школьную среду как «подавляющую» и характеризуются низким уровнем поддержки со стороны администрации [Richards, Hemphill, Templin, 2018, p. 780].

Результаты лонгитюдного исследования с применением дневникового метода показали, что профессиональный стресс влияет на выгорание учителей физической культуры через негативные эмоции и руминацию (навязчивые повторяющиеся мысли) [Li, Xu, Zhang, Cao, 2025, p. 8].

Конфликты с родителями обучающихся и нереалистичные ожидания со стороны семьи, также относятся к факторам, которые способствуют развитию выгорания [Костюченко, Чистяков, Войнар, 2013, с. 84; Кружкова, Шевалдина, Мазурчук, 2025, с. 190]].

Профессионально-личностные факторы представлены демографическими характеристиками, индивидуально-психологическими особенностями, а также мотивационно-смысловыми компонентами профессиональной деятельности педагога.

Личностные черты. Из выборки учителей физической культуры Южной Кореи видно, что нейротизм выражается наиболее сильным фактором эмоционального истощения и деперсонализации, тогда как доброжелательность и экстраверсия риск выгорания снижают. Открытость опыту положительно связана с деперсонализацией, что объясняется возможным несоответствием между структурированным характером профессиональной среды и потребностью в автономии [Choi, Park, Lee, 2025, p. 8]. Высокая зависимость от внешнего одобрения, преобладание чувства долга и противоречивое, двойственное отношение к окружающим, также являются значимыми факторами риска выгорания у педагогов [Шафикова, Псянчина, 2021, с. 218]. Неудовлетворенность взаимодействием с родителями, преобладание внешней или контролируемой мотивации и использование конфронтации, как способа преодоления трудностей, значительно влияют на профессиональное выгорание учителей [Крушельницкая, Кочетков, Маринова и др., 2024, с. 148].

Стрессоустойчивость и эмоциональный интеллект. Выборка 1054 педагогов показала, что для симптома редукции профессиональных достижений наиболее значимыми являются показатели эмоционального интеллекта, объясняя около 35% его дисперсии [Кружкова, Шевалдина, Мазурчук, 2025, с. 710] Повышенная тревожность (личностная и ситуативная) и сниженный эмоциональный интеллект относятся к значимым факторам риска профессионального выгорания [Минюрова, Воробьева, Кружкова, 2024, с. 112]. Развитие стрессоустойчивости и эмоционального интеллекта вероятность выгорания снижает [Лучшева, Саркисова, 2023, с. 240]. Между сформированными симптомами эмоционального выгорания и частотой соматических жалоб выявлена прямая корреляционная связь, что подтверждает тесную взаимосвязь физического и эмоционального неблагополучия у педагогов [Первитская, 2024, с. 175].

Самоэффективность. Согласно систематическому обзору, самоэффективность выступает значимым защитным фактором выгорания, повышая профессиональную успешность и снижая эмоциональное истощение [Ma, Chee, Amri et al., 2025, p. 8] Из выборки 401 учителя физической культуры видно, что с более низкими показателями деперсонализации связана высокая самоэффективность, но редукция личных достижений остается высокой, что объясняется спецификой оценивания в физической культуре [Sas-Nowosielski, Kowalczyk, 2019, p. 184]. Соблюдение рекомендаций Всемирной организации здравоохранения по достаточному уровню физической активности (не менее 150 минут в неделю) выступает значимым фактором, снижающим уровень стресса и риск развития синдрома выгорания у учителей физической культуры [González-Valero, Gomez-Carmona, Bastida-Castillo et al., 2022, p. 6].

Копинг-стратегии. Опытные педагоги (стаж более 20 лет) отдают предпочтение стратегии решения проблем, тогда как педагоги с небольшим опытом работы чаще используют стратегию избегания. Положительная переоценка выступает благоприятным фактором, однако конфронтация как стратегия совладания способствует росту профессионального выгорания [Жарких, 2023, с. 78].

Возрастные и стажевые различия. Профессиональное выгорание связано не с календарным возрастом, а с биологическим старением организма: чем выше показатели выгорания, тем быстрее темпы биологического старения [Березина, Деулин, Сечко, Розенова, 2023, с. 204]. Педагоги высокого профессионального мастерства с большим опытом работы более подвержены эмоциональному истощению, чем их менее опытные коллеги [Махмутова, Баранов, Овечкин, 2017, с. 27].

Мотивация. Значимым фактором, снижающим риск выгорания, выступает внутренняя

мотивация профессиональной деятельности, тогда как внешняя положительная мотивация (материальное поощрение, карьерный рост, направленность на одобрение) является фактором риска [Минюрова, Воробьева, Кружкова, 2024, с. 121].

Сравнительный анализ факторов риска учителей физической культуры с педагогами других предметных областей показал наличие как общих, так и специфических факторов риска профессионального выгорания.

Фаза резистенции сформирована у 40% педагогов (без спецификации по учителям физической культуры) [Минюрова, Воробьева, Кружкова, 2024, с. 122]. Проведенный мета-анализ показал, что у учителей физической культуры высокий уровень эмоционального истощения (28,6%), редукции личных достижений (29,5 %) и деперсонализации (14,5%) [Alsalhe, Chalghaf, Guelmami et al., 2021, p. 8].

На выборке 684 педагогов выявлено, что у учителей физической культуры демонстрируются специфические профили выгорания, отличающиеся от педагогов других предметных областей. Наиболее выраженной оказалась фаза резистенции (сформирована у 35-37% респондентов) [Бартош, Бартош, Мычко, 2019, с. 48].

Высокий уровень редукции личных достижений демонстрируют учителя физической культуры, что связывается со спецификой их профессиональной деятельности: необходимостью учета индивидуальных различий в физической подготовке и здоровье, сложностью объективной оценки двигательных умений и навыков обучающихся, а также отношением к уроку физической культуры как к «второстепенному» [Sas-Nowosielski, Kowalczyk, 2019, p. 184].

Общими факторами риска для педагогов всех предметных областей выступают недостаток социальной поддержки, ролевой стресс, высокая рабочая нагрузка, низкая самоэффективность, неконструктивные копинг-стратегии. Специфическими факторами риска для учителей физической культуры являются повышенная ответственность за безопасность обучающихся, высокая физическая нагрузка, профессиональная изоляция, работа на открытых площадках, сложности объективной оценки достижений обучающихся и низкий статус предмета.

Проведённый обзор научных источников позволил выявить и классифицировать ключевые факторы риска профессионального выгорания учителей физической культуры, а также структурировать методологические подходы к его изучению.

В исследованиях профессионального выгорания учителей физической культуры выделяются три группы методологических подходов: процессуальные (ролевая теория, модель «Спрос-Контроль-Поддержка), личностно-ориентированные (теория эмоционального интеллекта, модель «Большой пятерки») и структурные (трехфазная модель В. В. Бойко, трехкомпонентная модель К. Маслач и С. Джексон). Сопоставление результатов в эмпирических исследованиях затрудняет методологическая разнородность.

Исследование показало, что профессиональное выгорание учителей физической культуры имеет значительную распространенность. Российская выборка указывает на высокую фазу резистенции сформированную у педагогов (без спецификации по учителям физической культуры) [Минюрова, Воробьева, Кружкова, 2024, с. 122]. Данные мета-анализа, проведенного на выборках учителей физической культуры, показали высокий уровень эмоционального истощения, редукции личных достижений и деперсонализации [Alsalhe, Chalghaf, Guelmami et al., 2021, p. 8].

Выделены три группы факторов обусловливающих профессиональное выгорание учителей физической культуры: профессионально-личностные, организационные, коммуникативные.

По результатам анализа научной литературы сделан вывод о том, что для учителей

физической культуры характерны общие для всех педагогов факторы риска профессионального выгорания, а также и специфические: высокая физическая нагрузка, низкий статус предмета, работа на открытых площадках, повышенная ответственность за жизнь и здоровье обучающихся, профессиональная изоляция, сложность в объективной оценке двигательных навыков обучающихся. У учителей физической культуры наиболее выражена фаза резистенции [Бартош, Бартош, Мычко, 2019, с. 48], также они демонстрируют высокий уровень редукции личных достижений [Sas-Nowosielski, Kowalczyk, 2019, p. 184] по сравнению с учителями других предметных областей.

Заключение

По результатам исследования выделены факторы, снижающие риск профессионального выгорания – самоэффективность, стрессоустойчивость, эмоциональный интеллект, социальная поддержка со стороны коллег и администрации, внутренняя мотивация профессиональной деятельности.

Развитие навыка эффективно взаимодействовать с окружающими и способность приспосабливаться к изменяющимся условиям, рассматривается как основа психологической помощи учителям в профилактике профессионального выгорания [Маклаков, Панкратова, 2024, с. 345].

Обзор выявил следующие пробелы в современных исследованиях о профессиональном выгорании учителей физической культуры: недостаток лонгитюдных исследований, отслеживающих динамику выгорания с интервалом не менее одного года; дефицит сравнительных работ, в которых уровень выгорания учителей физической культуры сопоставлялся бы с педагогами других предметных областей; отсутствие экспериментальных исследований с доказанной эффективностью (квази-экспериментов, рандомизированных контролируемых исследований).

Полученные результаты определяют следующие направления для дальнейших исследований: разработка и апробация программ профилактики выгорания для учителей физической культуры с доказательной базой; использование качественных методов для углубленного понимания субъективных переживаний учителей физической культуры; проведение сравнительных исследований (учителя физической культуры по сравнению с педагогами других предметных областей).

Библиография

1. Бартош Т.П., Бартош О.П., Мычко М.В. Оценка риска развития профессионального эмоционального выгорания школьных педагогов с разным профилем деятельности // Российский психологический журнал. 2019. Т. 16, № 3. С. 45–58. DOI: 10.21702/rpj.2019.3.4.
2. Березина Т.Н., Деулин Д.В., Сечко А.В., Розенова М.И. Взаимосвязь профессионального выгорания с показателями возраста и характеристиками образовательной среды // Психология и право. 2023. Т. 13, № 3. С. 193–210. DOI: 10.17759/psylaw.2023130314.
3. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. Москва: Филинъ, 1996. 472 с.
4. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 251 с.
5. Жарких Н.Г. Специфика синдрома «эмоционального выгорания» у педагогов с разным стажем работы // Социально-гуманитарные технологии. 2023. № 4 (28). С. 73–81.
6. Костюченко В.Ф., Чистяков В.А., Войнар Ю. Факторы, вызывающие стресс в работе учителей физической культуры // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2013. № 9 (103). С. 79–86. DOI: 10.5930/issn.1994-4683.2013.09.103.p79-86.

7. Кочетков Н.В., Маринова Т.Ю., Орлов В.А., Расходчикова М.Н., Хаймовская Н.А. Актуальные зарубежные исследования профессионального выгорания у учителей // Современная зарубежная психология. 2023. Т. 12, № 2. С. 43–52. DOI: 10.17759/jmfp.2023120204.
8. Кружкова О.В., Шевалдина Д.Д., Мазурчук Е.О. Изучение роли эмоционального интеллекта в выраженности профессионального выгорания педагогов // Перспективы науки и образования. 2025. № 1. С. 704–717. DOI: 10.32744/pse.2025.1.45.
9. Крушельницкая О.Б., Кочетков Н.В., Маринова Т.Ю., Орлов В.А., Расходчикова М.Н., Хаймовская Н.А. Личностные факторы профессионального выгорания у школьных учителей // Консультативная психология и психотерапия. 2024. Т. 32, № 1. С. 139–157. DOI: 10.17759/cpp.2024320107.
10. Лучшева Л.М., Саркисова Е.А. Стрессоустойчивость и эмоциональный интеллект как факторы эмоционального выгорания педагогов // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79 (ч. 3). С. 239–241.
11. Маклаков А.Г., Панкратова В.Г. Психологическая помощь учителям общеобразовательных организаций в профилактике профессионального выгорания // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2024. № 4. С. 334–348. DOI: 10.35231/18186653_2024_4_334.
12. Махмутова Р.К., Баранов А.А., Овечкин В.П. Психическое выгорание учителей физической культуры versus личностное развитие и уровень профессионального мастерства // Теория и практика физической культуры. 2017. № 1. С. 26–28.
13. Минюрова С.А., Воробьева И.В., Кружкова О.В. Эмоциональное выгорание педагога: психологические факторы риска // Образование и наука. 2024. Т. 26, № 10. С. 106–130. DOI: 10.17853/1994-5639-2024-10-106-130.
14. Первитская А.М. Субъективная картина недомоганий педагогов, обусловленная эмоциональным выгоранием // Современное образование и общество. 2024. Т. 1, № 2. С. 167–177. DOI: 10.33910/3034-4255-2024-1-2-167-177.
15. Пужаев В.В., Платонова Я.В. Профессиональное выгорание специалистов по физической культуре и спорту // Психология и педагогика служебной деятельности. 2025. № 3. С. 82–87. DOI: 10.24412/2658-638X-2025-3-82-87.
16. Селиванова Е.А., Илясов Д.Ф., Черепов Е.А., Смирнова Л.В. Диагностика и профилактика эмоционального выгорания учителей физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2019. № 2. С. 35–37.
17. Сечко А.В. Психологическая модель профессионального выгорания педагогического состава // Психология обучения. 2017. № 6. С. 86–96.
18. Цедрик М.В. Профессиональное выгорание преподавателей физической культуры // Проблемы физической культуры населения, проживающего в условиях неблагоприятных факторов окружающей среды: XIII Международная научно-практическая конференция. Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2019. С. 136–140.
19. Шафикова Г.Р., Псянчина З.В. Личностные факторы эмоционального выгорания современных педагогов // Казанский педагогический журнал. 2021. № 4 (147). С. 213–219. DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.028.
20. Alsalhe T.A., Chalghaf N., Guelmami N., Azaiez F., Bragazzi N.L. Occupational Burnout Prevalence and Its Determinants Among Physical Education Teachers: A Systematic Review and Meta-Analysis // Frontiers in Human Neuroscience. 2021. Vol. 15. P. 1–14. DOI: 10.3389/fnhum.2021.553230.
21. Brouwers A., Tomic W., Boluijt H. Job Demands, Job Control, Social Support and Self-Efficacy Beliefs as Determinants of Burnout Among Physical Education Teachers // Europe's Journal of Psychology. 2011. Vol. 7, No. 1. P. 17–39. DOI: 10.5964/ejop.v7i1.103.
22. Chalghaf N., Guelmami N., Slimani M., Del Puente G., Re T.S., Zerbetto R., Maldonado Briegas J.J., Guglielmi O., Garbarino S., Azaiez F., Bragazzi N.L. Development and Preliminary Validation of the "Teacher of Physical Education Burnout Inventory" (TPEBI) in Arabic Language // Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10. P. 1–10. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00456.
23. Chirico F., Capitanelli I., Bollo M., Ferrari G., Acquardo Maran D. Association Between Workplace Violence and Burnout Syndrome Among Schoolteachers: A Systematic Review // Journal of Health and Social Sciences. 2021. Vol. 6, No. 2. P. 187–208. DOI: 10.19204/2021/ssct6.
24. Choi S., Park S., Lee A. Associations Between Big Five Personality Traits and Burnout Among Secondary Physical Education Teachers in South Korea // Behavioral Sciences. 2025. Vol. 15, No. 11. P. 1–16. DOI: 10.3390/bs15111499.
25. González-Valero G., Gomez-Carmona C.D., Bastida-Castillo A., Corral-Pernía J.A., Zurita-Ortega F., Melguizo-Ibáñez E. Could the Complying with WHO Physical Activity Recommendations Improve Stress, Burnout Syndrome, and Resilience? A Cross-Sectional Study with Physical Education Teachers // Sport Sciences for Health. 2022. Vol. 18, No. 4. P. 1–9. DOI: 10.1007/s11332-022-00970-9.
26. Li X., Xu H., Zhang J., Cao X. The Relationship Between Occupational Stress and Burnout Among Primary and Secondary School Physical Education Teachers: Evidence from Multiverse-Style Analysis and Diary Method // BMC Psychology. 2025. Vol. 13. P. 1–11. DOI: 10.1186/s40359-025-03351-2.
27. Ma L., Chee C.S., Amri S., Gao X., Wang Q., Wang N., Liu P. Impact of Self-Efficacy and Burnout on Professional Development of Physical Education Teachers in the Digital Age: A Systematic Review // PeerJ. 2025. Vol. 13. P. 1–23. DOI: 10.7717/peerj.18952.
28. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Job Burnout // Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52, No. 1. P. 397–

422. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.397.
29. Richards K.A.R., Hemphill M.A., Templin T.J. Personal and Contextual Factors Related to Teachers' Experience with Stress and Burnout // Teachers and Teaching: Theory and Practice. 2018. Vol. 24, No. 7. P. 768–787. DOI: 10.1080/13540602.2018.1476337.
30. Sas-Nowosielski K., Kowalczyk A. The Self-Efficacy of Physical Education Teachers and Burnout in the Teaching Profession // The New Educational Review. 2019. Vol. 58, No. 4. P. 179–188. DOI: 10.15804/tner.2019.58.4.14.
31. Simbula S. Daily Fluctuations in Teachers' Well-Being: A Diary Study Using the Job Demands-Resources Model // Anxiety, Stress, & Coping. 2010. Vol. 23, No. 5. P. 563–584. DOI: 10.1080/10615801003728273.
32. Washburn N.S., Richards K.A.R., Sinelnikov O.A. Investigating the Relationships Between Perceived Mattering, Role Stress, and Psychological Need Satisfaction in Physical Education Teachers // Journal of Teaching in Physical Education. 2020. Vol. 39, No. 1. P. 48–58. DOI: 10.1123/jtpe.2018-0342.

Risk Factors and Methodological Approaches in the Study of Professional Burnout Among Physical Education Teachers

Mikhail V. Dubousov

Physical Education Teacher,
GBOU No. 452 of the Kolpinsky District of Saint Petersburg
named after Hero of the Soviet Union A.T. Sevast'yanov,
196650, 12, Brat'ev Radchenko str., Kolpino, Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: miha37_38@mail.ru

Ameliya R. Geras'kina

Physical Education Instructor,
GBDOU Kindergarten No. 48 of the Pushkinsky District of Saint Petersburg,
196601, 8, Sadovaya str., Pushkin, Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: ameliaromanovna9722@gmail.com

Abstract

Professional burnout of physical education teachers is an urgent problem due to high physical load, work on open grounds, responsibility for the safety of students, the low status of the subject, and professional isolation. The objective of the study is to identify the key risk factors of professional burnout among physical education teachers and to systematize methodological approaches to its study. The methodological basis of the study was a complex of theoretical methods: analysis of scientific literature, comparative analysis, systematization, classification, generalization, synthesis, and the bibliographic method. The material consisted of 32 domestic and foreign scientific publications, including meta-analyses, empirical studies, and theoretical works. The results made it possible to identify three groups of methodological approaches to the study of burnout: processual, personality-oriented, and structural, as well as to identify three groups of risk factors of professional burnout: organizational (working conditions, material and technical support, status of the subject, professional isolation), communicative (interaction with students, parents, colleagues, and administration), and professional-personal (individual psychological characteristics, demographic characteristics, motivational and semantic components of professional activity). Both factors of professional burnout common to all educators and factors specific to physical education teachers

have been identified. It has been established that in physical education teachers the resistance phase is most pronounced, and a high level of reduction of personal achievements is also noted compared to teachers of other subject areas. The results of the study can be used to develop targeted programs for the prevention of professional burnout among physical education teachers and for further planning of empirical research in this area.

For citation

Dubousov M.V., Geras'kina A.R. (2026) Faktory riska i metodologicheskie podkhody v izuchenii professional'nogo vygoraniya uchiteley fizicheskoy kul'tury [Risk Factors and Methodological Approaches in the Study of Professional Burnout Among Physical Education Teachers]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 306-318. DOI: 10.34670/AR.2026.48.70.029

Keywords

Emotional exhaustion, depersonalization, reduction of personal achievements, organizational determinants, predictors of burnout, prevention of professional burnout, review article, physical education teachers, methodological approaches, risk factors.

References

1. Bartosh T.P., Bartosh O.P., Mychko M.V. (2019). Otsenka riska razvitiya professional'nogo emotsional'nogo vygoraniya shkol'nykh pedagogov s raznym profilem deyatel'nosti [Risk Assessment of Professional Emotional Burnout Development in School Teachers with Different Activity Profiles]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal*, 16(3), 45-58. DOI: 10.21702/rpj.2019.3.4.
2. Berezina T.N., Deulin D.V., Sechko A.V., Rozenova M.I. (2023). Vzaimosvyaz' professional'nogo vygoraniya s pokazatelyami vozrasta i kharakteristikami obrazovatel'noy sredy [The Relationship of Professional Burnout with Age Indicators and Characteristics of the Educational Environment]. *Psikhologiya i pravo*, 13(3), 193-210. DOI: 10.17759/psylaw.2023130314.
3. Boyko V.V. (1996). *Energiya emotsiy v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugikh* [The Energy of Emotions in Communication: A Look at Oneself and Others]. Filin.
4. Vodopyanova N.E., Starchenkova E.S. (2008). *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika* [Burnout Syndrome: Diagnosis and Prevention] (2nd ed.). Piter.
5. Zharkikh N.G. (2023). Spetsifika sindroma "emotsional'nogo vygoraniya" u pedagogov s raznym stazhem raboty [Specifics of the "Emotional Burnout" Syndrome in Teachers with Different Work Experience]. *Sotsial'no-gumanitarnyye tekhnologii*, 4(28), 73-81.
6. Kostyuchenko V.F., Chistyakov V.A., Voynar Yu. (2013). Faktory, vyzyvayushchiye stress v rabote uchiteley fizicheskoy kul'tury [Factors Causing Stress in the Work of Physical Education Teachers]. *Uchenyye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*, 9(103), 79-86. DOI: 10.5930/issn.1994-4683.2013.09.103.p79-86.
7. Kochetkov N.V., Marinova T.Yu., Orlov V.A., Raskhodchikova M.N., Khaymovskaya N.A. (2023). Aktual'nyye zarubezhnyye issledovaniya professional'nogo vygoraniya u uchiteley [Current Foreign Studies of Professional Burnout in Teachers]. Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya, 12(2), 43-52. DOI: 10.17759/jmfp.2023120204.
8. Kruzhkova O.V., Shevaldina D.D., Mazurchuk E.O. (2025). Izucheniye roli emotsional'nogo intellekta v vyrazhennosti professional'nogo vygoraniya pedagogov [Studying the Role of Emotional Intelligence in the Severity of Professional Burnout in Teachers]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 1, 704-717. DOI: 10.32744/pse.2025.1.45.
9. Krushelnitskaya O.B., Kochetkov N.V., Marinova T.Yu., Orlov V.A., Raskhodchikova M.N., Khaymovskaya N.A. (2024). Lichnostnyye faktory professional'nogo vygoraniya u shkol'nykh uchiteley [Personal Factors of Professional Burnout in School Teachers]. Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya, 32(1), 139-157. DOI: 10.17759/cpp.2024320107.
10. Luchsheva L.M., Sarkisova E.A. (2023). Stressoustoychivost' i emotsional'nyy intellekt kak faktory emotsional'nogo vygoraniya pedagogov [Stress Resistance and Emotional Intelligence as Factors of Emotional Burnout in Teachers]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 79(Part 3), 239-241.
11. Maklakov A.G., Pankratova V.G. (2024). Psikhologicheskaya pomoshch' uchitelyam obshcheobrazovatel'nykh

organizatsiy v profilaktike professional'nogo vygoraniya [Psychological Assistance to Teachers of General Education Organisations in the Prevention of Professional Burnout]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*, 4, 334-348. DOI: 10.35231/18186653_2024_4_334.
12. Makhmutova R.K., Baranov A.A., Ovechkin V.P. (2017). Psikhicheskoye vygoraniye uchiteley fizicheskoy kul'tury versus lichnostnoye razvitiye i uroven' professional'nogo masterstva [Mental Burnout of Physical Education Teachers versus Personal Development and Level of Professional Skill]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*, 1, 26-28.
13. Minyurova S.A., Vorobyeva I.V., Kruzhkova O.V. (2024). Emotsional'noye vygoraniye pedagoga: psikhologicheskiye faktory riska [Teacher's Emotional Burnout: Psychological Risk Factors]. *Obrazovaniye i nauka*, 26(10), 106-130. DOI: 10.17853/1994-5639-2024-10-106-130.
14. Pervitskaya A.M. (2024). Sub"yektivnaya kartina nedomoganiy pedagogov, obuslovlennaya emotsional'nym vygoraniyem [Subjective Picture of Teachers' Ailments Caused by Emotional Burnout]. *Sovremennoye obrazovaniye i obshchestvo*, 1(2), 167-177. DOI: 10.33910/3034-4255-2024-1-2-167-177.
15. Puzhaev V.V., Platonova Ya.V. (2025). Professional'noye vygoraniye spetsialistov po fizicheskoy kul'ture i sportu [Professional Burnout of Physical Education and Sports Specialists]. *Psikhologiya i pedagogika sluzhebnoy deyatel'nosti*, 3, 82-87. DOI: 10.24412/2658-638X-2025-3-82-87.
16. Selivanova E.A., Ilyasov D.F., Cherepov E.A., Smirnova L.V. (2019). Diagnostika i profilaktika emotsional'nogo vygoraniya uchiteley fizicheskoy kul'tury [Diagnosis and Prevention of Emotional Burnout in Physical Education Teachers]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*, 2, 35-37.
17. Sechko A.V. (2017). Psikhologicheskaya model' professional'nogo vygoraniya pedagogicheskogo sostava [Psychological Model of Professional Burnout of Teaching Staff]. *Psikhologiya obucheniya*, 6, 86-96.
18. Tsedrik M.V. (2019). Professional'noye vygoraniye prepodavateley fizicheskoy kul'tury [Professional Burnout of Physical Education Teachers]. In *Problemy fizicheskoy kul'tury naseleniya, prozhivayushchego v usloviyakh neblagopriyatnykh faktorov okruzhayushchey sredy: XIII Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya* [Problems of Physical Culture of the Population Living in Unfavourable Environmental Conditions : XIII International Scientific and Practical Conference] (pp. 136-140). GGU im. F. Skoriny.
19. Shafikova G.R., Psy anchina Z.V. (2021). Lichnostnyye faktory emotsional'nogo vygoraniya sovremennykh pedagogov [Personal Factors of Emotional Burnout in Modern Teachers]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 4(147), 213-219. DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.028.
20. Alsalhe T.A., Chalghaf N., Guelmami N., Azaiez F., Bragazzi N.L. (2021). Occupational Burnout Prevalence and Its Determinants Among Physical Education Teachers: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Human Neuroscience*, 15, 1-14. DOI: 10.3389/fnhum.2021.553230.
21. Brouwers A., Tomic W., Boluijt H. (2011). Job Demands, Job Control, Social Support and Self-Efficacy Beliefs as Determinants of Burnout Among Physical Education Teachers. *Europe's Journal of Psychology*, 7(1), 17-39. DOI: 10.5964/ejop.v7i1.103.
22. Chalghaf N., Guelmami N., Slimani M., Del Puente G., Re T.S., Zerbetto R., Maldonado Briegas J.J., Guglielmi O., Garbarino S., Azaiez F., Bragazzi N.L. (2019). Development and Preliminary Validation of the "Teacher of Physical Education Burnout Inventory" (TPEBI) in Arabic Language. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-10. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00456.
23. Chirico F., Capitanelli I., Bollo M., Ferrari G., Acquardo Maran D. (2021). Association Between Workplace Violence and Burnout Syndrome Among Schoolteachers: A Systematic Review. *Journal of Health and Social Sciences*, 6(2), 187-208. DOI: 10.19204/2021/ssct6.
24. Choi S., Park S., Lee A. (2025). Associations Between Big Five Personality Traits and Burnout Among Secondary Physical Education Teachers in South Korea. *Behavioral Sciences*, 15(11), 1-16. DOI: 10.3390/bs15111499.
25. González-Valero G., Gomez-Carmona C.D., Bastida-Castillo A., Corral-Pernía J.A., Zurita-Ortega F., Melguizo-Ibáñez E. (2022). Could the Complying with WHO Physical Activity Recommendations Improve Stress, Burnout Syndrome, and Resilience? A Cross-Sectional Study with Physical Education Teachers. *Sport Sciences for Health*, 18(4), 1-9. DOI: 10.1007/s11332-022-00970-9.
26. Li X., Xu H., Zhang J., Cao X. (2025). The Relationship Between Occupational Stress and Burnout Among Primary and Secondary School Physical Education Teachers: Evidence from Multiverse-Style Analysis and Diary Method. *BMC Psychology*, 13, 1-11. DOI: 10.1186/s40359-025-03351-2.
27. Ma L., Chee C.S., Amri S., Gao X., Wang Q., Wang N., Liu P. (2025). Impact of Self-Efficacy and Burnout on Professional Development of Physical Education Teachers in the Digital Age: A Systematic Review. *PeerJ*, 13, 1-23. DOI: 10.7717/peerj.18952.
28. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.397.

29. Richards K.A.R., Hemphill M.A., Templin T.J. (2018). Personal and Contextual Factors Related to Teachers' Experience with Stress and Burnout. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(7), 768-787. DOI: 10.1080/13540602.2018.1476337.
30. Sas-Nowosielski K., Kowalczyk A. (2019). The Self-Efficacy of Physical Education Teachers and Burnout in the Teaching Profession. *The New Educational Review*, 58(4), 179-188. DOI: 10.15804/tner.2019.58.4.14.
31. Simbula S. (2010). Daily Fluctuations in Teachers' Well-Being: A Diary Study Using the Job Demands-Resources Model. *Anxiety, Stress, & Coping*, 23(5), 563-584. DOI: 10.1080/10615801003728273.
32. Washburn N.S., Richards K.A.R., Sinelnikov O.A. (2020). Investigating the Relationships Between Perceived Mattering, Role Stress, and Psychological Need Satisfaction in Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(1), 48-58. DOI: 10.1123/jtpe.2018-0342.

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

УДК 378.147:78 **DOI: 10.34670/AR.2026.22.27.030**

Формирование готовности будущих педагогов-музыкантов к реализации внеурочной деятельности

Дустова Замира Самаридиновна

Доцент,
кафедра музыкального и хореографического образования,
Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы,
450000, Российская Федерация, Уфа, ул. Октябрьской Революции, 3а;
e-mail: z.dustova@yandex.ru

Политаева Татьяна Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра музыкального и хореографического образования,
Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы,
450000, Российская Федерация, Уфа, ул. Октябрьской Революции, 3а;
e-mail: tanapolia@bk.ru

Тагариева Ирма Рашитовна

Доктор педагогических наук, профессор,
кафедра музыкального и хореографического образования,
Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы,
450000, Российская Федерация, Уфа, ул. Октябрьской Революции, 3а;
e-mail: irma_levina@mail.ru

Аннотация

В статье анализируются особенности формирования готовности будущих педагогов-музыкантов к реализации внеурочной деятельности; показано, что внеурочная деятельность — важная составляющая образовательного процесса в целом. При правильной её организации и реализации она может создать благоприятные условия для реализации личностного потенциала обучающихся. В рамках данного подхода подготовка будущих учителей музыки должна быть ориентирована на формирование у них целостного понимания роли и потенциала внеурочной деятельности, а также на освоение различных форм инновационных творческих практик. В статье описаны основные этапы формирования устойчивого интереса и глубокого понимания значимости внеурочной деятельности у будущих педагогов-музыкантов на дисциплине «Вокал». При этом авторами предлагается последовательный комплекс целенаправленных педагогических воздействий, обеспечивающих поэтапное осознание студентами ценности вокального

искусства и потребности участия в активных внеклассных событиях.

Для цитирования в научных исследованиях

Дустова З.С., Политаева Т.И., Тагариева И.Р. Формирование готовности будущих педагогов-музыкантов к реализации внеурочной деятельности // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 319-328. DOI: 10.34670/AR.2026.22.27.030

Ключевые слова

Готовность будущих педагогов-музыкантов, внеурочная деятельность, педагог-музыкант, вокал, музыкальное образование, профессиональная подготовка, педагогические практики.

Введение

В современных социокультурных условиях успешная профессиональная деятельность будущего учителя музыки обусловлена не только наличием традиционных представлений о профессии, основанной на ее многофункциональности, подразумевающей сформированность психолого-педагогических, методических, специально-предметных компетенций, а также эмоционально-психических состояний [Джамалханова, Джамалханова, 2024, с. 81-82], реализующихся в такой форме учебной деятельности как урок музыки в школе. Сегодня вузовская подготовка выпускника направления «Педагогическое образование» профиля «Музыкальное образование» («Музыка») ориентирована на широкую востребованность педагога-музыканта в системе внеурочных деятельности в школе и дополнительного образования [Воробьева, 2024; Горяйнова, 2023; Карманова, Чижикова, 2024].

В круг реализации его возможностей все чаще входят разнообразие кружковой, проектной деятельности, организация тематических, праздничных, юбилейных мероприятий, творческих конкурсов, экскурсий, вокальных практикумов, вокальных, инструментальных, фольклорных ансамблей, театральных студий, арт-событий и др. В настоящий момент рекомендованы для освоения обучающимися в школах разработанные Институтом стратегии развития образования Российской академии образования программы курсов внеурочной деятельности «Хоровое пение» (для 1-4 классов и 5-8 классов образовательных организаций); «Музыкальный театр» (начальное общее и основное общее образование); «Моя художественная практика» (начальное общее образование).

Из этого следует, что функциональные обязанности учителя музыки значительно расширяются, он предстает как педагог-музыкант «широкого профиля»: воспитатель, мастер, композитор, режиссер, исполнитель, художественный критик, аранжировщик, сценарист, и, безусловно, педагог-наставник, обладающий глубокими знаниями и профессиональной гибкостью, владеющий «современными информационно-компьютерными технологиями, способного к самостоятельной творческой работе на основе использования цифрового образовательного контента и возможностей сети Интернет» [Воробьева, 2024, с. 208], стремящийся к саморазвитию и познанию, вдохновляющий и вовлекающий подрастающее поколение в художественно-творческую деятельность на основе изучения музыкального искусства. Такой «универсальный» специалист способен успешно реагировать на социокультурные вызовы современности, адаптироваться к меняющимся реалиям.

С этих позиций профессионально-педагогическая подготовка будущего учителя музыки должна быть направлена на формирование целостного представления о предназначении и

возможностях внеурочной деятельности, о видах инновационных творческих практик.

Основная часть

Проблема формирования готовности будущих педагогов-музыкантов к реализации внеурочной деятельности не получила системного обобщения в научной литературе, однако разнообразные ее аспекты освещены. Так, в целом о готовности будущего учителя музыки к реализации профессиональной деятельности на современном этапе пишут С.А. Воробьева, М.А. Джамалханова и Л.А. Джамалханова, отдельные вопросы, связанные с развитием у студентов-музыкантов методических компетенций освещены О.М. Фалетровой, коммуникативных - умений И.В. Субботиной и В.Л Сиговой, хормейстерских навыков – Шинтяпиной И.В., музыкально-исполнительских навыков – Петелина А.С., Е.Н. Хвостовой, навыков к конструктивно-проектировочной деятельности – Ю.Н. Мавродиной и др.

Подготовка будущих педагогов-музыкантов к профессиональной деятельности в данных исследованиях часто трактуется как «сложный многоуровневый процесс обучения, воспитания и творческого развития, направленный на становление разносторонне развитой личности, готовой к работе в качестве педагога, психолога, исполнителя, руководителя творческого коллектива» [Шинтяпина, 2024, с. 375]. Результатом такой подготовки является сформированное качество «готовности в профессиональной деятельности», которая включает «поведенческие мотивы, осознанные и неосознанные установки, заранее подготовленные продуктивные способы деятельности, достаточный уровень интеллектуальной сферы, коммуникативную зрелость, звукотворческую волю, адекватную самооценку» [Петелин, Го, 2024, с. 60].

Учитывая современные толкования основополагающих процессов и профессиональных качеств, отметим, что готовность будущих педагогов-музыкантов к реализации внеурочной деятельности представляет собой сложный многоаспектный феномен, направленный на формирование компетенций в области внеурочной деятельности и включающий мотивационный, содержательный и деятельностный компоненты.

Мотивационный компонент связан, прежде всего, с осознанным стремлением будущих педагогов-музыкантов к эффективной реализации внеурочной деятельности, эмоционально-ценностное отношение к профессии педагога и самой миссии и педагогической направленности данной деятельности, ее образовательного потенциала в решении разнообразных учебно-воспитательных задач.

Содержательный компонент включает необходимые для реализации внеурочной деятельности знания, которые включают теоретические сведения в области детской психологии и представления о механизмах развития мотивации к обучению у школьников [Унежева, Хафизова, Жукова и др., 2024], знания их музыкальных интересов и предпочтений, конкретных репрезентативных примеров музыкальных произведений зарубежной, российской и региональной культуры [Луганцев, 2023], методологические знания о специфике основных приемов и методов изучения музыкально-педагогических явлений и процессов [Джамалханова, Джамалханова, 2024], дидактические принципы обучения, основы методики обучения и воспитания, учебных программ по музыке, в том числе региональных.

Деятельностный компонент включает умения и навыки организации внеурочной деятельности, такие как умение эффективно и увлекательно, грамотно, интересно, разносторонне доносить до обучающихся необходимую информацию; умение разрабатывать и успешно организовывать в учебно-воспитательном процессе разнообразие тематических арт-

событий, а также творческих заданий и разнообразных приемов и форм работы для обучающихся с целью их активизации и развития познавательного интереса к изучаемым музыкальным явлениям и создания эмоционально-творческой атмосферы на уроках; навыки музыкального исполнительства и интерпретации, эмоциональной, образной демонстрации музыкальных произведений фольклора, народов России и мира на инструменте и голосом; умение привлекать обучающихся к такому исполнению; умения интегрировать идеи культурного многообразия региона, страны, мира, а также уникальности культуры каждого народа в диалогичности субъект-субъектного обучения; умение анализировать и оценивать результаты собственной деятельности и на этой основе регулирование и корректировка своих действий в процессе взаимодействия с обучающимися.

Таким образом, определен комплекс компонентов, которые выступают критериями определения готовности будущего педагога-музыканта к реализации внеурочной деятельности. Согласимся с мнением О.М. Фалетровой, которая утверждает, что «проблема подготовки студентов к профессиональной педагогической деятельности» являются «интегративным показателем успешности работы вуза» [Фалетрова, 2023, с. 66]. Обозначенный вектор лег в основу определения ключевых направлений работы кафедры музыкального и хореографического образования Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы в 2026 году в рамках реализации государственного задания Министерства Просвещения России по научной теме «Модель интеграции эффективных педагогических практик внеурочной деятельности в системах образования России и Киргизской Республики».

Формирование устойчивого интереса и глубокого понимания значимости внеурочной деятельности у будущих педагогов-музыкантов в рамках вузовской подготовки на дисциплине «Вокал» реализуется через последовательный комплекс целенаправленных педагогических воздействий, обеспечивающих поэтапное осознание студентами ценности вокального искусства и потребности участия в активных внеклассных событиях.

На начальном этапе студенты сталкиваются с огромным количеством интересных материалов и явлений, связанных с миром вокала. Преподаватели включают в программу специальные вводные курсы, нацеленные на общее ознакомление с разными видами вокального искусства (академический вокал, народное пение, джазовая импровизация). Формируется база знаний о выдающихся представителях мирового и отечественного вокального искусства, особенностях голосоведения, стилях и направлениях вокала.

На данном этапе организуются посещения концертов и мастер-классов именитых вокалистов. Из заданий можно перечислить прослушивание записей легендарных исполнителей (Лучано Паваротти, Рената Тибальди и др.), анализ звукозаписей с целью выявления различий в стилях пения.

Студентов вводят в исторический контекст зарождения и развития вокального искусства. Они узнают, почему именно в Италии возник феномен бельканто, какое влияние оказывали политические и социальные изменения на музыку эпохи Возрождения, Барокко и Романтизма. Происходит углубленное изучение характерных черт композиторского письма, этапов эволюции вокальной техники. К примеру, студенты выполняют исследовательские работы по творчеству конкретных композиторов и вокалистов (например, Джузеппе Верди, Франческо Таманьоли), презентуют рефераты о традициях национального фольклора и их влиянии на академический вокал.

На третьем этапе происходит непосредственно обучение навыкам вокала: от постановки технических навыков (правильное певческое дыхание, звукообразование, артикуляция и др.) до исполнительских (артистизм, сценическое движение и др.). Также формируются навыки

анализа и интерпретации образов в вокальных произведениях. Обучение проводится в индивидуальной и групповых формах. На данном этапе особенно важно учитывать индивидуальные способности студентов и начальный уровень подготовки. В процессе певческой деятельности студент является не только потребителем, но и творцом музыкальной культуры, сам создает определенные художественные ценности. Человеческий организм непроизвольно реагирует на вокальное произведение по принципу уподобления, сначала психического, а затем деятельностного воспроизведения ее особенностей. В результате возникает диалогическое общение с произведением, постижение его художественных идей, ценностей и смысла. Принцип уподобления объясняет возникновение чувства сопричастности с другим человеком (композитором, исполнителем), иной эпохой и культурой. Ориентация на общечеловеческие ценности, присущие вокальному искусству, стимулирует нравственный деятельностный эффект.

Четвертый этап характеризуется активным участием студентов в реальной творческой деятельности. Здесь особое внимание уделяется участию в спектаклях, хоровых коллективах, конкурсах и концертах различного масштаба. Помимо приобретения ценных практических навыков, студенты испытывают вдохновение и удовлетворение от достигнутых результатов, что существенно увеличивает их мотивацию и приверженность к продолжению развития в выбранной профессии. Это может быть участие в театральных постановках с использованием вокала, выступления на отчетных концертах и соревнованиях вокалистов, оформление портфолио успешных выступлений и достижимых результатов.

Подготовка будущего педагога-музыканта в современных условиях предполагает формирование систематизированных знаний не только в области музыкально-теоретических, музыкально-исполнительских и музыкально-педагогических направлениях, но и в цифровом направлении [Чижикова, 2024].

Современные технологии открывают широкие горизонты для развития творческих возможностей студентов и преподавателей, делают уроки и внеурочные мероприятия увлекательными и доступными.

Преподаватели используют аудиозаписи, видеоролики, презентации и онлайн-ресурсы для демонстрации примеров правильных вокальных техник, выступлений знаменитых исполнителей, редких архивных записей. Таким образом, учащиеся имеют возможность сравнить разные стили и манеру исполнения, оценить качество звука и увидеть нюансы движений диафрагмы и мимических мышц во время пения.

Специальные компьютерные программы и приложения предоставляют уникальные возможности для изучения нотной грамоты, гармонии, теории музыки и даже анатомии голосообразования. Многие современные инструменты позволяют создавать интерактивные карты памяти, тесты, викторины, задания на тренировку диапазона и силы голоса. Например, учебные модули по цифровой обработке звука (Ableton Live, Logic Pro X), игры-головоломки по распознаванию интервалов и аккордов (Perfect Pitch Game) и др.

Современные технологии виртуальной реальности (VR) и дополненной реальности (AR) создают уникальный эффект присутствия и помогают наглядно продемонстрировать студентам устройство человеческого тела, механику работы голосового аппарата, особенности акустики помещений и многое другое. VR-тренажёры и симуляторы помогают репетировать трудные партии, улучшать координацию рук и ног, правильно дышать и контролировать звучание. Например, программы для виртуального моделирования голосового тракта и органов речи (Voice Science Workstation).

Заключительный этап предполагает серьезное осмысление студентами своего вклада в

сохранение и передачу культурных традиций следующего поколению. Учащиеся размышляют о преемственности вокального искусства, понимают свое предназначение как хранителей и интерпретаторов великой музыкальной культуры прошлого. Формулируется четкое представление о роли педагога-музыканта в деле воспитания юных дарований и продвижения высоких стандартов музыкального вкуса.

Выводы

Формирование готовности будущих педагогов-музыкантов к реализации внеурочной деятельности сложный и многоаспектный процесс, включающий множество нюансов. Ведь исполнение музыки представляет собой акт художественной коммуникации, в ходе которого музыкант стремится передать слушателям определенный спектр эмоций и психологических состояний. Изучая вокальное искусство, студенты оказываются лицом к лицу с тонким миром чувств и переживаний, запечатленных в музыке композитором и проявляющихся в интерпретации исполнителя, которые в дальнейшем будут передавать своим воспитанникам в процессе организации и реализации внеурочной деятельности. Обучение вокалу стимулирует возникновение и усиление положительных эмоций, связанных с выполнением музыкальных задач. Психологические исследования показывают, что активное участие в музицировании, особенно если оно сопровождается успехом и чувством удовлетворения, способствует возникновению устойчивого положительного эмоционального отклика. Такая реакция способна вызывать устойчивую склонность к данному виду деятельности, что приводит к желанию продолжить занятия и распространять полученный опыт.

Во время обучения вокалу студенты многократно сталкиваются с ситуацией передачи опыта и знаний от старшего поколения (педагогов) к молодому (самим студентам). Данная передача знаний воспринимается ими как естественный и важный элемент развития музыкальной культуры и профессиональной преемственности. Ощущение причастности к традиции и осознание важной миссии сохранения и распространения культурных ценностей рождают сильное желание передать своим ученикам тот же объем знаний и вдохновения, которыми сами обладали.

Таким образом, изучение вокала способствует культивированию гуманистических ценностей, направленных на понимание и принятие иных точек зрения, переживаний и потребностей. В конечном итоге это выражается в повышении моральной чуткости и способности проявлять сочувствие и сострадание к другим людям, что формирует устойчивый интерес и понимание значимости внеурочной деятельности, готовя квалифицированных специалистов, готовых полноценно реализовать себя в профессиональной деятельности.

Библиография

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества: авторский сборник. Москва: Искусство, 1979. 424 с.
2. Воробьева С.А. Подготовка будущих учителей музыки к организации внеурочной деятельности младших школьников в условиях бакалавриата // Гносеологические основы образования: материалы II Международного научного форума, посвящённого памяти профессора С.П. Баранова, Липецк, 26 октября 2023 года. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2024. С. 207–212.
3. Горяйнова Н.В. Профессиональная компетентность будущего учителя музыки в организации внеурочной культурно-просветительской деятельности // Актуальные проблемы интеграции науки и образования в регионе: материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Бузулук, 12–13 мая 2023 года. Бузулук: Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, 2023. С. 17–20.
4. Демидович М.И. Проектная деятельность студентов в период педагогической практики // Личностное и

профессиональное развитие будущего специалиста: материалы XIX Международной научно-практической Internet-конференции, Тамбов, 29 мая – 04 июня 2023 года / отв. редактор Л.Н. Макарова. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2023. С. 151–155.
5. Джамалханова М.А., Джамалханова Л.А. Готовность будущего учителя музыки к реализации профессиональной деятельности как теоретическая проблема // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-1. С. 81–84.
6. Карманова В.В., Чижикова Н.В. Самоорганизация будущих учителей музыки в аспекте подготовки к внеурочной деятельности в школе // Начальное образование в новой реальности: направления развития, актуальные проблемы, лучшие практики: сборник материалов Международной научно-практической конференции, Тула, 28–29 ноября 2024 года. Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2024. С. 105–109.
7. Луганцев Д.Н. Специфика организации внеучебной деятельности студентов творческих специальностей // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 4 (101). С. 69–71. DOI 10.24412/1991-5497-2023-4101-69-71.
8. Мавродина Ю.Н. Формирование профессиональной готовности учителя музыки к конструктивно-проектировочной деятельности: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. 2021. 192 с.
9. Новые вызовы развития поликультурного образования в России / С.Р. Унежева, С.А. Хафизова, Т.А. Жукова [и др.] // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 2 (105). С. 192–197. DOI 10.24412/1991-5497-2024-2105-192-197.
10. Петелин А.С., Го Я. Сущность аксиологического подхода в формировании готовности студентов к музыкально-исполнительской деятельности // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2024. № 4. С. 60–62.
11. Сигова В.Л., Кокина И.А., Пьянкова О.Б. Внеучебная концертная практика как фактор личностно-профессионального саморазвития будущего педагога-музыканта // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. № 1. С. 98–105.
12. Субботина И.В., Сигова В.Л. Коммуникативные умения как критерий готовности будущего учителя музыки к профессиональной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87-4. С. 336–338.
13. Фалетрова О.М. Подготовка будущих учителей музыки к профессиональной деятельности через овладение методическими компетенциями // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 1 (61). С. 64–70.
14. Фатхудинова К.Г. Концертная деятельность как одна из форм профориентационной работы студентов вуза культуры и искусств // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2024. № 6 (122). С. 177–185.
15. Хвостова Е.Н. Педагогические условия подготовки будущих учителей музыки к художественно-исполнительской интерпретации вокальных произведений // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость: материалы III Международной научно-практической конференции, Донецк, 27 июня 2024 года. Донецк: Донецкий государственный университет, 2024. С. 225–228.
16. Чижикова Н.В. Профессиональная подготовка будущего учителя музыки в современных условиях: сущность и содержание // Бизнес. Образование. Право. 2024. № 1 (66). С. 431–437.
17. Шинтяпина И.В. Принципиальные аспекты профессиональной подготовки будущих учителей музыки в процессе хормейстерской подготовки // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-1. С. 374–377.

Formation of the Readiness of Future Music Teachers to Implement Extracurricular Activities

Zamira S. Dustova

Associate Professor,
Department of Music and Choreographic Education,
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla,
450000, 3a, Oktyabr'skoy Revolyutsii str., Ufa, Russian Federation;
e-mail: z.dustova@yandex.ru

Tat'yana I. Politaeva

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Music and Choreographic Education,
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla,
450000, 3a, Oktyabr'skoy Revolyutsii str., Ufa, Russian Federation;
e-mail: tanapolia@bk.ru

Irma R. Tagarieva

Doctor of Pedagogy, Professor,
Department of Music and Choreographic Education,
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla,
450000, 3a, Oktyabr'skoy Revolyutsii str., Ufa, Russian Federation;
e-mail: irma_levina@mail.ru

Abstract

The article analyzes the specifics of forming the readiness of future music teachers to implement extracurricular activities; it is shown that extracurricular activities are an important component of the educational process as a whole. With its proper organization and implementation, it can create favorable conditions for realizing the personal potential of students. Within the framework of this approach, the training of future music teachers should be oriented toward forming in them a holistic understanding of the role and potential of extracurricular activities, as well as toward mastering various forms of innovative creative practices. The article describes the main stages of forming a sustainable interest and a deep understanding of the significance of extracurricular activities in future music teachers within the discipline "Vocal." At the same time, the authors propose a consistent set of targeted pedagogical influences that ensure the gradual awareness by students of the value of vocal art and the need to participate in active extracurricular events.

For citation

Dustova Z.S., Politaeva T.I., Tagarieva I.R. (2026) Formirovanie gotovnosti budushchikh pedagogov-muzykantov k realizatsii vneurochnoy deyatel'nosti [Formation of the Readiness of Future Music Teachers to Implement Extracurricular Activities]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 319-328. DOI: 10.34670/AR.2026.22.27.030

Keywords

Readiness of future music teachers, extracurricular activities, music teacher, vocal, music education, professional training, pedagogical practices.

References

1. Bakhtin, M. M. (1979). Estetika slovesnogo tvorchestva: Avtorskiy sbornik [Aesthetics of verbal creativity: Author's collection]. Moscow: Iskusstvo.
2. Chizhikova, N. V. (2024). Professionalnaya podgotovka budushchego uchitelya muzyki v sovremennykh usloviyakh: sushchnost i soderzhanie [Professional training of future music teachers in modern conditions: essence and content]. Biznes. Obrazovanie. Pravo [Business. Education. Law], 1(66), 431–437.
3. Demidovich, M. I. (2023). Proektnaya deyatelnost studentov v period pedagogicheskoy praktiki [Project activities of students during pedagogical practice]. In Lichnostnoe i professionalnoe razvitie budushchego spetsialista: Materialy

XIX Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy Internet-konferentsii [Personal and professional development of a future specialist: Proceedings of the XIX International Scientific and Practical Internet Conference] (pp. 151–155). Tambov: Derzhavinsky Publishing House.

4. Dzhamalkhanova, M. A., & Dzhamalkhanova, L. A. (2024). Gotovnost budushchego uchitelya muzyki k realizatsii professionalnoy deyatelnosti kak teoreticheskaya problema [Readiness of future music teachers to implement professional activities as a theoretical problem]. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of Modern Pedagogical Education], 84-1, 81–84.
5. Faletova, O. M. (2023). Podgotovka budushchikh uchiteley muzyki k professionalnoy deyatelnosti cherez ovladenie metodicheskimi kompetentsiyami [Preparing future music teachers for professional work through mastering methodological competencies]. Gumanitarnye nauki (g. Yalta) [Humanities (Yalta)], 1(61), 64–70.
6. Fatkhudinova, K. G. (2024). Kontsertnaya deyatelnost kak odna iz form proforientatsionnoy raboty studentov vuza kultury i iskusstv [Concert activity as one of the forms of career guidance work of students of the university of culture and arts]. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv [Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts], 6(122), 177–185.
7. Goryainova, N. V. (2023). Professionalnaya kompetentnost budushchego uchitelya muzyki v organizatsii vneurochnoy kulturno-prosvetitelskoy deyatelnosti [Professional competence of future music teachers in organizing extracurricular cultural and educational activities]. In Aktualnye problemy integratsii nauki i obrazovaniya v regione: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiem) [Actual problems of integration of science and education in the region: materials of the All-Russian scientific and practical conference (with international participation)] (pp. 17–20). Buzuluk: Buzuluk Humanitarian and Technological Institute (branch) of OSU.
8. Karmanova, V. V., & Chizhikova, N. V. (2024). Samoorganizatsiya budushchikh uchiteley muzyki v aspekte podgotovki k vneurochnoy deyatelnosti v shkole [Self-organization of future music teachers in terms of preparation for extracurricular activities at school]. In Nachalnoe obrazovanie v novoy realnosti: napravleniya razvitiya, aktualnye problemy, luchshie praktiki: Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Primary Education in the New Reality: Development Directions, Current Problems, Best Practices: Collection of Materials of the International Scientific and Practical Conference] (pp. 105–109). Tula: Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy.
9. Khvostova, E. N. (2024). Pedagogicheskie usloviya podgotovki budushchikh uchiteley muzyki k khudozhestvenno-ispolnitelskoy interpretatsii vokalnykh proizvedeniy [Pedagogical conditions for the preparation of future music teachers for the artistic and performing interpretation of vocal works]. In Sovremennyy uchitel: professionalnaya kompetentnost i sotsialnaya znachimost: Materialy III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Modern teacher: professional competence and social significance: Proceedings of the III International scientific and practical conference] (pp. 225–228). Donetsk: Donetsk State University.
10. Lugantsev, D. N. (2023). Spetsifika organizatsii vneuchebnoy deyatelnosti studentov tvorcheskikh spetsialnostey [Specifics of the organization of extracurricular activities of students of creative specialties]. Mir nauki, kultury, obrazovaniya [The World of Science, Culture, Education], 4(101), 69–71. DOI 10.24412/1991-5497-2023-4101-69-71.
11. Mavrodina, Yu. N. (2021). Formirovanie professionalnoy gotovnosti uchitelya muzyki k konstruktivno-proektirovochnoy deyatelnosti: spetsialnost 13.00.02 "Teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya (po oblastyam i urovnyam obrazovaniya)": dissertatsiya na soiskanie uchenoy stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk [Formation of Professional Readiness of a Music Teacher for Constructive and Design Activities: Specialty 13.00.02 "Theory and Methods of Teaching and Upbringing (by Areas and Levels of Education)": Dissertation for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. 192 p.
12. Petelin, A. S., & Go, Ya. (2024). Sushchnost aksiologicheskogo podkhoda v formirovanii gotovnosti studentov k muzykalno-ispolnitelskoy deyatelnosti [The Essence of the Axiological Approach in Forming Students' Readiness for Musical Performance Activities]. Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya [Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education], 4, 60–62.
13. Shintyapina, I. V. (2024). Printsipialnye aspekty professionalnoy podgotovki budushchikh uchiteley muzyki v protsesse khormeysterskoy podgotovki [Fundamental Aspects of Professional Training of Future Music Teachers in the Process of Choirmaster Training]. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of Modern Pedagogical Education], 85-1, 374–377.
14. Sigova, V. L., Kokina, I. A., & Pyankova, O. B. (2024). Vneuchebnaya kontsertnaya praktika kak faktor lichnostno-professionalnogo samorazvitiya budushchego pedagoga-muzykanta [Extracurricular Concert Practice as a Factor in Personal and Professional Self-Development of a Future Music Teacher]. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 1, 98–105.
15. Subbotina, I. V., & Sigova, V. L. (2025). Kommunikativnye umeniya kak kriteriy gotovnosti budushchego uchitelya muzyki k professionalnoy deyatelnosti [Communicative skills as a criterion for the readiness of future music teachers for professional activity]. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of Modern Pedagogical Education], 87-4, 336–338.

16. Unezheva, S. R., Khafizova, S. A., Zhukova, T. A., et al. (2024). Novye vyzovy razvitiya polikulturnogo obrazovaniya v Rossii [New Challenges in the Development of Multicultural Education in Russia]. Mir nauki, kultury, obrazovaniya [The World of Science, Culture, Education], 2(105), 192–197. DOI 10.24412/1991-5497-2024-2105-192-197.
17. Vorobyova, S. A. (2024). Podgotovka budushchikh uchiteley muzyki k organizatsii vneurochnoy deyatelnosti mladshikh shkolnikov v usloviyakh bakalavriata [Preparation of future music teachers to organize extracurricular activities of primary school students in the context of a bachelor's degree]. In Gnoseologicheskie osnovy obrazovaniya: Materialy II Mezhdunarodnogo nauchnogo foruma, posvyashchennogo pamyati professora S.P. Baranova [Gnoseological foundations of education: Proceedings of the II International Scientific Forum dedicated to the memory of Professor S.P. Baranov] (pp. 207–212). Lipetsk: Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky.

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

УДК 355.233.2 **DOI: 10.34670/AR.2026.57.23.031**

О необходимости интеграции военно-прикладных и служебно-прикладных видов спорта в систему боевой, профессиональной служебной подготовки личного состава силовых структур Российской Федерации

Цирульников Николай Николаевич

Кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра физической культуры,
Санкт-Петербургский государственный университет
телекоммуникаций им. профессора М.А. Бонч-Бруевича,
193232, Российская Федерация, Санкт-Петербург, просп. Большевиков, 22/ 1;
e-mail: tsirulnikovnn@mail.ru

Кузнецов Андрей Анатольевич

Старший преподаватель,
кафедра физической, огневой и тактико-специальной
подготовки инженерно-технического факультета,
Санкт-Петербургский университет
Федеральной службы исполнения наказаний,
196602, Российская Федерация, Санкт-Петербург, Пушкин, ул. Сапёрная, 34;
e-mail: kirochi80@yandex.ru

Карпов Евгений Борисович

Заместитель начальника кафедры физической подготовки и спорта,
Военная ордена Жукова академия войск
национальной гвардии Российской Федерации,
198206, Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Лётчика Пилютова, 1;
e-mail: karpov-bp@mail.ru

Приходько Андрей Митрофанович

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра физической культуры и спорта,
Военная ордена Жукова академия войск
национальной гвардии Российской Федерации,
198206, Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Лётчика Пилютова, 1;
e-mail: prihodkostar@mail.ru

Алескеров Рамиз Расимович

Кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра физического воспитания,
Московский технический университет связи и информатики,
123423, Российская Федерация, Москва, ул. Авиамоторная, 8а;
e-mail: ramizaleskerov@rambler.ru

Аннотация

Цель исследования — раскрыть необходимость интеграции упражнений спортивных дисциплин военно-прикладных и служебно-прикладных видов спорта в систему боевой, профессиональной служебной подготовки личного состава силовых структур Российской Федерации. Задачи исследования — обосновать эффективность включения упражнений спортивных дисциплин военно-прикладных и служебно-прикладных видов спорта в системную программу боевой, профессиональной служебной подготовки личного состава силовых структур Российской Федерации и предложить варианты содержания основной части учебно-тренировочных занятий. Гипотеза исследования — интегрирование упражнений спортивных дисциплин военно-прикладных и служебно-прикладных видов спорта в системную программу боевой, профессиональной служебной подготовки личного состава силовых структур будет способствовать повышению уровня военно-профессиональной и служебной подготовленности военнослужащих, сотрудников для выполнения задач в соответствии с предназначением.

Для цитирования в научных исследованиях

Цирульников Н.Н., Кузнецов А.А., Карпов Е.Б., Приходько А.М., Алескеров Р.Р. О необходимости интеграции военно-прикладных и служебно-прикладных видов спорта в систему боевой, профессиональной служебной подготовки личного состава силовых структур Российской Федерации // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 329-338. DOI: 10.34670/AR.2026.57.23.031

Ключевые слова

Силовые структуры Российской Федерации, будущие специалисты, исследование, эксперимент, интеграция, комплексирование, военно-прикладные и служебно-прикладные виды спорта, тренировочные мероприятия, боевая подготовка, профессиональная служебная подготовка, универсальный навык, стрельба.

Введение

В условиях сложной геополитической обстановки вокруг Российской Федерации вопрос обеспечения национальной безопасности становится приоритетным в области внешней политики.

Президент Российской Федерации, Владимир Владимирович Путин, обращаясь к гражданам страны, неоднократно обращал внимание, что особое внимание нужно уделить развитию военного образования. Он утверждал, что сделать это необходимо на основе военно-учебных заведений, а также на базе военных учебных центров гражданских вузов [Президент

России. О военном образовании, 2021].

Требования к подготовленности специалистов силовых структур с учетом применения новых видов вооружений в вооружённых конфликтах сегодня являются приоритетными [Смирнова, 2025].

Подготовка военнослужащих, сотрудников к действиям в сложных условиях требуют своего научного и методического обоснования.

Среди всех видов спорта, культивируемых в Российской Федерации, отдельно выделяются спортивные дисциплины, в содержание которых входят упражнения, специальные приёмы и действия, непосредственно связанные с военно-профессиональной и служебной деятельностью военнослужащих и сотрудников различных силовых структур. Кроме оздоровительной направленности они развивают у занимающихся основные физические качества (сила, выносливость, быстрота, ловкость); формируют специальные и прикладные двигательные навыки, необходимые при выполнении служебно-боевых задач в соответствии с предназначением.

Особое внимание уделяется развитию и популяризации военно-прикладных и служебно-прикладных видов спорта, включающих в себя различное сочетание спортивных дисциплин (легкоатлетические упражнения в военной форме одежды, бег со стрельбой, плавание, лыжные гонки, стрельбу из боевого оружия и другие).

Участие в подобных соревнованиях с привлечением максимального количества личного состава в каждом силовом ведомстве является важнейшим в процессе спортивно-массовой работы.

Основные положения и перечень данных видов спорта определены и закреплены в нормативных правовых актах, касающихся развития физической культуры и спорта в Российской Федерации: Федерального закона № 329-ФЗ (ред. от 24.06.2023) от 4 декабря 2007 года «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» [Федеральный закон № 329-ФЗ, 2007]; Постановления Правительства Российской Федерации от 20 августа 2009 г. № 695 «Об утверждении перечня военно-прикладных и служебно-прикладных видов спорта и федеральных органов исполнительной власти, осуществляющих руководство развитием этих видов спорта» (в ред. Постановления Правительства Российской Федерации от 15.10.2019 № 1324) [Постановление Правительства РФ № 1324, 2019].

Доказано, что эффективной будет являться физическая подготовка, проводимая с личным составом в условиях концентрированных физических нагрузок [Калитов, Понимасов, 2023]. Именно такая по объёму и интенсивности нагрузка воздействует на спортсменов в процессе тренировок и соревнований по прикладным видам (многоборьям), включающим (стрельбу, плавание, лёгкую атлетику и др.).

Подготовка военнослужащих и сотрудников в силовых структурах и ведомствах имеет специальную направленность. Специальную направленность определяют следующие дисциплины: тактическая, огневая, инженерная, военно-медицинская, разведывательная и физическая подготовки. Специальная направленность связана с теорией переноса навыков, которые формируются в процессе занятий и спортивных тренировок. Происходит влияние одной деятельности человека на другую.

Интеграция данных видов спорта в систему боевой подготовки становится системообразующим фактором, обеспечивает трансформацию специальных двигательных навыков в служебно-боевую деятельность.

При системно-комплексном подходе при обучении в процессе комплексирования средств основных видов военно-профессиональной и служебной подготовки происходит интеграция данных дисциплин. Все элементы образовательной системы объединяются и становятся взаимосвязанными структурно.

Направленность тренировочных мероприятий по прикладным видам спорта должна быть всегда приближенна к служебно-боевой деятельности [Прокопенко, Рыжак, 2016].

В видах спорта, имеющих прикладное значение, стрельба занимает особое место. При стрельбе в огневом конфликте решающим фактором победы является способность специалиста точно и быстро стрелять на фоне психологического и физического напряжения.

Навыки специальной скоростной стрельбы необходимы военнослужащим, сотрудникам для выполнения специальных задач особенно в ближнем бою [Богза, Азизов, Торба, 2019].

Выполнение упражнений из разделов военно-профессиональной подготовки формируют у обучающихся устойчивый универсальный навык.

Прикладную направленность имеют такие спортивные дисциплины, как марш-броски; метание гранаты на дальность (точность); плавание в обмундировании с макетом оружия; бег на различные дистанции; преодоление препятствий; служебный биатлон; стрельба из боевого оружия.

Интегрирование прикладных видов спорта в систему боевой, профессиональной служебной специалистов – это сложный многогранный процесс, определяющий содержание, объём, интенсивность, специфичную последовательность выполнения разнообразных упражнений, приёмов и действий, отработка которых зависит от нахождения личного состава в пунктах его дислокации, наличия и состояния учебно-материальной базы, погодных условий, состояния организма занимающихся.

Проведение комплексных занятий по военно-профессиональной и служебной подготовке с обязательным включением упражнений прикладных спортивных дисциплин необходимо проводить в учебных центрах, на войсковых стрельбищах и полигонах, где все учебные вопросы будут отрабатываться в полевых условиях по огневой, тактической, физической подготовке.

Материалы и методы исследования

Авторами данной статьи было проведено исследование, в форме анкетирования с 60 военнослужащими, среди которых в равной степени находились участники специальной военной операции на Украине (далее – СВО) и курсанты старших курсов учебных заведений силовых структур. Им необходимо было обозначить приоритетность знаний, умений и навыков учебных дисциплин по военно-профессиональной подготовке, которые помогают решать задачи повышенной сложности в боевой обстановке.

В целях разработки эффективной методики организации и проведения занятий по боевой, профессиональной служебной подготовке в ходе опроса был поставлен также вопрос об эффективности комплексных занятий с включением в их содержания упражнений из спортивных дисциплин прикладных видов спорта.

В отношении зависимости влияния функциональной подготовленности с результативностью в стрельбе после физической нагрузки у военных специалистов был осуществлён литературный анализ научной литературы, изучение научно-исследовательских работ в области военно-профессиональной подготовки и служебно-прикладной физической

подготовки [Калитов, Понимасов, 2023; Специальная направленность физической подготовки, 1966; Теория и организация физической подготовки войск, 2000; Теория и организация служебно-прикладной физической подготовки, 2014]].

В доказательство выдвинутой гипотезы авторский коллектив использовал результаты ранее проведённого эксперимента одним из авторов статьи, в котором была доказана эффективность комплексного сочетания средств огневой и физической подготовки на результативность стрельбы под воздействием физической нагрузки [Цирульников, Шарипов, Воробьев, 2025].

Результаты исследования

В результате исследования по приоритетность знаний, умений и навыков учебных дисциплин по военно-профессиональной подготовке, которые помогают решать задачи повышенной сложности в боевой обстановке, мнение военнослужащих представлено на рисунке 1.

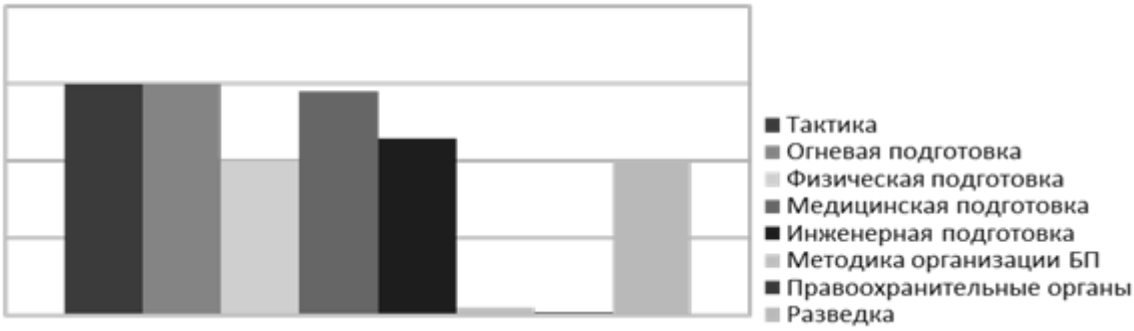


Рисунок 1 – Мнение военнослужащих по приоритетности знаний, умений и навыков учебных дисциплин по военно-профессиональной подготовке, которые помогают решать задачи повышенной сложности в боевой обстановке

Данные опроса показали, что при выполнении задач любой сложности больше всего необходимы знания, умения и навыки, приобретённые на занятиях по тактической, огневой, инженерной, медицинской, физической подготовке, а также при изучении дисциплины «Разведка».

По вопросу способствуют ли комплексные занятия по боевой, профессиональной служебной подготовке повышению качества подготовки личного состава для выполнения служебно-боевых задач 52 человека (86,6 %) ответили, что способствуют; 2 человека (3,4 %) указали, что не влияют и 6 военнослужащих (10 %) затруднились ответить (рисунок 2).

На основании приведённых данных можно сделать вывод, что комплексные занятия по боевой, профессиональной служебной подготовке способствуют повышению качества подготовки личного состава.

Результаты ранее проведённого эксперимента, где определялось эффективность влияния комплексирования средств огневой и физической подготовки на учебных занятиях в течении шести недель на результативность стрельбы при воздействии физической нагрузки, представлены на рисунке 3.

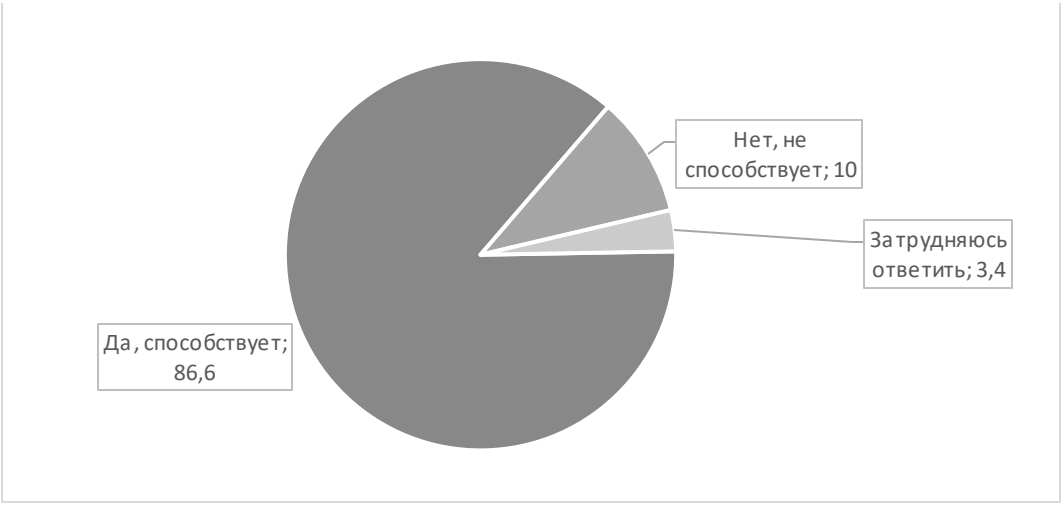


Рисунок 2 – Мнение личного состава по вопросу «способствуют ли комплексные занятия по боевой профессиональной служебной подготовке сокращению сроков и повышению качества подготовки личного состава

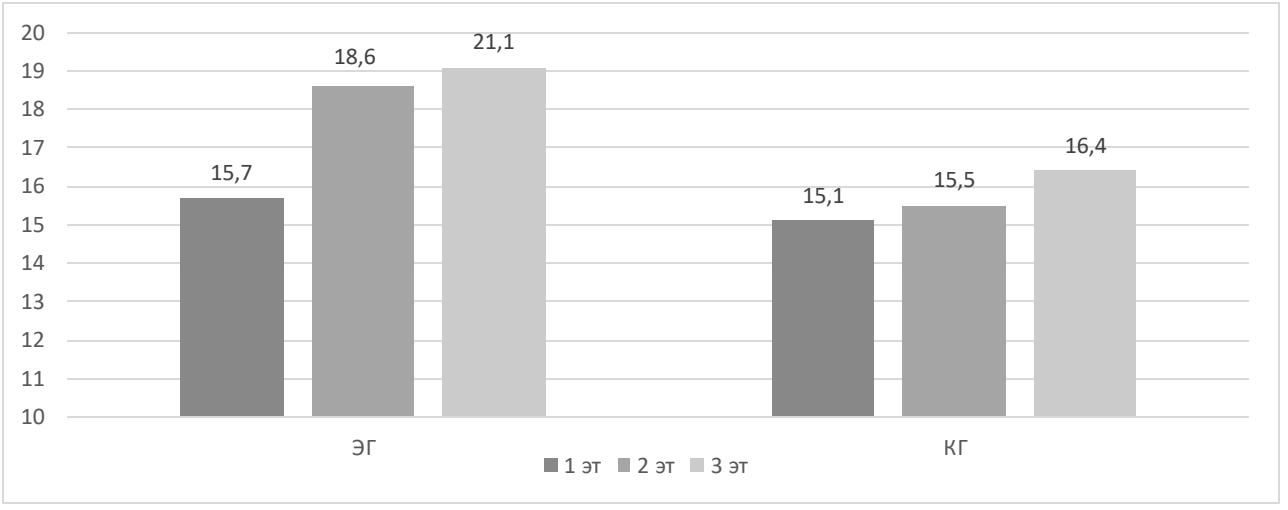


Рисунок 3 – Динамика средних результатов стрельбы (количества пробоин) в ЭГ и КГ на всех этапах исследования.

Значительное улучшение результатов наблюдалось в экспериментальной группе (ЭГ), по сравнению с контрольной группой (КГ), что подтвердило гипотезу проведённого ранее эксперимента. Результаты попаданий в мишень имели статистически значимую достоверную разницу между группами, со значением $p < 0,01$ [Цирульников, Шарипов, Воробьев, 2025].

Результаты приведённых выше исследований доказывают эффективность интегрирования упражнений спортивных дисциплин прикладных видов спорта в систему профессиональной служебной подготовки личного состава силовых структур.

Выводы

В соответствии с целью и задачами исследования, на основании результатов проведённых научных экспериментов, обоснована эффективность и необходимость включения упражнений

спортивных дисциплин военно-прикладных и служебно-прикладных видов спорта в программу боевой и специальной подготовки для специалистов силовых ведомств.

Результаты исследования подтверждают выдвинутую гипотезу и доказывают, что интегрирование упражнений спортивных дисциплин военно-прикладных и служебно-прикладных видов спорта в систему боевой, профессиональной служебной подготовки личного состава силовых структур будет способствовать повышению уровня подготовленности специалистов.

Обязательными упражнениями в процессе данных комплексных занятий должны быть стрелковые упражнения из автомата и боевого пистолета, метание гранаты, боевые приёмы, преодоление препятствий, выполняемые под воздействием различной по интенсивности физической нагрузки. Последовательность их выполнения в процессе проведения определённого курса (программы) комплексных занятий должна предусматривать на начальном этапе выполнение данных упражнений без экипировки при низкой физической нагрузке с соблюдением основ правильной технике при стрельбе, метании гранаты, проведения боевых приёмов, преодоления отдельных препятствий. В дальнейшем стрелковые упражнения, метание гранаты, проведения боевых приёмов, преодоления отдельных препятствий должны проводиться в экипировке с постепенным увеличением физической нагрузки и сокращением времени на их выполнение.

Выполнение данных упражнений, постепенно усложняемых, обеспечивало бы формирование двигательных навыков и развитие физических качеств на уровне, необходимом для эффективного выполнения различных по сложности служебно-боевых задач.

Варианты учебно-тренировочных занятий по боевой, профессиональной служебной подготовке личного состава могут быть разнообразными и зависят от учебно-материальной базы, климатических условий, уровня подготовленности занимающихся, сроков обучения.

Примерное последовательное выполнение упражнений, приёмов и действий с их обоснованностью может выглядеть следующим образом: передвижение личного состава подразделений в пешем порядке и на боевой технике (тактическая подготовка); составление схемы ориентирования, определение координат объекта, ведение воздушной разведки (обнаружение беспилотных летательных аппаратов), (тактическая подготовка, разведка); обнаружение, установка и обезвреживание минно-взрывных устройств (инженерная подготовка); ускоренное передвижение на дистанцию 400, 1000 метров с преодолением естественных препятствий (отдельных элементов полосы препятствий); метание гранаты на дальность (точность); выполнение стрелковых упражнений из боевого пистолета; выполнение боевых приёмов; выполнение стрелковых упражнений из автомата; оказание первой медицинской помощи по курсу тактической медицины; эвакуация раненого в условно-безопасную зону (военно-медицинская подготовка); ускоренное передвижение на дистанцию 400, 1000 метров; выполнение действий по посадке (высадке) обучающихся с использованием военной и специальной техники (тактическая и строевая подготовка).

Интегрирование данных прикладных спортивных упражнений в систему подготовки личного состава силовых структур с проведением плановых системных комплексных занятий по различным дисциплинам, таким как тактическая, огневая, инженерная, военно-медицинская, разведывательная, физическая подготовка качественно бы оптимизировало процесс боевой, профессиональной служебной подготовки.

Системное и организованное планирование и проведение комплексных занятий по

предметам военно-профессиональной и служебной подготовке необходимо внедрять в системную программу с учётом учебно-материальной базы, времени для отработки, учёта и контроля упражнений с соблюдением мер безопасности и предупреждения травматизма.

Библиография

1. Богза К.А., Азизов Р.Г., Торба А.В. Методика специальной скоростной стрельбы: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург, 2019. 98 с.
2. Калитов А.Б., Понимасов О.Е. Физическая подготовка военнослужащих к противостоянию асимметричным боевым действиям в ходе современных локальных спецопераций // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2023. № 5 (219). С. 191–192.
3. Постановление Правительства Российской Федерации от 15 октября 2019 года № 1324 «О внесении изменений в перечень военно-прикладных и служебно-прикладных видов спорта и федеральных органов исполнительной власти, осуществляющих руководство развитием этих видов спорта».
4. Президент России. О военном образовании: выступление В. Путина с Посланием к Федеральному Собранию // Материалы обращения. 2021. 21 апреля.
5. Прокопенко В.В., Рыжак О.Б. Совершенствование военно-прикладной направленности учебных занятий по физической подготовке и спортивной работе в вузе войск Росгвардии, способствующих повышению боеспособности личного состава // Материалы сборника научных статей научно-практической конференции. 2016. С. 114–117.
6. Смирнова Ю.В. Интеграция подходов и специфики специальной военной операции в практику обучения курсантов военных вузов в рамках учебной дисциплины «Физическая подготовка» / Ю.В. Смирнова, С.В. Левин // Сборник статей Научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 11–12 февраля 2025 года. Санкт-Петербург: ВИФК, 2025. С. 90–96.
7. Специальная направленность физической подготовки в Вооружённых силах СССР: пособие для слушателей / под ред. Л.А. Вейднер-Дубровина, Т.Т. Джамгарова. Ленинград: ВКФФКиС при ГДОИФК им. П.Ф. Лесгафта, 1966. 56 с.
8. Теория и организация физической подготовки войск: учебник для курсантов и слушателей / под ред. Л.А. Вейднер-Дубровина, В.В. Миронова, В.А. Шейченко. 5-е изд. Санкт-Петербург: ВИФК, 2000. 340 с.
9. Теория и организация служебно-прикладной физической подготовки, физической культуры и спорта: Ч. 1. Учебник для курсантов ВИФК / под ред. профессоров В.В. Миронова, А.А. Обвинцева. Санкт-Петербург: ВИФК, 2014. 297 с.
10. Федеральный закон от 04.12.2007 № 329-ФЗ (ред. от 24.06.2023) «О физической культуре и спорте в Российской Федерации».
11. Цирульников Н.Н., Шарипов А.Н., Воробьев С.Н. Повышение результативности стрельбы у курсантов образовательных организаций Росгвардии путём комплексирования средств огневой и физической подготовки // Глобальный научный потенциал. 2025. № 7 (172). С. 162–168.

On the Necessity of Integrating Military-Applied and Service-Applied Sports into the System of Combat and Professional Service Training of Personnel of Law Enforcement Agencies of the Russian Federation

Nikolai N. Tsirul'nikov

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Physical Culture,
Saint Petersburg State University of Telecommunications
named after Professor M.A. Bonch-Bruevich,
193232, 22/1, Bolshevikov ave., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: tsirulnikovnn@mail.ru

Andrei A. Kuznetsov

Senior Lecturer,
Department of Physical, Firearms and Tactical-Special Training of the Engineering and Technical Faculty,
Saint Petersburg University of the Federal Penitentiary Service,
196602, 34, Sapyornaya str., Pushkin, Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: kirochi80@yandex.ru

Evgenii B. Karpov

Deputy Head of the Department of Physical Training and Sports,
Military Order of Zhukov Academy
of the National Guard Troops of the Russian Federation,
198206, 1, Lyotchika Pilyutova str., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: karpov-bp@mail.ru

Andrei M. Prikhod'ko

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Physical Culture and Sports,
Military Order of Zhukov Academy
of the National Guard Troops of the Russian Federation,
198206, 1, Lyotchika Pilyutova str., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: prihodkostar@mail.ru

Ramiz R. Aleskerov

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Physical Education,
Moscow Technical University of Communications and Informatics,
123423, 8a, Aviamotornaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: ramizaleskerov@rambler.ru

Abstract

The objective of the study is to reveal the necessity of integrating exercises of sports disciplines of military-applied and service-applied sports into the system of combat and professional service training of personnel of law enforcement agencies of the Russian Federation. The tasks of the study are to substantiate the effectiveness of including exercises of sports disciplines of military-applied and service-applied sports in the systemic program of combat and professional service training of personnel of law enforcement agencies of the Russian Federation and to propose options for the content of the main part of training sessions. The hypothesis of the study is that integrating exercises of sports disciplines of military-applied and service-applied sports into the systemic program of combat and professional service training of personnel of law enforcement agencies will contribute to raising the level of military-professional and service preparedness of servicemen and employees for performing tasks in accordance with their purpose.

For citation

Tsirul'nikov N.N., Kuznetsov A.A., Karpov E.B., Prikhod'ko A.M., Aleskerov R.R. (2026) O neobkhodimosti integratsii voenno-prikladnykh i sluzhebno-prikladnykh vidov sporta v sistemu boevoy, professional'noy sluzhebnoy podgotovki lichnogo sostava silovykh struktur Rossiyskoy Federatsii [On the Necessity of Integrating Military-Applied and Service-Applied Sports into the System of Combat and Professional Service Training of Personnel of Law Enforcement Agencies of the Russian Federation]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 329-338. DOI: 10.34670/AR.2026.57.23.031

Keywords

Law enforcement agencies of the Russian Federation, future specialists, research, experiment, integration, complexation, military-applied and service-applied sports, training measures, combat training, professional service training, universal skill, shooting.

References

1. Bogza, K. A., Azizov, R. G., & Torba, A. V. (2019). Metodika spetsialnoy skorostnoy strelby: uchebno-metodicheskoe posobie [Methodology of special high-speed shooting: An educational and methodical manual]. St. Petersburg.
2. Decree of the Government of the Russian Federation No. 1324 of October 15, 2019 "On Amendments to the List of Military-Applied and Service-Applied Sports and Federal Executive Authorities Responsible for the Development of These Sports".
3. Federal Law No. 329-FZ of 04.12.2007 (as amended on 24.06.2023) "On Physical Culture and Sport in the Russian Federation".
4. Kalitov, A. B., & Ponimasov, O. E. (2023). Fizicheskaya podgotovka voennosluzhashchikh k protivostoyaniyu asimmetrichnym boevym deystviyam v khode sovremennykh lokalnykh spetsoperatsiy [Physical training of military personnel to counter asymmetric combat operations during modern local special operations]. Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta [Scientific Notes of P. F. Lesgaft University], 5(219), 191–192.
5. President of Russia. (2021, April 21). O voennom obrazovanii: vystuplenie V. Putina s Poslaniem k Federalnomu Sobraniyu [On military education: V. Putin's Address to the Federal Assembly]. Materials of the Appeal.
6. Prokopenko, V. V., & Ryzhak, O. B. (2016). Sovershenstvovanie voenno-prikladnoy napravlennosti uchebnykh zanyatiy po fizicheskoy podgotovke i sportivnoy rabote v vuze voysk Rosgvardii, sposobstvuyushchikh povysheniyu boesposobnosti lichnogo sostava [Improving the military-applied orientation of training sessions on physical training and sports work at the University of the Russian Guard troops, contributing to improving the combat capability of personnel]. Materialy sbornika nauchnykh statey nauchno-prakticheskoy konferentsii [Materials of the collection of scientific articles of the scientific and practical conference], 114–117.
7. Smirnova, Yu. V., & Levin, S. V. (2025). Integratsiya podkhodov i spetsifiki spetsialnoy voennoy operatsii v praktiku obucheniya kursantov voennykh vuzov v ramkakh uchebnoy distsipliny "Fizicheskaya podgotovka" [Integration of approaches and specifics of a special military operation into the practice of training cadets of military universities within the framework of the discipline "Physical training"]. In Sbornik statey Nauchno-prakticheskoy konferentsii [Collection of articles of the Scientific and Practical Conference] (pp. 90–96). St. Petersburg: VIFK.
8. Spetsialnaya napravlennost fizicheskoy podgotovki v Vooruzhennykh silakh SSSR: posobie dlya slushateley [Special orientation of physical training in the Armed Forces of the USSR: A handbook for students] (1966). L. A. Veydner-Dubrovin & T. T. Dzhamgarov (Eds.). Leningrad: VKFFKiS at the GDOIFK named after P. F. Lesgaft.
9. Teoriya i organizatsiya fizicheskoy podgotovki voysk: uchebnik dlya kursantov i slushateley [Theory and organization of physical training of troops: A textbook for cadets and trainees] (2000). L. A. Veydner-Dubrovin, V. V. Mironov, & V. A. Sheychenko (Eds.). 5th ed. St. Petersburg: VIFK.
10. Teoriya i organizatsiya sluzhebno-prikladnoy fizicheskoy podgotovki, fizicheskoy kultury i sporta: Ch. 1. Uchebnik dlya kursantov VIFK [Theory and organization of service-applied physical training, physical culture and sports: Part 1. Textbook for cadets of the VIFK] (2014). V. V. Mironov & A. A. Obvintsev (Eds.). St. Petersburg: VIFK.
11. Tsirulnikov, N. N., Sharipov, A. N., & Vorobyov, S. N. (2025). Povyshenie rezultativnosti strelby u kursantov obrazovatelnykh organizatsiy Rosgvardii putem kompleksirovaniya sredstv ognevoy i fizicheskoy podgotovki [Improving the effectiveness of shooting among cadets of Rosgvardiya educational organizations by combining fire and physical training equipment]. Globalnyy nauchnyy potentsial [Global Scientific Potential], 7(172), 162–168.

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

УДК 378.147 **DOI: 10.34670/AR.2026.65.11.032**

Междисциплинарный подход как средство профессиональной социализации будущих бакалавров по направлению подготовки «Мехатроника и робототехника»

Девяткина Светлана Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент
кафедра технологии и общетехнических дисциплин,
Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий,
453103, Российская Федерация, Стерлитамак, просп. Ленина, 49;
e-mail: s.n.devyatkina@struust.ru

Аннотация

В статье рассматривается проблема формирования профессиональной социализации будущих бакалавров по направлению подготовки «Мехатроника и робототехника» в результате традиционной модели подготовки бакалавров. Обосновано, что такой подход к преподаванию общеинженерных и специальных дисциплин приводит к фрагментарности знаний студентов, создавая барьеры для решения будущих профессиональных задач. В качестве эффективного средства преодоления проблемы разработана методика реализации междисциплинарного подхода. В работе подробно описано содержание технологии на примере интегрированного курсового проекта по созданию мобильного робототехнического комплекса. Особое внимание уделено интерактивным методам квазипрофессиональной деятельности с применением цифровых симуляторов производственных сред, в которых моделируются аварийные ситуации, требующие от студентов оперативных командных решений. Обоснован комплекс педагогических условий, включающий переход к субъект-субъектному взаимодействию в триаде «студент — преподаватель — работодатель», что позволяет трансформировать процедуру будущего трудоустройства в естественное продолжение образовательной траектории инженера. В рамках опытно-экспериментальной работы, реализованной на базе СФ УУНиТ, доказана эффективность предложенного междисциплинарного подхода.

Для цитирования в научных исследованиях

Девяткина С.Н. Междисциплинарный подход как средство профессиональной социализации будущих бакалавров по направлению подготовки «Мехатроника и робототехника» // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 339-346. DOI: 10.34670/AR.2026.65.11.032

Ключевые слова

Профессиональная социализация, междисциплинарный подход, мехатроника и робототехника, квазипрофессиональная деятельность, цифровой симулятор, субъект-субъектное взаимодействие.

Введение

Современный рынок труда выдвигает жесткие требования выпускникам подготовки «Мехатроника и робототехника». Работодателям нужны не просто дипломированные бакалавры, а профессионально-сформированные инженеры, мобильные и способные быстро адаптироваться под требования современного производства наукоемких технологий.

Профессиональная подготовка бакалавров по направлению подготовки «Мехатроника и робототехника» базируется на интеграции дисциплин: механика, физика, электротехника, инженерная графика, детали машин и др. Однако исторически сложившаяся традиционная модель обучения в вузе формирует у студентов фрагментарные и не связанные между собой знания, что препятствует осознанию будущей профессиональной деятельности.

На наш взгляд, разрешить данное противоречие позволяет внедрение междисциплинарного подхода в образовательный процесс высшей школы. Это способствует формированию у будущих бакалавров целостного образа профессиональной деятельности и обеспечивает соединение теоретических знаний и практических навыков.

Как справедливо отмечает Н. Е. Репринцева [Репринцева, 2022], профессиональная социализация инженера в современных реалиях выступает базисным фактором его успешности как специалиста, определяя способность выпускника к быстрой адаптации и интеграции в наукоемкие производственные процессы.

Основная часть

Под профессиональной социализацией мы понимаем междисциплинарный феномен, опирающийся на фундаментальные науки (физика, информатика) и профильные дисциплины профессиональной подготовки.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: системно-деятельностный подход (А. Н. Леонтьев) [Леонтьев, 2005], контекстный подход (А. А. Вербицкий) [Вербицкий, 2023], интегративный подход (Н. К. Чапаев) [Вербицкий, 2023].

Теоретический базис исследования проблемы профессионального становления будущих специалистов существенно обогащают работы А. Ф. Амирова и Л. А. Амировой**,** посвященные феномену допрофессиональной и профессиональной социализации личности [Амиров, Амирова, 2025; Амирова, Амиров, 2013].

Проблемы и специфика профессиональной социализации будущих специалистов технического профиля в контексте их взаимодействия с современным рынком труда подробно исследованы в работах Г. Ф. Шафранова-Куцева и Л. В. Ефимовой [Шафранов-Куцев, Ефимова, 2023].

В зарубежной научно-педагогической литературе профессиональная социализация трактуется как сложный, нелинейный процесс трансформации личности. В частности, М. Вализаде и соавторы дают аналитическое определение данному феномену, позиционируя его как интерактивный процесс развития культуры, ценностей и паттернов поведения, принятых в профессиональном сообществе, что напрямую созвучно задачам нашего исследования [Valizadeh et al., 2026, p. 90].

Системно-деятельностный подход позволяет рассматривать профессиональную социализацию бакалавров как динамический процесс их активного включения в квазипрофессиональную и учебно-исследовательскую деятельность, в ходе которой

развиваются ценности инженерного сообщества.

Опираясь на положения контекстного подхода, мы утверждаем, что междисциплинарная интеграция позволяет воссоздать в учебном процессе предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста по мехатронике.

Интегративный подход выступает методологической основой для преодоления непрерывности обучения, обеспечивая синтез общенаучных, общеинженерных и специальных дисциплин в структуре профессиональной социализации будущих бакалавров.

Гипотеза исследования базируется на предположении о том, что процесс профессиональной социализации будущих бакалавров по направлению подготовки «Мехатроника и робототехника» в образовательном пространстве вуза будет более эффективным, если содержательно-процессуальной основой обучения выступит технология междисциплинарного подхода, реализуемая через комплекс следующих педагогических условий:

– Осуществлена междисциплинарная интеграция дисциплин конструкторского, электротехнического и информационного циклов на основе выполнения комплексных инженерных проектов.
– В учебный процесс внедрены интерактивные методы квазипрофессиональной деятельности (командные кейсы, цифровые симуляторы производственных сред), имитирующие реальные условия современного высокотехнологичного производства.
– Обеспечено субъект-субъектное взаимодействие студентов, преподавателей и представителей профильных предприятий в рамках трудоустройства.

Опытно-экспериментальная база исследования была развернута на базе ФГБОУ ВО Стерлитамакского филиала Уфимского университета науки и технологий (СФ УУНиТ) в ходе подготовки бакалавров по направлению «Мехатроника и робототехника». Всего в эксперименте приняли участие 46 студентов третьего курса.

Были сформированы две группы: контрольная группа (КГ) в количестве 23 человек, где обучение велось по традиционной схеме и экспериментальная группа (ЭГ) в количестве 23 человек, в образовательный процесс которой была апробирована технология междисциплинарного подхода.

Для оценки профессиональной социализации было принято три критерия:

– Мотивационно-ценностный (интерес к профессии, готовность работать по специальности).
– Когнитивно-профессиональный (способность решать комплексные задачи на стыке междисциплинарных дисциплин, например, механики и информационных технологий).
– Поведенческо-коммуникативный (навыки командной работы).

Первичная диагностика на констатирующем этапе показала результаты, что изначально группы были примерно равны, а уровень профессиональной социализации (понимание профессии, умение работать в команде) у большинства студентов находился на низком или среднем уровне из-за разрозненности знаний (рис. 1).

В ходе формирующего этапа эксперимента в образовательный процесс экспериментальной группы (ЭГ) были внедрены педагогические условия, предложенные ранее.

Студентам экспериментальной группы было предложено выполнение междисциплинарного курсового проекта на 3 курсе по дисциплине «Детали машин», где они проектировали и создавали автоматизированный мобильный робот (манипулятор). Сначала обучающиеся одновременно применяли знания из области инженерной графики и деталей машин,

разрабатывая цифровую 3D-модель корпуса и кинематических узлов робота, рассчитывали нагрузки на оси и подбирали редукторы. Потом на основе полученной массы робота производился расчет мощности электродвигателей, проектировались схемы питания и интегрировались датчики, сенсоры. На завершающем этапе проекта студенты писали алгоритмы регулирования для моторов и код для автономной навигации робота. Результатом готовой работы был готовый продукт – действующий прототип робота-манипулятора.

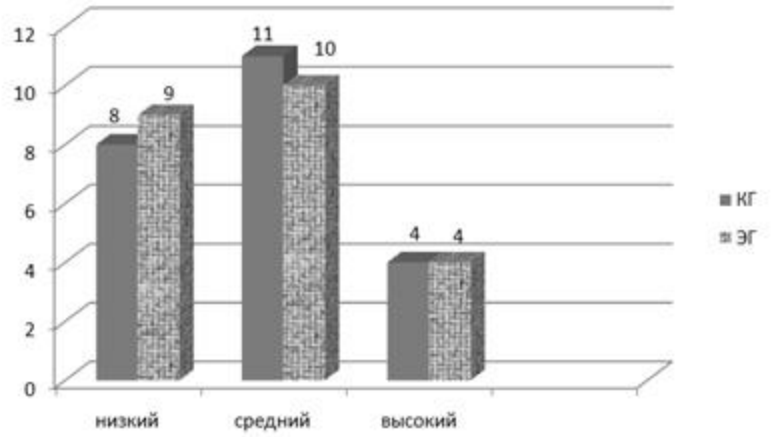


Рисунок 1 – Уровень сформированности профессиональной социализации на констатирующем этапе

Вслед за Н. К. Дмитриевой [Дмитриева, 2023], мы полагаем, что междисциплинарный подход в процессе подготовки бакалавров позволяет преодолеть изолированность отдельных учебных курсов.

Важным условием социализации стало то, что студенты ЭГ объединялись в полипрофессиональные проектные команды по 3-4 человека**.** Внутри команды происходило распределение ролей (главный конструктор, схемотехник, программист), что полностью имитировало структуру реального конструкторского бюро на производстве.

Апробация интерактивных методов квазипрофессиональной деятельности в ЭГ заключалась в использовании профессиональных сред симуляции электрических цепей на занятиях электротехники. Используя цифровой симулятор, студенческие команды проектировали принципиальную схему блока управления, рассчитывали номиналы элементов защиты от токов короткого замыкания и пульсаций напряжения, а также интегрировали в схему датчики тока для обратной связи. Преподаватель в рамках симулятора создавал «аварийные ситуации», например, критический перегрев обмоток двигателя, скачок напряжения в питающей сети или обрыв линии связи с датчиком.

Организация квазипрофессиональной деятельности в экспериментальных группах на основе командного выполнения сквозных проектов напрямую согласуется с концептуальными выводами Ю. П. Похолкова [Похолков, 2022].

Также мы согласны с мнением А.А. Локтикова, что использование современных ИТ-симуляторов в процессе обучения мехатронным дисциплинам позволяет не только активизировать учебно-познавательную деятельность, но и сформировать у будущих бакалавров опыт решения прикладных задач, максимально приближенных к производственным реалиям [Локтиков, 2024].

По нашему мнению, такой подход позволил применить абстрактные законы электротехники в прикладной инструмент инженера-робототехника, развивая у будущих бакалавров профессиональную ответственность за надежность создаваемых технических систем.

Субъект-субъектное взаимодействие студентов, преподавателей и работодателей было реализовано в практической подготовке. Был внедрен формат защиты междисциплинарных проектов перед работодателями ведущих предприятий, где они оценивали реальность и жизнеспособность инженерных решений студентов, предлагая авторам лучших проектов оплачиваемые стажировки, темы для выпускных квалификационных работ под реальные нужды производства и целевые предложения о трудоустройстве.

По окончании формирующего эксперимента была проведена повторная диагностика уровней сформированности компонентов профессиональной социализации. Анализ результатов показал существенную положительную динамику в экспериментальной группе (ЭГ) по сравнению с контрольной (КГ).

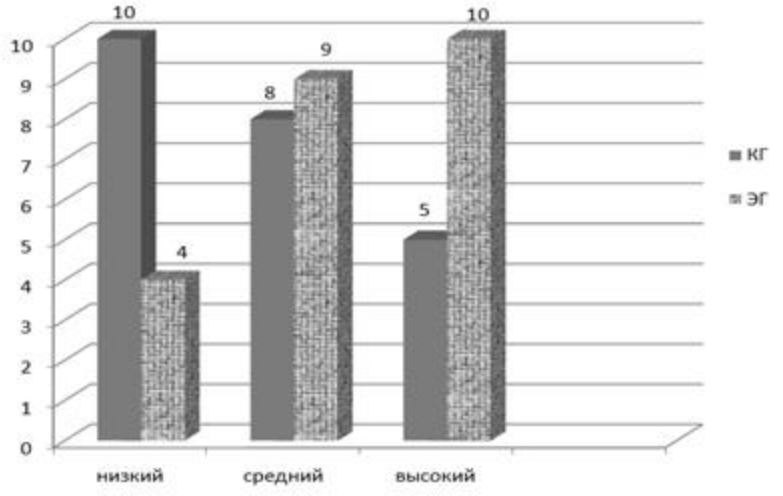


Рисунок 2- Уровень сформированности профессиональной социализации на формирующем этапе

Таким образом, высокий уровень профессиональной социализации в ЭГ вырос с 17,39% до 43,48%, в то время как в КГ результаты остались практически неизменными. Студенты экспериментальной группы продемонстрировали не только готовность к комплексному решению инженерных задач, но и высокий уровень сформированности профессиональной социализации.

Для подтверждения достоверности полученных результатов и исключения фактора случайности был использован метод математической статистики (критерий Хи-квадрат Пирсона χ^2 / или Т-критерий Вилкоксона). Статистический анализ подтвердил значимость различий между КГ и ЭГ на уровне $p<0,05$, что доказывает эффективность разработанной технологии междисциплинарного подхода.

Заключение

Проведенное исследование, посвященное теоретическому обоснованию и опытно-экспериментальной проверке технологии междисциплинарного подхода как средства

профессиональной социализации будущих бакалавров по направлению подготовки «Мехатроника и робототехника», позволило сформулировать следующие основные выводы:

– Обоснована теоретическая необходимость отхода от традиционной линейно-дисциплинарной модели обучения инженеров в пользу интегративных образовательных подходов. Доказано, что современные требования рынка труда к специалистам по мехатронике диктуют необходимость преодоления фрагментарности и дискретности знаний, что напрямую влияет на скорость и успешность их адаптации в профессиональной среде.
– Разработана и содержательно описана педагогическая технология реализации междисциплинарного подхода на основе междисциплинарного проектного практикума. Интеграция дисциплин конструкторского, электротехнического и информационного циклов в единое образовательное поле позволила воссоздать предметный и социальный контекст будущей инженерной деятельности, трансформируя обособленные знания студентов в системное инженерное мышление.
– Опытно-экспериментальным путем подтверждена эффективность разработанной технологии. Результаты контрольного этапа эксперимента зафиксировали статистически достоверный прирост показателей профессиональной социализации у студентов экспериментальной группы по всем ключевым критериям: мотивационно-ценностному, когнитивно-профессиональному и поведенческо-коммуникативному.
– Определены педагогические условия, обеспечивающие результативность междисциплинарного проектирования, среди которых ведущими являются: командная организация квазипрофессиональной деятельности (моделирование работы конструкторского бюро) и активное субъект-субъектное взаимодействие обучающихся с привлечением представителей профильного производства.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная методика междисциплинарных связей, методические рекомендации и структура интегрированного проекта могут быть непосредственно апробированы в образовательный процесс других технических вузов, осуществляющих подготовку кадров для наукоемких и высокотехнологичных отраслей промышленности.

Библиография

1. Амиров А. Ф., Амирова Л. А. Профессиональная социализация и воспитание студентов в высшей школе: монография. Уфа: Изд-во БГМУ, 2025. 280 с.
2. Амирова Л. А., Амиров А. Ф. Развитие качеств мобильной личности на этапе допрофессиональной социализации: монография. Уфа: Изд-во БГПУ, 2013. 194 с.
3. Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие. Москва: МПГУ, 2023. 248 с.
4. Дмитриева Н. К. Реализация принципов междисциплинарного подхода в процессе формирования профессиональных компетенций будущих инженеров // Перспективы науки и образования. 2023. № 5 (65). С. 165–178.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: монография. Москва: Смысл; Академия, 2005. 352 с.
6. Локтиков А. А. Цифровые инструменты и среды симуляции в образовательной робототехнике и мехатронике // Цифровая трансформация образования: вызовы и перспективы: материалы Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2024. С. 114–119.
7. Похолков Ю. П. Управление подготовкой инженеров для работы в междисциплинарных проектах и командах // Инженерное образование. 2022. № 30. С. 22–31.
8. Репринцева Н. Е. Профессиональная социализация инженера как фактор успешной подготовки современного специалиста // Инженерное образование в условиях цифровизации и четвертой промышленной революции:

сборник научных трудов. Екатеринбург: Изд-во Уральского федерального университета, 2022. С. 142–148.
9. Чапаев Н. К., Берулава М. Н. Интегративно-междисциплинарный подход в профессиональном образовании как фактор преодоления фрагментарности инженерного мышления // Профессиональное образование в России и мире. 2025. Т. 16, № 2. С. 45–53.
10. Шафранов-Куцев Г. Ф., Ефимова Л. В. Профессиональная социализация студентов технических направлений подготовки в индустриальном вузе // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2023. № 3 (84). С. 191–201.
11. Valizadeh M. et al. Professional Socialization: An Analytical Definition // Journal of Psychosocial Education and Development. 2026. Vol. 14, No. 2. P. 89–97.

Interdisciplinary Approach as a Means of Professional Socialization of Future Bachelors in the Field of Study "Mechatronics and Robotics"

Svetlana N. Devyatkina

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Technology and General Technical Disciplines,
Sterlitamak Branch of Ufa University of Science and Technology,
453103, 49, Lenina ave., Sterlitamak, Russian Federation;
e-mail: s.n.devyatkina@struust.ru

Abstract

The article examines the problem of forming the professional socialization of future bachelors in the field of study "Mechatronics and Robotics" as a result of the traditional model of bachelor training. It is substantiated that such an approach to teaching general engineering and special disciplines leads to the fragmentariness of students' knowledge, creating barriers to solving future professional tasks. As an effective means of overcoming the problem, a methodology for implementing an interdisciplinary approach has been developed. The work describes in detail the content of the technology on the example of an integrated course project on the creation of a mobile robotic complex. Particular attention is paid to interactive methods of quasi-professional activity using digital simulators of production environments, in which emergency situations are modeled that require prompt team decisions from students. A complex of pedagogical conditions is substantiated, including the transition to subject-subject interaction in the triad "student — teacher — employer," which allows transforming the procedure of future employment into a natural continuation of the engineer's educational trajectory. Within the framework of the experimental work carried out on the basis of the Sterlitamak Branch of UUST, the effectiveness of the proposed interdisciplinary approach has been proven.

For citation

Devyatkina S.N. (2026) Mezhdistsiplinarnyy podkhod kak sredstvo professional'noy sotsializatsii budushchikh bakalavrov po napravleniyu podgotovki "Mekhatronika i robototekhnika" [Interdisciplinary Approach as a Means of Professional Socialization of Future Bachelors in the Field of Study "Mechatronics and Robotics"]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 339-346. DOI: 10.34670/AR.2026.65.11.032

Keywords

Professional socialization, interdisciplinary approach, mechatronics and robotics, quasi-professional activity, digital simulator, subject-subject interaction.

References

1. Amirov, A. F., Amirova, L. A. (2025). Professionalnaya sotsializatsiya i vospitanie studentov v vysshey shkole [Professional Socialization and Student Upbringing in Higher Education]: monograph. Ufa: BSMU Publishing House, 280 p.
2. Amirova, L. A., Amirov, A. F. (2013). Razvitie kachestv mobilnoy lichnosti na etape doprofessionalnoy sotsializatsii [Development of Qualities of a Mobile Personality at the Stage of Pre-Professional Socialization]: monograph. Ufa: BSPU Publishing House, 194 p.
3. Chapaev, N. K., Berulava, M. N. (2025). Integrativno-mezhdistsiplinarnyy podkhod v professionalnom obrazovanii kak faktor preodoleniya fragmentarnosti inzhenernogo myshleniya [Integrative-Interdisciplinary Approach in Vocational Education as a Factor in Overcoming the Fragmentation of Engineering Thinking]. Professionalnoe obrazovanie v Rossii i mire [Vocational Education in Russia and the World], vol. 16, no. 2, pp. 45–53.
4. Dmitrieva, N. K. (2023). Realizatsiya printsipov mezhdistsiplinarnogo podkhoda v protsesse formirovaniya professionalnykh kompetentsiy budushchikh inzhenerov [Implementation of Interdisciplinary Approach Principles in the Process of Forming Professional Competencies of Future Engineers]. Perspektivy nauki i obrazovaniya [Perspectives of Science and Education], no. 5 (65), pp. 165–178.
5. Leontiev, A. N. (2005). Deyatelnost. Soznanie. Lichnost [Activity. Consciousness. Personality]: monograph. Moscow: Smysl; Akademiya, 352 p.
6. Loktikov, A. A. (2024). Tsifrovye instrumenty i sredy simulyatsii v obrazovatelnoy robototekhnike i mekhatronike [Digital Tools and Simulation Environments in Educational Robotics and Mechatronics]. In Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya: vyzovy i perspektivy: proceedings of the International Scientific and Practical Conference. St. Petersburg: Herzen University Publishing House, pp. 114–119.
7. Pokholkov, Yu. P. (2022). Upravlenie podgotovkoy inzhenerov dlya raboty v mezhdistsiplinarnykh proektakh i komandakh [Management of Engineer Training for Work in Interdisciplinary Projects and Teams]. Inzhenernoe obrazovanie [Engineering Education], no. 30, pp. 22–31.
8. Reprintseva, N. E. (2022). Professionalnaya sotsializatsiya inzhenera kak faktor uspeshnoy podgotovki sovremennogo spetsialista [Professional Socialization of the Engineer as a Factor in the Successful Training of a Modern Specialist]. In Inzhenernoe obrazovanie v usloviyakh tsifrovizatsii i chetvertoy promyshlennoy revolyutsii: collection of scientific papers. Yekaterinburg: Ural Federal University Press, pp. 142–148.
9. Shafranov-Kutsev, G. F., Efimova, L. V. (2023). Professionalnaya sotsializatsiya studentov tekhnicheskikh napravleniy podgotovki v industrialnom vuze [Professional Socialization of Students in Technical Fields of Study at an Industrial University]. Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of Surgut State Pedagogical University], no. 3 (84), pp. 191–201.
10. Valizadeh, M. et al. (2026) Professional Socialization: An Analytical Definition. Journal of Psychosocial Education and Development, vol. 14, no. 2, pp. 89–97.
11. Verbitsky, A. A. (2023). Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya [Theory and Technologies of Contextual Education]: study guide. Moscow: MPSU, 248 p.

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

УДК 378.1:004 **DOI: 10.34670/AR.2026.15.49.033**

Реальные проблемы и пути цифровой трансформации в высших учебных заведениях

Тан И

Преподаватель,
Хэйхэский университет,
164300, Китайская Народная Республика, Хэйхэ, ул. Сюэюань, 1;
e-mail: tangyi@hhxy.edu.cn

Аннотация

Цифровизация образования является неизбежным вектором развития современной образовательной отрасли, особенно высшего образования. Она открывает новые перспективы для образовательного процесса и способствует повышению его качества. Цифровые инструменты позволяют высшим учебным заведениям преодолевать временные и пространственные барьеры, интегрировать разрозненные образовательные ресурсы, оптимизировать структуру учебных планов и повысить результативность обучения студентов. На основе глубокого анализа практического потенциала цифровой трансформации вузов в статье детально рассматриваются ключевые задачи и существующие трудности реализации цифровых реформ, а также формулируются действенные мероприятия для их решения, ориентированные на практическое применение в деятельности высших учебных заведений.

Для цитирования в научных исследованиях

Тан И. Реальные проблемы и пути цифровой трансформации в высших учебных заведениях // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 347-354. DOI: 10.34670/AR.2026.15.49.033

Ключевые слова

Высшие учебные заведения, цифровая трансформация, актуальные проблемы, практические механизмы реализации, цифровые образовательные ресурсы, кибербезопасность.

Введение

С наступлением цифровой эпохи современные технологии — большие данные, облачные вычисления, блокчейн, искусственный интеллект — оказывают масштабное влияние на все сферы общественной жизни, включая образование. Цифровые инструменты задают новый импульс модернизации образовательных моделей и педагогических методик. Руководство и преподаватели вузов должны изучать теоретические основы и практические механизмы цифровой трансформации, создавать специализированные информационно-образовательные платформы и обновлять формы и методы организации учебного процесса.

Ряд исследователей отмечает, что для соответствия современным тенденциям высшего образования все категории вузов обязаны внедрять цифровые технологии, модернизировать образовательные процессы и модели подготовки специалистов, обеспечивая глубокую интеграцию педагогического проектирования с информационными технологиями. Несмотря на объективные трудности реализации, высшие учебные заведения должны использовать потенциал цифровой трансформации, оперативно реагировать на новые вызовы образовательной среды и предоставлять студентам современные цифровые образовательные сервисы для достижения стабильно высоких учебных результатов.

В настоящей статье анализируется практическое значение цифровой трансформации вузов, выявляются основные трудности ее внедрения и обосновываются конкретные механизмы реализации цифровых реформ с целью содействия устойчивому развитию цифровизации высшего образования.

Практическое значение цифровой трансформации в высших учебных заведениях

Цифровая трансформация позволяет оптимизировать модели организации обучения

В цифровую эпоху студенты активно используют мобильные устройства для самостоятельного получения знаний, что снижает их зависимость от стандартных аудиторных занятий и прямого руководства преподавателя. Цифровые технологии вовлекают обучающихся в полноценный интерактивный учебный процесс и дают им возможность самостоятельно формировать цели и содержание образовательной деятельности. В условиях ориентации образования на качественные результаты традиционная преподавательско-центричная модель обучения должна трансформироваться в студентоцентричную.

На основе цифровых инструментов преподаватели гармонично сочетают собственную руководящую функцию и активную самостоятельную позицию студентов. Это позволяет полностью реализовать педагогическое руководство учебным процессом, подчеркнуть субъектную роль обучающихся и последовательно повышать качество аудиторных занятий.

Цифровая трансформация устраняет временные и пространственные ограничения образовательного процесса

При традиционной организации обучения взаимодействие преподавателей и студентов ограничено фиксированными аудиторными пространствами. Цифровые технологии снимают эти рамки: передача учебных знаний реализуется посредством интернет-среды. По временному параметру цифровое обучение дополняет очные занятия за счет предварительного изучения теоретических материалов и их закрепления в самостоятельной работе вне расписания аудиторных занятий, увеличивая объем самостоятельной учебной деятельности студентов.

С пространственной точки зрения учебный процесс выходит за границы университетского

кампуса в онлайн-пространство. Это предоставляет преподавателям широкую свободу при проектировании учебных занятий, регулировании темпа освоения материала и выборе педагогических методик, а также позволяет гибко адаптировать учебные программы под специфику дисциплин и индивидуальные потребности обучающихся. Все вышеперечисленное расширяет педагогический инструментарий, предлагает студентам разнообразные форматы обучения и повышает общую эффективность образовательного процесса.

Цифровая трансформация стимулирует педагогические инновации

При массовом использовании цифровых технологий задача преподавателей вузов не сводится к вспомогательному применению технических инструментов — она предполагает их глубокую интеграцию в структуру учебного процесса для обновления устаревших педагогических подходов. При поддержке информационных технологий педагоги могут комплексно организовывать объяснение теоретического материала, интегрировать разнородные образовательные ресурсы, реализовывать инновационные методики обучения, осуществлять идеологическое и нравственное воспитание, культурное просвещение, удовлетворяя разнообразные образовательные запросы и задачи индивидуального развития каждого студента.

Широкое внедрение цифровых инструментов затрагивает организацию учебного процесса и систему управления студенческим контингентом. Перевернутый класс, массовые открытые онлайн-курсы (МООК), микрозанятия, гибридное обучение и другие прогрессивные форматы при поддержке цифровизации играют ключевую роль в модернизации высшего образования.

Основные проблемы реализации цифровой трансформации в вузах

Отсутствие системного стратегического проектирования верхнего уровня

Цифровая трансформация представляет собой комплексную модернизацию и последовательное развитие цифровой системы управления, движимую двойным стимулом технологических и институциональных инноваций. Она предполагает системное преобразование управленческих механизмов, организационных структур, внутренних процессов и рабочих инструментов. Как центральный элемент образовательной системы высшие учебные заведения должны выступать основными субъектами реализации цифровой трансформации.

На практике органы, координирующие процессы цифровизации, регулярно сталкиваются с трудностями, вызванными отсутствием целостного стратегического планирования верхнего уровня. Это препятствует комплексному анализу текущего состояния цифровой инфраструктуры и разработке перспективных планов развития. Слабая база существующей цифровой инфраструктуры в сочетании с ограниченным бюджетным финансированием не позволяет вузам выделять достаточные трудовые и финансовые ресурсы для полноценной цифровой модернизации.

Недостаточно перспективное видение руководства цифровой трансформации

Многие руководители вузов среднего звена воспринимают цифровизацию исключительно как обычную информатизацию, отождествляя глобальную трансформацию с простым переносом бумажных процессов в онлайн-формат и считая ее исключительно технической задачей. Отдельные структурные подразделения сводят всю цифровую реформу только к переводу офлайн-процедур в электронную среду. Некоторые сотрудники и преподаватели сохраняют устаревшие управленческие подходы и не используют весь потенциал цифровых инструментов для анализа и решения рабочих задач.

Между тем цифровая трансформация стала стратегическим приоритетом для всех отраслей

экономики и социальной сферы, она ускоряет общую цифровизацию общества и выступает ключевым фактором конкурентоспособности высших учебных заведений. Руководство вузов должно глубоко осознать, что цифровая трансформация — это не только техническая, но и стратегическая задача долгосрочного развития.

В современных условиях руководителям всех уровней требуется развивать цифровое мышление, повышать собственную цифровую компетенцию, осознавать роль цифровизации как движущей силы развития вуза, формировать единое общее видение перспектив цифровой модернизации и активно участвовать в реализации трансформационных проектов для содействия прогрессу высшего образования и общественной цифровизации.

Отсутствие межведомственной координации при реализации цифровых проектов

Цифровая трансформация — это сложнейший системный проект, требующий совместной слаженной работы всех структурных подразделений и межведомственных интеграционных инноваций. Большинство отделов вуза участвуют в общем продвижении цифровых реформ, однако отдельные подразделения уделяют данному процессу недостаточно внимания, наблюдается разный уровень активности руководителей разных звеньев, отсутствует инициатива по разработке цифровых решений. Некоторые отделы не осознают неизбежность глобальной цифровой трансформации высшего образования. В цифровую эпоху только своевременная адаптация к новым условиям позволяет вузу соответствовать актуальным требованиям времени.

Основные задачи реализации цифровой трансформации в вузах

Цифровая трансформация является новым направлением развития, не имеющим готовых унифицированных шаблонов реализации, поэтому она проверяет способность руководства вузов к обучению, стратегическому планированию и практической реализации проектов. Высшие учебные заведения должны четко осознавать существующие вызовы, понимать значимость и срочность цифровых реформ, постоянно стремиться к изучению нового и поиску эффективных решений. Также необходимо формировать мотивацию к достижению высоких цифровых результатов и обеспечивать прорывные достижения в сфере вузовской цифровизации.

Лидерская роль партийных структур и комплексное интеллектуальное управление

Вузам требуется ускорить формирование системы интеллектуального управления деятельностью партийных организаций, повысить способность структур своевременно выявлять, анализировать, оценивать и устранять возникающие проблемы. На основе укрепления единого руководства со стороны партийных структур и координации всех направлений деятельности создаются многопрофильные цифровые сценарии: единый информационный дашборд, централизованное цифровое управление, сквозное исполнение управленческих решений, комплексное онлайн-обслуживание и прозрачный контроль процессов. Это обеспечивает полную интеграцию, межведомственную координацию, повышение эффективности и замкнутый цикл управления всеми рабочими процессами, углубляя реализацию руководящей роли партийных структур в сфере системного, управленческого и интеллектуального развития вуза.

Комплексное онлайн-обслуживание и мобильное интеллектуальное управление

На основе платформы «цифровой интеллектуальный центр» вузы должны расширять применение технологий больших данных для корреляционного анализа, оперативного управления и прогнозирования тенденций развития, усиливать интеграцию разнородных массивов данных и повышать взаимосвязь между процессами принятия решений, управления и обслуживания студентов и сотрудников. Формируется система оценки на основе больших

данных для постоянного мониторинга деятельности вуза, поддержки управленческих решений, целевого контроля и оценки эффективности реализации проектов. Это содействует модернизации управленческой модели и повышению общего уровня интеллектуализации вузовских процессов.

Масштабные унифицированные сценарии и точечные специализированные решения

Вузы ориентируются на актуальные потребности образовательного процесса, реализацию прорывных реформ и достижение высоких практических результатов, концентрируя усилия на ключевых проблемах, волнующих преподавателей и студентов. По принципу «одна проблема — одно комплексное решение» развиваются приоритетные направления цифровизации: партийная работа, учебное управление, кадровая политика, интеллектуальное идеологическое воспитание, научные исследования, финансовое обслуживание, инспекционный контроль и предупреждение цифровых рисков. Разрабатываются эффективные стимулирующие и демонстрационные цифровые сценарии, обеспечивающие замкнутый цикл управления всеми этапами жизнедеятельности преподавателей и студентов: обучение, работа, быт и профессиональное становление.

Ориентация на существующие проблемы и итеративное совершенствование цифровых инструментов

При продвижении цифровой трансформации вузы сохраняют проблемно-ориентированный подход, сочетая стратегическое планирование верхнего уровня с учетом реальных потребностей преподавателей и студентов. Структурируется полный перечень внутренних рабочих процессов, все цифровые сценарии проходят научное обоснование; наиболее востребованные цифровые сервисы запускаются в эксплуатацию и последовательно дорабатываются. Обобщается положительный практический опыт, анализируются существующие недостатки, усиливается функциональное тестирование систем, обеспечивается постоянная корректировка и обновление цифровых продуктов.

В соответствии с этапами реализации цифровой трансформации динамически корректируется система внутренней работы и перечень приоритетных цифровых сценариев с адаптацией под задачи качественного развития и создания «двойного первоклассного» высшего образования.

Обеспечение кибербезопасности и формирование осознания цифровых рисков

В процессе цифровой трансформации вузы реализуют концепцию укрепления национальной кибербезопасности и комплекс мероприятий по защите информационной среды, укрепляют осознание рисков в сфере сетевой, программной и информационной безопасности. Разрабатываются многопрофильные сценарии защиты личных данных преподавателей и студентов, сохранности имущества вуза и интеллектуального управления кампусом. Повышается потенциал систем по предотвращению и нейтрализации крупномасштабных киберугроз, обеспечивается техническая база для повышения общего уровня интеллектуального управления.

Пути реализации цифровой трансформации в высших учебных заведениях

Совершенствование системы управления и укрепление организационного руководства

Факультеты и кафедры формируют специализированные рабочие механизмы для реализации цифровых реформ. Руководитель каждого структурного подразделения несет первоочередную ответственность за цифровую трансформацию, выступая одновременно как

руководитель проекта и непосредственный исполнитель ключевых мероприятий. Все приоритетные направления цифровизации детально прорабатываются лично руководителями, организовывается регулярное изучение передового опыта и контроль за ходом реализации реформ, гарантируется наличие необходимого персонала, четкое распределение зон ответственности и выделение целевого финансирования.

Комплексная межведомственная координация и вовлечение всех участников процесса

Вузы формируют единое общее видение целей цифровой трансформации, действуют в общих интересах всего образовательного учреждения и обеспечивают целостное последовательное продвижение цифровых реформ. Все уровни управления поддерживают устойчивые вертикальные коммуникации и взаимное взаимодействие. Координирующие подразделения осуществляют методическое сопровождение и централизованную реализацию крупных цифровых проектов. Оставшиеся структурные отделы активно включаются в общий процесс, разрабатывают собственные специализированные цифровые приложения, своевременно детализируют рабочие задачи, обеспечивая взаимную поддержку и взаимосвязь всех направлений реформы.

Активно привлекаются внешние ресурсы: создается экспертная рабочая группа по цифровой трансформации, развивается государственно-частное партнерство, поддерживается постоянное взаимодействие с другими вузами, региональными цифровыми платформами, аналитическими центрами и высокотехнологичными предприятиями. Службы по связям с общественностью организуют информационное сопровождение реформ, открывают специализированные рубрики о цифровой трансформации, освещают ход реализации и достигнутые результаты, формируя благоприятное общественное мнение о проводимых преобразованиях.

Усиление системы оценки и стимулирования для гарантии практической результативности

Показатели реализации цифровой трансформации включаются в ежегодную оценку деятельности факультетов и кафедр. Достижения в сфере цифровизации и реформенной деятельности становятся важным критерием оценки профессиональных компетенций руководителей всех звеньев. Акцент делается на персональной практической ответственности, совершенствуется механизм поддержки инновационных инициатив и своевременного устранения выявленных ошибок, поощряются пилотные проекты, давшие значимые практические эффекты.

Постоянно действующие рабочие группы осуществляют динамический контроль над процессами, совершенствуют механизм замкнутого цикла исполнения задач и усиливают промежуточную оценку реализации проектов. Ответственные специалисты отслеживают целевые показатели собственных цифровых систем, обеспечивая слаженную совместную работу всех участников процесса. Ориентация на стратегические цели, существующие проблемы и реальные потребности позволяет сосредоточить ресурсы на ключевых задачах, постоянно обновлять цифровые сценарии и демонстрировать реальные практические результаты цифровых реформ.

Заключение

В условиях цифровой эпохи высшие учебные заведения должны вовлекать весь педагогический состав и студенческий контингент в процессы цифровой трансформации. Необходимо совершенствовать педагогическое проектирование, обновлять традиционные

модели обучения, формировать единую систему цифровых образовательных ресурсов, модернизировать механизмы оценки результатов и обеспечивать широкую общественную поддержку для создания целостной комфортной цифровой образовательной среды. Это позволит инновационно модернизировать учебные модели и дисциплины, улучшить организацию аудиторных занятий, повысить общую эффективность управленческой деятельности, оптимизировать систему подготовки квалифицированных специалистов на основе современных цифровых технологий и значительно улучшить качество высшего образования.

Библиография

1. Ван Бэйбэй, Ин Гулян, Цао Жэньхай и др. Практика и размышления над цифровой реформой высших учебных заведений новой эпохи — на примере Тайчжоуского университета // Вестник Тайчжоуского университета. 2022. Т. 44, № 4. С. 73–77.
2. Ни Цзинтянь, Лю Ли. Исследование применения и развития цифровой образовательной среды высших учебных заведений // Вестник Ляонинского административного института образования. 2021. Т. 38, № 2. С. 102–104.
3. Сюй Да. Формирование модели цифрового управления вузами в контексте цифровой реформы // Вестник Наннинского педагогического университета (серия философских и общественных наук). 2022. Т. 43, № 2. С. 75–85.
4. Тянь Чжунфу, Лю Нань, Ли Гуйин. Исследование эффективных стратегий совместного создания и совместного использования качественных цифровых образовательных ресурсов высших учебных заведений // Сборник научных работ по науке, образованию и культуре. 2018. № 1. С. 1–3.
5. Чжан Лэй, Чжан Вэймин. Реформирование и инновация модели преподавания дизайнерских дисциплин в вузах на основе цифровых учебных медиа // Художественное образование. 2017. № 10. С. 146–147.
6. Чжан Нин, Ян Сяо, Ван Цзычэнь и др. Оценка эффективности цифровой модели обучения в высших учебных заведениях в условиях интеллектуального образования — на примере дисциплины «Техническая экономика» // Оценка и управление. 2022. Т. 20, № 2. С. 45–51.

Real Problems and Ways of Digital Transformation in Higher Education Institutions

Tang Yi

Lecturer,
Heihe University,
164300, 1, Xueyuan str., Heihe, People's Republic of China;
e-mail: tangyi@hhxy.edu.cn

Abstract

The digitalization of education is an inevitable vector of development of the modern educational sector, especially higher education. It opens new prospects for the educational process and contributes to improving its quality. Digital tools allow higher education institutions to overcome time and space barriers, integrate disparate educational resources, optimize the structure of curricula, and increase the effectiveness of student learning. Based on a deep analysis of the practical potential of digital transformation of higher education institutions, the article examines in detail the key tasks and existing difficulties in implementing digital reforms, and also formulates effective measures to address them, oriented toward practical application in the activities of higher education institutions.

For citation

Tang Yi (2026) Real'nye problemy i puti tsifrovoy transformatsii v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh [Real Problems and Ways of Digital Transformation in Higher Education Institutions]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 347-354. DOI: 10.34670/AR.2026.15.49.033

Keywords

Higher education institutions, digital transformation, current problems, practical implementation mechanisms, digital educational resources, cybersecurity.

References

1. Chang, Ning, Yang, Xiao, Wang, Zichen et al. (2022). Otsenka effektivnosti tsifrovoy modeli obucheniya v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh v usloviyakh intellektualnogo obrazovaniya — na primere distsipliny "Tekhnicheskaya ekonomika" [Evaluation of the Effectiveness of the Digital Learning Model in Higher Education Institutions in the Context of Intelligent Education — on the Example of the Discipline "Technical Economics"]. *Otsenka i upravlenie* [Evaluation and Management], vol. 20, no. 2, pp. 45–51.
2. Ni, Jingtian, Liu, Li. (2021). Issledovanie primeneniya i razvitiya tsifrovoy obrazovatelnoy sredy vysshikh uchebnykh zavedeniy [Research on the Application and Development of the Digital Educational Environment of Higher Education Institutions]. *Vestnik Liaoningskogo administrativnogo instituta obrazovaniya* [Bulletin of the Liaoning Administrative Institute of Education], vol. 38, no. 2, pp. 102–104.
3. Xu, Da. (2022). Formirovanie modeli tsifrovogo upravleniya vuzami v kontekste tsifrovoy reformy [Formation of the Digital Management Model of Universities in the Context of Digital Reform]. *Vestnik Nanning Pedagogical University (seriya filosofskikh i obshchestvennykh nauk)* [Bulletin of Nanning Pedagogical University (Series of Philosophical and Social Sciences)], vol. 43, no. 2, pp. 75–85.
4. Tian, Zhongfu, Liu, Nan, Li, Guiying. (2018). Issledovanie effektivnykh strategiy sovmestnogo sozdaniya i sovmestnogo ispolzovaniya kachestvennykh tsifrovykh obrazovatelnykh resursov vysshikh uchebnykh zavedeniy [Research on Effective Strategies for the Joint Creation and Sharing of Quality Digital Educational Resources of Higher Education Institutions]. *Sbornik nauchnykh rabot po nauke, obrazovaniyu i kulture* [Collection of Scientific Works on Science, Education and Culture], no. 1, pp. 1–3.
5. Zhang, Lei, Zhang, Weimin. (2017). Reformirovanie i innovatsiya modeli prepodavaniya dizaynerskikh distsiplin v vuzakh na osnove tsifrovykh uchebnykh media [Reform and Innovation of the Teaching Model of Design Disciplines in Universities Based on Digital Learning Media]. *Khudozhestvennoe obrazovanie* [Art Education], no. 10, pp. 146–147.
6. Wang, Beibei, Ying, Gulang, Cao, Renhai et al. (2022). Praktika i razmyshleniya nad tsifrovoy reformoy vysshikh uchebnykh zavedeniy novoy epokhi — na primere Taychzhouskogo universiteta [Practice and Reflections on the Digital Reform of Higher Education Institutions of the New Era — on the Example of Taizhou University]. *Vestnik Taychzhouskogo universiteta* [Bulletin of Taizhou University], vol. 44, no. 4, pp. 73–77.

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

УДК 377 **DOI: 10.34670/AR.2026.54.94.034**

Системный подход к формированию транспортной безопасности у будущих педагогов: теоретические основания и практические аспекты

Комшина Людмила Александровна

Кандидат химических наук, доцент,
кафедра безопасности жизнедеятельности,
Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского,
150000, Российская Федерация, Ярославль, ул. Республиканская, 108/1;
e-mail: komshinala@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена обоснованию системного подхода к формированию транспортной безопасности у будущих педагогов. Автор раскрывает теоретические основания анализа транспортных происшествий через призму системы «человек — техника — среда», анализирует модель барьеров безопасности Дж. Ризона и её педагогический потенциал. В статье представлено авторское определение понятия «транспортная безопасность как системный феномен», описаны компоненты системы ЧТС применительно к профессиональной деятельности педагога. Особое внимание уделяется роли педагога как организатора перевозок детей и спортивных команд, а также как транслятора культуры безопасности. Рассматриваются латентные отказы и активные ошибки, приводятся примеры анализа конкретных ситуаций. Результаты исследования могут быть использованы в системе высшего педагогического образования, дополнительного профессионального образования и в практической деятельности общеобразовательных организаций.

Для цитирования в научных исследованиях

Комшина Л.А. Системный подход к формированию транспортной безопасности у будущих педагогов: теоретические основания и практические аспекты // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 355-360. DOI: 10.34670/AR.2026.54.94.034

Ключевые слова

Транспортная безопасность, системный подход, система «человек — техника — среда», барьеры безопасности, модель Ризона, культура безопасности, подготовка будущих педагогов, организованная перевозка детей, безопасность жизнедеятельности, профессиональная подготовка.

Введение

Современная система подготовки педагогических кадров сталкивается с необходимостью формирования у будущих учителей не только предметных и методических компетенций, но и готовности обеспечивать безопасность жизнедеятельности обучающихся. Транспортная безопасность занимает особое место в структуре профессиональной деятельности педагога, поскольку именно педагог часто выступает организатором перевозок детей: на экскурсии, соревнования, олимпиады, походы и другие образовательные события. При этом статистика дорожно-транспортных происшествий с участием детей остаётся тревожной, что актуализирует поиск эффективных подходов к подготовке будущих педагогов в этой сфере.

Традиционный подход к обучению транспортной безопасности основан преимущественно на трансляции инструктивной информации: правил дорожного движения, требований к перевозке детей, алгоритмов поведения в экстренных ситуациях. Однако, как показывает практика, знание правил не гарантирует безопасного поведения. Более того, анализ реальных происшествий показывает, что их причины редко бывают единичными — чаще всего речь идёт о сочетании множества факторов, каждый из которых по отдельности не является критическим. Это обусловливает необходимость применения системного подхода, позволяющего увидеть за частным случаем общие закономерности, за виной — причины, за случайностью — закономерность.

В научной литературе системный подход к безопасности рассматривается как методологическая основа анализа и профилактики происшествий. Как отмечают исследователи в области безопасности дорожного движения, транспортная система представляет собой сложное взаимодействие человеческого, технического и средового компонентов. Дж. Ризон предложил модель «швейцарского сыра», демонстрирующую, что происшествие возникает в результате совпадения «дырок» в нескольких барьерах безопасности. В.А. Козлов и его коллеги подчёркивают, что психологические факторы играют ключевую роль в поведении участников дорожного движения. В контексте педагогического образования, как указывают Е.В. Бондаревская и Н.П. Аникеева, подготовка будущих педагогов должна включать не только теоретическое освоение норм безопасности, но и практическое моделирование реальных профессиональных ситуаций, формирующее готовность к принятию решений в условиях неопределённости.

Цель статьи — определить и обосновать теоретические основания системного подхода к формированию транспортной безопасности у будущих педагогов, а также описать практические аспекты его реализации в профессиональной подготовке.

Результаты исследования

В ходе теоретического анализа нами были выделены и обоснованы ключевые компоненты системного подхода к транспортной безопасности, определена роль педагога в обеспечении безопасности перевозок, а также разработаны практические рекомендации по формированию готовности будущих педагогов к деятельности в этой сфере.

Первое теоретическое основание— рассмотрение транспортной безопасности как системного феномена, включающего взаимодействие трёх подсистем: «человек», «техника» и «среда».

Под транспортной безопасностью как системным феноменом мы понимаем состояние

защищённости участников перевозочного процесса от дорожно-транспортных происшествий и их последствий, достигаемое за счёт согласованного функционирования человеческого, технического и средового компонентов транспортной системы. Данное понятие базируется на синтезе ключевых идей теории безопасности, психологии и педагогики, что позволяет рассматривать его как междисциплинарный феномен.

Система «человек — техника — среда» (ЧТС) является методологической моделью, рассматривающей любое происшествие как результат взаимодействия трёх подсистем. Подсистема «Человек» включает водителя, пассажира, пешехода, организатора перевозки, диспетчера. Подсистема «Техника» охватывает транспортное средство, его агрегаты, системы и оборудование. Подсистема «Среда» включает дорожные условия, погоду, освещённость, инфраструктуру и социальный контекст.

В подсистеме «Человек» центральное место занимает водитель, состояние которого определяется физическими, психологическими, квалификационными и мотивационными факторами. Однако не менее важна роль пассажира, который может отвлекать водителя, создавать помехи обзору, не использовать ремни безопасности или паниковать в экстренной ситуации. Пешеход, будучи наиболее уязвимым участником движения, часто недооценивает опасность из-за плохой оценки скорости, иллюзии контроля или отвлечения внимания. Особое место в подсистеме «Человек» занимает организатор перевозки — педагог, тренер, руководитель, который управляет барьерами безопасности: выбирает транспорт и водителя, планирует маршрут, проводит инструктаж, обеспечивает сопровождение.

Подсистема «Техника» включает двигатель, трансмиссию, ходовую часть, тормозную систему, рулевое управление, шины, системы активной и пассивной безопасности, средства связи и навигации, аптечку, огнетушитель, знак аварийной остановки. Важно понимать, что техника не бывает абсолютно надёжной: любой механизм имеет ресурс, износ, отказ. Задача организатора — обеспечить своевременное обслуживание и предрейсовый контроль.

Подсистема «Среда» охватывает дорожные условия (тип покрытия, состояние, геометрия, обустройство), погодные условия (осадки, температура, видимость, ветер), инфраструктуру (плотность потока, наличие остановок, работа дорожных служб, связь) и социальную среду (культура вождения, отношение к правилам, поведение других участников).

Второе теоретическое основание — использование модели барьеров безопасности Дж. Ризона для анализа и профилактики транспортных происшествий.

Британский психолог Джеймс Ризон предложил метафору «швейцарского сыра», которая стала классической в теории безопасности. Согласно этой модели, система безопасности представляет собой несколько уровней барьеров, каждый из которых имеет «дырки» — латентные отказы и активные ошибки. Когда «дырки» во всех уровнях выстраиваются в одну линию, происходит происшествие.

Латентный отказ — это скрытый, не проявляющий себя длительное время недостаток системы: износ тормозных колодок, отсутствие инструктажа, плохое освещение участка дороги. Активная ошибка — это ошибочное действие человека в конкретный момент времени: невнимательность, неверная оценка ситуации, нарушение правила.

Уровни барьеров безопасности включают: организационные (политика компании, правила, инструкции, режим труда и отдыха), технические (исправность транспортного средства, системы безопасности, связь), человеческие (квалификация, состояние, внимание водителя) и внешние (работа дорожных служб, погода, другие участники).

Педагогический потенциал модели Ризона заключается в том, что она позволяет будущим

педагогам увидеть: происшествие — это не результат единичной ошибки, а следствие накопления латентных отказов и активных ошибок. Задача педагога — не искать виноватого, а укреплять барьеры на всех уровнях.

Третье теоретическое основание — определение роли педагога как ключевого субъекта обеспечения транспортной безопасности.

Педагог в системе транспортной безопасности выполняет четыре основные роли. Во-первых, он выступает организатором перевозки: выбирает транспорт, водителя, маршрут, проводит инструктаж, контролирует соблюдение правил. Во-вторых, он является транслятором культуры безопасности, формируя у детей навыки безопасного поведения на транспорте. В-третьих, он выполняет функцию аналитика, разбирая происшествия и извлекая уроки. В-четвёртых, он выступает управленцем барьеров, обеспечивая их надёжность на всех уровнях.

Для эффективного выполнения этих ролей будущий педагог должен овладеть системным мышлением, позволяющим видеть за частным случаем общие закономерности. Он должен уметь анализировать транспортные ситуации через призму системы ЧТС, выявлять латентные отказы и активные ошибки, проектировать и укреплять барьеры безопасности.

Четвёртое теоретическое основание — необходимость формирования у будущих педагогов адекватного восприятия транспортного риска.

Обыденное сознание воспринимает дорожно-транспортное происшествие как случайность. Наука о безопасности говорит иначе: любое происшествие — это результат закономерного сочетания факторов. На восприятие риска влияют доступность информации, контролируемость, добровольность, катастрофичность и знакомость. Именно поэтому люди боятся летать, но не боятся ездить на автомобиле, хотя статистика говорит об обратном.

Педагогический вывод: необходимо формировать у детей рациональное восприятие риска, основанное на статистике и научных данных, а не на эмоциях и медийных стереотипах. Будущий педагог должен сам обладать таким восприятием и уметь передавать его обучающимся.

Пятое теоретическое основание — интеграция системного подхода в практику профессиональной подготовки будущих педагогов.

Реализация системного подхода в подготовке будущих педагогов предполагает включение в образовательные программы специальных модулей, направленных на формирование готовности к обеспечению транспортной безопасности. Эти модули должны включать теоретический компонент (освоение системы ЧТС, модели Ризона, методов анализа), практический компонент (решение ситуационных задач, анализ кейсов, ролевые игры) и рефлексивный компонент (осмысление собственного опыта, формирование ценностного отношения к безопасности).

Важным элементом является использование регионального материала: анализ дорожно-транспортных происшествий, произошедших в Ярославской области, изучение специфики местной транспортной инфраструктуры, учёт сезонных рисков. Это позволяет сделать обучение более конкретным и практически значимым.

Заключение

Результаты теоретического анализа позволяют сделать следующие выводы. Системный подход к транспортной безопасности является методологической основой, позволяющей рассматривать происшествие не как случайность, а как закономерный результат взаимодействия

человека, техники и среды. Модель барьеров безопасности Дж. Ризона даёт инструмент для анализа и профилактики происшествий, позволяя выявлять латентные отказы и активные ошибки. Роль педагога в системе транспортной безопасности многогранна: он выступает организатором перевозок, транслятором культуры безопасности, аналитиком и управленцем барьеров.

Разработанные теоретические основания могут найти применение в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов в вузах и колледжах, в системе дополнительного профессионального образования (для повышения квалификации учителей ОБЗР, классных руководителей, заместителей директоров), в общеобразовательных организациях (внеурочная деятельность, классные часы, мероприятия воспитательного характера), в летних оздоровительных лагерях и детских общественных объединениях, а также в деятельности студенческих волонтёрских отрядов.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой и апробацией практико-ориентированных модулей, направленных на формирование у будущих педагогов готовности к обеспечению транспортной безопасности, а также с созданием системы оценки эффективности таких модулей.

Библиография

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования. — Ростов-на-Дону: Булат, 2000. — 351 с.
2. Козлов В.А. Психология безопасности дорожного движения. — Санкт-Петербург: Питер, 2019. — 320 с.
3. Комшина Л.А., Разумова А.Б., Мочалов О.Ю. Особенности подготовки студентов безопасности жизнедеятельности к организации и проведению мероприятий в сфере обеспечения безопасности с привлечением социальных партнеров // Научный поиск: личность, образование, культура. — 2024. — № 2 (52). С. 19–22.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — Москва: Смысл, 2007. — 511 с.
5. Мочалов О.Ю. Педагогические условия подготовки будущих педагогов к реализации событийного подхода в формировании культуры безопасности // Современное педагогическое образование. — 2026. — № 5. — С. 148–150.
6. Ризон Дж. Человеческая ошибка. — Москва: Институт психологии РАН, 2015. — 288 с.
7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психолого-педагогические основы событийной общности в образовании // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. — 2022. — № 62. — С. 9–21.
8. Федеральный закон № 196-ФЗ «О безопасности дорожного движения» от 10.12.1995 (с изм. и доп.).
9. Федеральный закон № 16-ФЗ «О транспортной безопасности» от 09.02.2007 (с изм. и доп.).
10. Эльконин Б.Д. Психология развития. — Москва: Академия, 2001. — 384 с.

A Systematic Approach to the Formation of Transport Safety in Future Teachers: Theoretical Foundations and Practical Aspects

Lyudmila A. Komshina

PhD in Chemistry, Associate Professor,
Department of Life Safety,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
150000, 108/1, Respublikanskaya str., Yaroslavl, Russian Federation;
e-mail: komshinala@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the substantiation of a systematic approach to the formation of transport safety in future teachers. The author reveals the theoretical foundations of the analysis of transport accidents through the prism of the "human — technology — environment" system and analyzes J. Reason's model of safety barriers and its pedagogical potential. The article presents the author's definition of the concept of "transport safety as a systemic phenomenon" and describes the components of the HTE system in relation to the professional activity of a teacher. Particular attention is paid to the role of the teacher as an organizer of transportation of children and sports teams, as well as a translator of safety culture. Latent failures and active errors are examined, and examples of the analysis of specific situations are given. The results of the study can be used in the system of higher pedagogical education, additional professional education, and in the practical activity of general education organizations.

For citation

Komshina L.A. (2026) Sistemnyy podkhod k formirovaniyu transportnoy bezopasnosti u budushchikh pedagogov: teoreticheskie osnovaniya i prakticheskie aspekty [A Systematic Approach to the Formation of Transport Safety in Future Teachers: Theoretical Foundations and Practical Aspects]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 355-360. DOI: 10.34670/AR.2026.54.94.034

Keywords

Transport safety, systematic approach, "human — technology — environment" system, safety barriers, Reason's model, safety culture, training of future teachers, organized transportation of children, life safety, professional training.

References

1. Bondarevskaya, E.V. (2000). *Teoriya i praktika lichnostno orientirovannogo obrazovaniya* [Theory and practice of personality-oriented education]. Rostov-on-Don: Bulat. [In Russian]
2. Elkonin, B.D. (2001). *Psikhologiya razvitiya* [Psychology of development]. Moscow: Akademiya. [In Russian]
3. Federalnyy zakon № 196-FZ «O bezopasnosti dorozhnogo dvizheniya» ot 10.12.1995 (s izm. i dop.) [Federal Law No. 196-FZ "On Road Safety" of 10.12.1995 (with amendments and additions)]. [In Russian]
4. Federalnyy zakon № 16-FZ «O transportnoy bezopasnosti» ot 09.02.2007 (s izm. i dop.) [Federal Law No. 16-FZ "On Transport Safety" of 09.02.2007 (with amendments and additions)]. [In Russian]
5. Komshina, L.A., Razumova, A.B., & Mochalov, O.Yu. (2024). Osobennosti podgotovki studentov bezopasnosti zhiznedeyatelnosti k organizatsii i provedeniyu meropriyatiy v sfere obespecheniya bezopasnosti s privlecheniem sotsialnykh partnerov [Features of training students of life safety for the organization and conduct of events in the field of ensuring safety with the involvement of social partners]. *Nauchnyy poisk: lichnost, obrazovanie, kultura*, (2), 19–22. [In Russian]
6. Kozlov, V.A. (2019). *Psikhologiya bezopasnosti dorozhnogo dvizheniya* [Psychology of road safety]. Saint Petersburg: Piter. [In Russian]
7. Leontiev, D.A. (2007). *Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy realnosti* [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of meaning reality]. Moscow: Smysl. [In Russian]
8. Mochalov, O.Yu. (2026) Pedagogicheskie usloviya podgotovki budushchikh pedagogov k realizatsii sobytiynogo podkhoda v formirovanii kultury bezopasnosti [Pedagogical conditions for preparing future teachers for the implementation of the event-based approach in the formation of a safety culture]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*, (5), 148–150. [In Russian]
9. Rizon, Dzh. (2015). *Chelovecheskaya oshibka* [Human Error]. Moscow: Institut psikhologii RAN. [In Russian]
10. Slobodchikov, V.I., & Isaev, E.I. (2022). Psikhologo-pedagogicheskie osnovy sobytiynoy obshchnosti v obrazovanii [Psychological and pedagogical foundations of event-based community in education]. *Vestnik PSTGU. Seriya 4: Pedagogika. Psikhologiya*, (62), 9–21. [In Russian]

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

УДК 377 **DOI: 10.34670/AR.2026.60.16.035**

Формирование культуры безопасности школьников в системе научных понятий

Мочалов Олег Юрьевич

Старший преподаватель,
кафедра безопасности жизнедеятельности,
Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского,
150000, Российская Федерация, Ярославль, ул. Республиканская, 108/1;
e-mail: olegmochalov@mail.ru

Аннотация

В статье представлен теоретико-методологический анализ категории «культура безопасности» в контексте педагогической науки. Автор рассматривает эволюцию научных представлений о данном феномене, систематизирует существующие дефиниции, выявляет их сильные стороны и ограничения. На основе междисциплинарного анализа философских, социологических, психологических и педагогических подходов предлагается авторская трактовка культуры безопасности как интегративного личностно-социального образования. Раскрывается покомпонентная структура исследуемого феномена, включающая ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностно-поведенческий и эмоционально-волевой элементы. Особое внимание уделяется обоснованию надпредметного характера профессиональной деятельности педагога по формированию культуры безопасности обучающихся. Материалы статьи могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки будущих учителей, в системе повышения квалификации педагогических кадров, а также при разработке рабочих программ и учебно-методических комплексов.

Для цитирования в научных исследованиях

Мочалов О.Ю. Формирование культуры безопасности школьников в системе научных понятий // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 361-371. DOI: 10.34670/AR.2026.60.16.035

Ключевые слова

Культура безопасности, формирование культуры безопасности, научные понятия, педагогическая категория, структура культуры безопасности, профессиональная деятельность педагога, безопасное поведение школьников, педагогика безопасности, ценностные ориентации, профессиональная подготовка.

Введение

Современная образовательная парадигма, ориентированная на развитие личности, предъявляет к педагогу требования, выходящие за пределы сугубо предметной подготовки. Одной из ключевых задач профессиональной деятельности учителя становится формирование у обучающихся ценностных установок и моделей поведения, обеспечивающих сохранение жизни, здоровья и благополучия в условиях возрастающих рисков различного характера. В этом контексте центральное место занимает категория «культура безопасности», которая требует глубокого научного осмысления и уточнения в системе педагогических понятий.

Понятийный аппарат педагогики безопасности находится в стадии активного развития. Многообразие трактовок исследуемого феномена, его междисциплинарный характер, а также различия в методологических основаниях отдельных научных школ обусловливают необходимость систематизации существующих подходов и выработки интегративной дефиниции, пригодной для решения теоретических и практических задач педагогической науки. Как справедливо отмечает Н.Д. Никандров, развитие понятийного аппарата является одним из важнейших условий прогресса педагогического знания, поскольку именно категории задают исследовательские ориентиры и определяют логику научного поиска [Никандров, 1996].

Результаты исследования

Историко-генетический анализ показывает, что термин «культура безопасности» первоначально возник в сфере атомной энергетики. В 1986 году Международное агентство по атомной энергии (МАГАТЭ) ввело данное понятие для характеристики квалификационной и психологической подготовленности персонала, при которой обеспечение безопасности становится приоритетной целью и внутренней потребностью, приводящей к самосознанию ответственности и самоконтролю при выполнении всех работ, влияющих на безопасность [Сидоренко, 2015]. Данная трактовка акцентирует психологический аспект феномена, переводя безопасность из внешнего нормативного требования во внутреннюю личностную установку.

В педагогической науке попытки разработать авторские трактовки понятия «культура безопасности жизнедеятельности» связаны с интерпретацией и систематизацией знаний, охватывающих содержание безопасности. Так, С.Э. Косынкина определяет культуру безопасности как «сложный феномен, отражающий разные виды культур – экологическую, здоровья, трудоохранную, которые в свою очередь создают психологический настрой на обеспечение безопасности жизнедеятельности и обеспечение мотивации безопасной жизнедеятельности» [Мамадалиев, 2018]. Данное определение нарушает принцип методологического конструирования, поскольку включает в себя определяемое слово, что делает его логически некорректным. Кроме того, в нём отсутствует пояснение, что именно автор вкладывает в понятия каждой из упомянутых культур, что затрудняет их содержательное понимание. Вызывает затруднение и неопределённость логико-смысловой структуры: не ясно, каким образом указанные виды культур интегрируются в единый феномен и по каким критериям осуществляется их отнесение к понятию «культура безопасности» [Кайгородов, 2002]. В результате определение приобретает описательный, но не концептуальный характер, что затрудняет его применение в образовательной практике и научных исследованиях.

Более предметный подход демонстрирует А.В. Снегирев, определяя культуру безопасной жизнедеятельности как «целостное, многоуровневое и многокомпонентное образование, определяющее современное развитие личности, проявляющееся в умении действовать в

условиях различных по характеру чрезвычайных ситуаций» [Мамадалиев, 2018]. Данное определение отражает попытку структурного подхода к понятию, в котором культура безопасности рассматривается как интегративное образование, охватывающее когнитивные, поведенческие, эмоционально-волевые и ценностные компоненты. Важным акцентом здесь является деятельностный аспект – способность личности к адекватным действиям в условиях риска и угроз, что приближает понятие к практико-ориентированной педагогической реальности. Однако и это определение требует дальнейшей детализации, поскольку не раскрывает механизмов формирования данного качества, структуры его компонентов и педагогических условий, необходимых для их развития.

Особый интерес представляет определение, представленное в Энциклопедическом словаре под редакцией О.Н. Русака, где под культурой безопасности понимается «уровень развития человека и общества, характеризуемый значимостью задачи обеспечения безопасности жизнедеятельности в системе личных и социальных ценностей, распространенностью стереотипов безопасного поведения в повседневной жизни и в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций, степенью защищенности от угроз и опасностей во всех сферах жизнедеятельности» [Энциклопедический словарь..., 2003]. Данное определение отличается широким, социокультурным подходом и охватывает как индивидуальный, так и общественный уровни культуры безопасности. Оно включает три ключевых смысловых компонента: аксиологический (значимость безопасности как ценности), поведенческий (распространённость стереотипов безопасного поведения) и системный (уровень защищённости в различных сферах жизни) [Гребенюк, 2000]. Такой подход позволяет рассматривать культуру безопасности не только как индивидуальное качество личности, но и как элемент общей культуры общества, формирующийся в процессе социализации, образования и жизненного опыта.

В контексте этой дефиниции становится актуальным раскрыть содержание понятий, включаемых в её структуру. Культура безопасности личности формируется как результат взаимодействия человека с окружающей средой, системой образования и социокультурными условиями [Русак, 2000]. Она включает совокупность норм, взглядов и установок, которые определяют отношение индивида к вопросам личной, общественной, национальной и экологической безопасности. Важным элементом культуры безопасности личности является наличие устойчивой внутренней мотивации к соблюдению норм безопасного поведения, сформированной не под внешним давлением, а на основе собственных ценностных установок и убеждений [Дементий, 2001]. Культура безопасности общества, в свою очередь, представляет собой совокупность коллективно разделяемых норм, представлений и убеждений, касающихся риска, угроз, аварий и способов их предотвращения. Высокий уровень культуры безопасности общества проявляется в устойчивой модели социального реагирования, согласованности действий различных институтов, а также в наличии механизмов профилактики, информирования и поддержки [Кузнецов, 2002].

В ряду подходов заслуживает внимания определение Д.А. Корнева и Р.В. Еремина, которые предлагают понимать культуру безопасности как составную часть общей культуры, характеризующую уровень подготовки в области безопасности жизнедеятельности и осознанную потребность в соблюдении норм и правил безопасного поведения [Корнев, Еремин, 2022]. Оно раскрывает связь между уровнем подготовки в области безопасности, внутренней потребностью следовать установленным нормам и особенностями восприятия риска. Особое внимание в данном определении уделяется психологическим особенностям восприятия опасности и адаптационной готовности личности к сложным жизненным ситуациям. Таким образом, культура безопасности предстает не только как результат внешнего воздействия, но и

как проявление внутренней психологической зрелости и адаптационной готовности личности.

Проведённый анализ существующих в научной литературе подходов к определению культуры безопасности позволяет выделить их сильные стороны, которые должны быть учтены при формировании авторской дефиниции. Так, определения, представленные в Энциклопедическом словаре под редакцией О.Н. Русака и в работах Д.А. Корнева и Р.В. Еремина, справедливо акцентируют внимание на ценностно-смысловом и социокультурном измерении культуры безопасности, рассматривая её как элемент общей культуры личности и общества, формирующийся в процессе социализации и жизненного опыта. Определение А.В. Снегирева ценностно дополняет эту картину деятельностным аспектом – способностью личности действовать в условиях чрезвычайных ситуаций, что приближает понимание культуры безопасности к практико-ориентированной педагогической реальности. В свою очередь, трактовка С.Э. Косынкиной, несмотря на методологическую некорректность (включение определяемого слова), отражает важную междисциплинарную природу феномена, его связь с разными видами культур (экологической, здоровьесберегающей, трудоохранной). Определение, предложенное МАГАТЭ, вводит значимый психологический аспект – внутреннюю потребность в безопасности и самосознание ответственности, что переводит культуру безопасности из внешнего нормативного требования во внутреннюю личностную установку.

Вместе с тем обобщение рассмотренных определений позволяет констатировать наличие ряда общих ограничений. Во-первых, большинство из них не операционализированы применительно к педагогической реальности: не указаны механизмы формирования культуры безопасности, не раскрыта роль педагога в этом процессе, не определены критерии и показатели сформированности исследуемого качества. Во-вторых, существующие дефиниции в недостаточной степени учитывают возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, а также специфику образовательных уровней. В-третьих, остаётся дискуссионным вопрос о соотношении культуры безопасности с другими личностными образованиями (культурой здоровья, экологической культурой, правовой культурой), что затрудняет определение места исследуемого феномена в системе педагогических понятий.

Указанные обстоятельства обусловили необходимость разработки авторского определения культуры безопасности, которое, с одной стороны, интегрирует сильные стороны рассмотренных подходов (ценностный, деятельностный, социокультурный, психологический аспекты), а с другой – задаёт педагогический ракурс рассмотрения данного феномена. На основе проведённого анализа различных научных источников нам представляется целесообразным сформулировать следующее определение: культура безопасности – это интегративное личностно-социальное образование, представляющее собой совокупность ценностных ориентаций, установок, знаний, навыков, поведенческих стратегий и психологической готовности личности и общества к осознанному обеспечению безопасной жизнедеятельности в повседневных и экстремальных условиях. Она формируется в процессе целенаправленного педагогического воздействия, социализации и жизненного опыта, проявляется в устойчивой мотивации к соблюдению норм безопасного поведения и в способности к самостоятельному принятию решений в условиях риска.

Предлагаемое авторское определение отличается от существующих рядом принципиальных характеристик. Во-первых, оно структурировано через перечисление конкретных компонентов, что создаёт основу для последующей диагностики. Во-вторых, оно фиксирует процессуальный характер формирования культуры безопасности (формируется в процессе целенаправленного педагогического воздействия, социализации и жизненного опыта), подчёркивая её

динамическую природу. В-третьих, оно задаёт критерии проявления культуры безопасности (устойчивая мотивация к соблюдению норм безопасного поведения, способность к самостоятельному принятию решений в условиях риска), что позволяет верифицировать её сформированность у обучающихся.

Для обеспечения системного видения структуры культуры безопасности представим её покомпонентный состав. Ценностно-мотивационный компонент отражает осознание безопасности как личной и общественной ценности; принятие норм и правил безопасного поведения как значимых; внутреннюю мотивацию к соблюдению безопасного образа жизни. Его проявлением в поведении личности выступает устойчивое стремление к безопасному поведению, осознанный выбор безопасных стратегий в повседневной жизни, неприятие рискованных моделей поведения. Когнитивный компонент включает систему знаний о природе опасностей и угроз, способах их предупреждения и минимизации последствий; понимание алгоритмов действий в чрезвычайных ситуациях; знание нормативно-правовых основ безопасности. В поведении это проявляется в способности идентифицировать потенциальные угрозы, прогнозировать развитие опасных ситуаций, ориентироваться в нормативных требованиях безопасности. Деятельностно-поведенческий компонент характеризуется владением практическими навыками и алгоритмами безопасного поведения в различных ситуациях; способностью применять знания о безопасности в реальных условиях; умением оказывать первую помощь. Его проявлением является демонстрация устойчивых моделей безопасного поведения в повседневных и экстремальных ситуациях, грамотные действия в условиях угроз, оказание помощи пострадавшим. Эмоционально-волевой компонент отражает эмоциональную устойчивость в стрессовых ситуациях; способность к саморегуляции и самоконтролю; психологическую готовность к действиям в условиях риска; рефлексивную позицию. В поведении это выражается в адекватном реагировании на опасность, сохранении самообладания в чрезвычайных ситуациях, способности к самоанализу собственных действий и их коррекции.

Данная покомпонентная структура позволяет конкретизировать содержание культуры безопасности как интегративного образования и задаёт ориентиры для её целенаправленного формирования в образовательном процессе. Каждый из выделенных компонентов взаимосвязан и взаимодополняет другие, что обеспечивает целостность и системность данного личностного образования.

Разработанное определение и представленная покомпонентная структура становятся теоретической основой для дальнейшей операционализации понятия в рамках исследования. На его основе осуществляется, во-первых, конкретизация содержания профессиональной деятельности педагога по формированию культуры безопасности, которая определяется как организация целостного педагогического процесса, направленного на развитие у обучающихся всех выделенных компонентов (ценностных, когнитивных, поведенческих и эмоционально-волевых). Во-вторых, определение задаёт структуру готовности будущего педагога к реализации событийного подхода: ценностно-мотивационный, содержательно-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты готовности соотносятся с компонентами самой культуры безопасности как результата педагогической деятельности. В-третьих, разработанное определение становится основанием для разработки критериально-диагностического инструментария: выделенные структурные элементы (ценностные ориентации, знания, навыки, поведенческие стратегии, психологическая готовность) трансформируются в показатели, подлежащие диагностике, что позволяет оценивать уровень сформированности культуры безопасности у учащихся и, опосредованно, эффективность профессиональной деятельности

педагога по её формированию. Наконец, данное определение позволяет конкретизировать педагогические условия и средства подготовки будущих педагогов, поскольку ориентирует на развитие каждого из структурных компонентов культуры безопасности через освоение студентами событийных практик, социальное партнёрство и рефлексивную оценку собственной деятельности. Таким образом, авторское определение культуры безопасности выполняет не только теоретико-познавательную, но и прикладную функцию, становясь связующим звеном между концептуальными основаниями исследования и его практической реализацией.

В ходе исследования для нас важно раскрыть содержание культуры безопасности как результата обучения, акцентируя внимание на том, каким образом образовательный процесс влияет на развитие у обучающихся устойчивых моделей безопасного поведения, а также какие педагогические условия, средства и подходы способствуют формированию данной культуры в системном и целенаправленном виде. Культура безопасности жизнедеятельности, рассматриваемая как результат обучения, представляет собой целостную систему ценностных ориентиров, знаний, умений и поведенческих установок, формирующуюся в процессе организованного и целенаправленного образовательного воздействия. Она отражает уровень сформированности у обучающихся осознанного отношения к вопросам личной и общественной безопасности, готовности к действиям в условиях угроз, а также стремление к минимизации риска в повседневной жизни [Довгань, 2024]. Образование в данном контексте выступает не только как механизм трансляции знаний о правилах и нормах безопасного поведения, но и как системообразующий фактор, обеспечивающий развитие личности, способной самостоятельно принимать ответственные решения в потенциально опасных ситуациях [Сидорина, 2012].

Культура безопасности жизнедеятельности не может рассматриваться как стихийно складывающееся качество личности, она формируется в условиях целенаправленного педагогического процесса. Центральное место здесь занимает педагог, который не только транслирует знания и правила безопасного поведения, но и формирует у обучающихся ценностные установки, личную ответственность и готовность к осознанному выбору в ситуациях риска. Именно поэтому формирование культуры безопасности выступает не просто задачей образовательной системы, а целевой функцией педагога, определяющей его профессиональную миссию в современном обществе [Михайлов, 2011]. Целевая функция по формированию культуры безопасности является единой и заключается в создании педагогических условий, обеспечивающих усвоение обучающимися знаний о безопасности, развитие у них умений действовать в ситуациях риска, формирование ценностных установок и личной ответственности за собственное поведение и поведение окружающих. Эта функция носит надпредметный и надуровневый характер, так как определяет миссию современного педагога в сохранении и развитии личности учащегося. Однако её содержание постепенно расширяется и усложняется по мере перехода обучающихся между различными ступенями образования.

При этом специфика реализации целевой функции определяется не только уровнем образования, но и рядом компонентов педагогической деятельности. Опираясь на концепцию Н.В. Кузьминой [Кузьмина, 1970], целесообразно рассматривать целевую функцию педагога через призму следующих аспектов: гностического, обеспечивающего накопление и получение новых знаний о закономерностях функционирования педагогической системы; проектировочного, связанного с определением целей образовательного процесса и путей их достижения; конструктивного, предполагающего отбор и композиционное построение содержания обучения, форм и методов педагогического взаимодействия; организаторского, направленного на реализацию запланированных задач и мероприятий; коммуникативного,

обеспечивающего установление педагогически целесообразных взаимоотношений между всеми субъектами образовательного процесса.

Наполнение данной функции варьируется в зависимости от профиля педагога, реализующего образовательный процесс. В связи с этим можно выделить три направления её конкретизации. Целевая функция педагога дошкольного образования в формировании культуры безопасности, как отмечают Л.И. Пономарева и Н.Ю. Ган [Пономарева, Ган, 2023], заключается в создании условий для раннего усвоения детьми навыков безопасного поведения, доступных их возрасту и жизненному опыту. Эта функция строится на учёте возрастных особенностей дошкольников, формировании основ культуры безопасного поведения через интеграцию образовательных областей [Михайлов, 2011] и взаимодействии с родителями. Целевая функция учителя начальных классов, согласно М.В. Гордиенко [Гордиенко, 2008], реализуется через формирование базовых представлений о безопасности личности, воспитание качеств личности безопасного типа поведения [Селиванов, 2000], проектирование воспитательного процесса с учётом идей безопасности, использование воспитательного потенциала образовательной среды, взаимодействие с социальными субъектами внешней среды и развитие рефлексивной позиции и самостоятельности учащихся [Соколова, 2015]. Целевая функция учителя «Основы безопасности и защиты Родины» в формировании культуры безопасности определяется как организация целостного педагогического процесса, направленного на развитие у обучающихся устойчивых знаний, ценностных установок и практических навыков безопасного поведения. В отличие от дошкольного и начального звена, где приоритетом является формирование первичных представлений и навыков, в среднем и старшем звене акцент смещается на осознанное принятие ответственности, освоение алгоритмов действий в условиях риска и формирование готовности к самостоятельным решениям [Иванова, 2021]. Первостепенной задачей учителя ОБЗР является обеспечение понимания обучающимися природы опасностей и угроз, принципов их предупреждения и минимизации последствий [Полякова, 2024], воспитание ценностно-мотивационной основы безопасного поведения, практическая отработка алгоритмов безопасного поведения [Кравченко, 2023] и взаимодействие с социальными институтами и организациями.

Формирование культуры безопасности нельзя рассматривать исключительно в рамках информирования или нормативного обучения. Оно предполагает рассмотрение многоаспектного феномена, объединяющего когнитивные, поведенческие, ценностно-мотивационные и психологические компоненты, а также требует непрерывной педагогической работы, включающей развитие рефлексии, эмоциональной устойчивости и способности к самостоятельному анализу опасных ситуаций [Лещев, 2006]. Именно в этом контексте особую значимость приобретает педагогическая деятельность учителя, направленная не только на передачу знаний, но и на воспитание личной ответственности, критического мышления и устойчивых моделей безопасного поведения.

Заключение

Проведённый теоретико-методологический анализ позволяет сделать ряд выводов. Культура безопасности представляет собой сложный междисциплинарный и многокомпонентный феномен, формирование которого невозможно свести лишь к передаче обучающимся нормативных знаний или к овладению определёнными алгоритмами поведения. В рамках педагогической науки культура безопасности рассматривается как интегративное личностно-социальное образование, включающее ценностные установки, когнитивные

ориентиры, поведенческие стратегии и эмоционально-волевую готовность личности к действиям в условиях угроз. Устойчивое безопасное поведение выступает не следствием внешнего контроля, а результатом интериоризации норм и ценностей, сформированных в процессе образовательного взаимодействия.

Подготовка будущего педагога должна строиться на понимании того, что культура безопасности – это не только образовательный результат, но и целевая установка педагогического процесса. Становление этой культуры возможно только в условиях, когда педагогическая деятельность направлена на целостное развитие личности обучающегося, способной к критическому мышлению, рефлексии, принятию ответственных решений и нравственно обоснованных поступков в условиях неопределённости и риска [Степанов, 1991].

На основании рассмотрения различных трактовок понятия «культура безопасности» можно заключить, что наиболее продуктивным является подход, в котором данное явление интерпретируется как системное образование, охватывающее философский (ценностный), социокультурный и деятельностно-поведенческий уровни. Этот подход позволяет комплексно подойти к решению задач, связанных с формированием культуры безопасности как у обучающихся, так и у будущих педагогов, призванных передавать эти ценности в образовательной практике. Предложенное авторское определение и покомпонентная структура культуры безопасности создают теоретическую основу для дальнейшей операционализации понятия, разработки диагностического инструментария и проектирования педагогических условий формирования исследуемого качества у школьников.

Библиография

1. Гордиенко М.В. Подготовка учителей начальных классов к реализации идей безопасности личности в воспитательном процессе начальной школы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2008. — № 82-2. — С. 44–53.
2. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: учебное пособие. — Калининград: Калининградский гос. ун-т, 2000. — 572 с.
3. Дементий Л.И. Ответственность: типология и личностные основания: монография. — Омск: Изд-во ОмГУ, 2001. — 192 с.
4. Довгань В.А., Корнева И.Н. Основы формирования безопасного поведения в условиях природной среды на уроках ОБЗР // Современные тенденции развития образования в физической культуре, адаптивной физической культуре и безопасности жизнедеятельности: сборник статей к Международной научно-практической конференции, Оренбург, 25–26 октября 2024 года. — Оренбург: Экспресс-печать, 2024. — С. 108–111.
5. Иванова И.В. Актуализация решения реальной дилеммной ситуации как целевая функция педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании // Воспитание школьников. — 2021. — № 1. — С. 51–58.
6. Кайгородов Б.В. Психологические основы безопасности жизнедеятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2002. — № 1. — С. 45–49.
7. Комшина Л.А., Разумова А.Б., Мочалов О.Ю. Особенности подготовки студентов безопасности жизнедеятельности к организации и проведению мероприятий в сфере обеспечения безопасности с привлечением социальных партнеров // Научный поиск: личность, образование, культура. — 2024. — № 2 (52). — С. 19–22.
8. Корнев Д.А., Еремин Р.В. Культура безопасности жизнедеятельности // Автономия личности. — 2022. — № 2 (28). — С. 5–11.
9. Кравченко А.В. Содержание и структура естественнонаучного блока учебных дисциплин в системе подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности // Мир науки, культуры, образования. — 2023. — № 1 (98). — С. 175–178.
10. Кузнецов В.Н. Формирование культуры безопасности в трансформирующемся обществе: социологический аспект: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. — Москва, 2002.
11. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. — Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1970. — 144 с.
12. Лещев С.В. Педагогика и глобальная рефлексия: интеллект как «искусственное» // Проблемы устойчивого развития: научно-педагогические аспекты, Зеленоград, 01–30 апреля 2006 года. — Зеленоград: Московская

государственная академия делового администрирования, 2006. — С. 282–284.
13. Мамадалиев Ш.М. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе // Вопросы науки и образования. — 2018. — № 17 (29). — С. 65–67.
14. Мочалов О.Ю. Педагогические условия подготовки будущих педагогов к реализации событийного подхода в формировании культуры безопасности // Современное педагогическое образование. — 2026. — № 5. — С. 148–150.
15. Никандров Н.Д. Понятийный аппарат педагогики и образования: перспективы исследований // Педагогика. — 1996. — № 3. — С. 112–113.
16. Полякова Л.А., Махонина Е.В. Актуальные вопросы преподавания ОБЗР с учетом требований новых ФГОС // Актуальные исследования. — 2024. — № 35-2 (217). — С. 46–49.
17. Пономарева Л.И., Ган Н.Ю. Психолого-педагогические условия повышения профессиональной компетентности педагогов в воспитании культуры безопасного поведения детей дошкольного возраста // Учёные записки Шадринского государственного педагогического университета. — 2023. — № 2 (2). — С. 141–146.
18. Русак О.Н., Малаян К.Р., Занько Н.Г. Безопасность жизнедеятельности: учебное пособие. — Санкт-Петербург: Лань, 2000. — 448 с.
19. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания. — Москва: Изд. центр «Академия», 2000. — 336 с.
20. Сидоренко В.А. Ядерная безопасность в котле жизни. — Москва: НТЦ ЯРБ, 2015. — 142 с.
21. Сидорина С.Л. Формирование социальной ответственности у подростков посредством социально значимой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Нижний Новгород, 2012. — 29 с.
22. Соколова Т.Е. Формирование основ безопасного поведения у младших школьников // Начальная школа. — 2015. — № 8. — С. 34–38.
23. Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф., Колошина Т.Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. — 1991. — № 5. — С. 5–14.
24. Энциклопедический словарь по безопасности жизнедеятельности / под ред. О.Н. Русака. — Санкт-Петербург: Изд-во СПбГТУ, 2003. — 512 с.

Formation of the Safety Culture of Schoolchildren in the System of Scientific Concepts

Oleg Yu. Mochalov

Senior Lecturer,
Department of Life Safety,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
150000, 108/1, Respublikanskaya str., Yaroslavl, Russian Federation;
e-mail: olegmochalov@mail.ru

Abstract

The article presents a theoretical and methodological analysis of the category "safety culture" in the context of pedagogical science. The author examines the evolution of scientific ideas about this phenomenon, systematizes existing definitions, and identifies their strengths and limitations. On the basis of an interdisciplinary analysis of philosophical, sociological, psychological, and pedagogical approaches, the author's interpretation of safety culture as an integrative personal-social formation is proposed. The component structure of the phenomenon under study is revealed, including value-motivational, cognitive, activity-behavioral, and emotional-volitional elements. Particular attention is paid to substantiating the supra-subject nature of the teacher's professional activity in forming the safety culture of learners. The materials of the article may be used in the process of professional training of future teachers, in the system of advanced training of pedagogical personnel, as well as in the development of work programs and educational-methodological complexes.

For citation

Mochalov O.Yu. (2026) Formirovanie kul'tury bezopasnosti shkol'nikov v sisteme nauchnykh ponyatiy [Formation of the Safety Culture of Schoolchildren in the System of Scientific Concepts]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 361-371. DOI: 10.34670/AR.2026.60.16.035

Keywords

Safety culture, formation of safety culture, scientific concepts, pedagogical category, structure of safety culture, professional activity of the teacher, safe behavior of schoolchildren, safety pedagogy, value orientations, professional training.

References

1. Demetiy, L.I. (2001). *Otvetstvennost: tipologiya i lichnostnye osnovaniya: monografiya* [Responsibility: typology and personal foundations: monograph]. Omsk: Izd-vo OmGU. [In Russian]
2. Dovgan, V.A., & Korneva, I.N. (2024). Osnovy formirovaniya bezopasnogo povedeniya v usloviyakh prirodnoy sredy na urokakh OBZR [Fundamentals of forming safe behaviour in the natural environment in life safety lessons]. In *Sovremennye tendentsii razvitiya obrazovaniya v fizicheskoy kulture, adaptivnoy fizicheskoy kulture i bezopasnosti zhiznedeyatelnosti: sbornik statey k Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* (pp. 108–111). Orenburg: Ekspress-pechat. [In Russian]
3. Entsiklopedicheskiy slovar po bezopasnosti zhiznedeyatelnosti [Encyclopaedic dictionary on life safety]. (2003). Saint Petersburg: Izd-vo SPbGTU. [In Russian]
4. Gordienko, M.V. (2008). Podgotovka uchiteley nachalnykh klassov k realizatsii idey bezopasnosti lichnosti v vospitatelnom protsesse nachalnoy shkoly [Preparation of primary school teachers for the implementation of ideas of personal safety in the educational process of primary school]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*, (82-2), 44–53. [In Russian]
5. Grebenyuk, O.S., & Grebenyuk, T.B. (2000). *Osnovy pedagogiki individualnosti: uchebnoe posobie* [Fundamentals of pedagogy of individuality: textbook]. Kaliningrad: Kaliningradskiy gos. un-t. [In Russian]
6. Ivanova, I.V. (2021). Aktualizatsiya resheniya realnoy dilemnoy situatsii kak tselevaya funktsiya pedagogicheskogo soprovozhdeniya samorazvitiya podrostkov v dopolnitelnom obrazovanii [Actualization of solving a real dilemma situation as a target function of pedagogical support for self-development of adolescents in additional education]. *Vospitanie shkolnikov*, (1), 51–58. [In Russian]
7. Kaygorodov, B.V. (2002). Psikhologicheskie osnovy bezopasnosti zhiznedeyatelnosti [Psychological foundations of life safety]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, (1), 45–49. [In Russian]
8. Komshina, L.A., Razumova, A.B., & Mochalov, O.Yu. (2024). Osobennosti podgotovki studentov bezopasnosti zhiznedeyatelnosti k organizatsii i provedeniyu meropriyatiy v sfere obespecheniya bezopasnosti s privlecheniem sotsialnykh partnerov [Features of training students of life safety for the organization and conduct of events in the field of ensuring safety with the involvement of social partners]. *Nauchnyy poisk: lichnost, obrazovanie, kultura*, (2), 19–22. [In Russian]
9. Kornev, D.A., & Eremin, R.V. (2022). Kultura bezopasnosti zhiznedeyatelnosti [Life safety culture]. *Avtonomiya lichnosti*, (2), 5–11. [In Russian]
10. Kravchenko, A.V. (2023). Soderzhanie i struktura estestvennonauchnogo bloka uchebnykh distsiplin v sisteme podgotovki bakalavrov obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatelnosti [Content and structure of the natural science block of academic disciplines in the system of training bachelors of education in the field of life safety]. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, (1), 175–178. [In Russian]
11. Kuzmina, N.V. (1970). *Metody issledovaniya pedagogicheskoy deyatelnosti* [Methods of research of pedagogical activity]. Leningrad: Izd-vo LGU. [In Russian]
12. Kuznetsov, V.N. (2002). *Formirovanie kultury bezopasnosti v transformiruyushchemsya obshchestve: sotsiologicheskiy aspekt* [Formation of safety culture in a transforming society: sociological aspect] (Author's abstract of Doctoral dissertation). Moscow. [In Russian]
13. Leshchev, S.V. (2006). Pedagogika i globalnaya refleksiya: intellekt kak «iskusstvennoe» [Pedagogy and global reflection: intellect as "artificial"]. In *Problemy ustoychivogo razvitiya: nauchno-pedagogicheskie aspekty* (pp. 282–284). Zelenograd: Moskovskaya gosudarstvennaya akademiya delovogo administrirovaniya. [In Russian]
14. Mamadaliev, Sh.M. (2018). Formirovanie kultury bezopasnosti zhiznedeyatelnosti studentov v protsesse professionalnoy podgotovki v vuze [Formation of life safety culture of students in the process of professional training at university]. *Voprosy nauki i obrazovaniya*, (17), 65–67. [In Russian]

15. Mochalov, O.Yu. (2026) Pedagogicheskie usloviya podgotovki budushchikh pedagogov k realizatsii sobytiynogo podkhoda v formirovanii kultury bezopasnosti [Pedagogical conditions for preparing future teachers for the implementation of the event-based approach in the formation of a safety culture]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*, (5), 148–150. [In Russian]
16. Nikandrov, N.D. (1996). Ponyatiynyy apparat pedagogiki i obrazovaniya: perspektivy issledovaniy [Conceptual apparatus of pedagogy and education: research prospects]. *Pedagogika*, (3), 112–113. [In Russian]
17. Polyakova, L.A., & Makhonina, E.V. (2024). Aktualnye voprosy prepodavaniya OBZR s uchetom trebovaniy novykh FGOS [Current issues of teaching life safety taking into account the requirements of new federal state educational standards]. *Aktualnye issledovaniya*, (35-2), 46–49. [In Russian]
18. Ponomareva, L.I., & Gan, N.Yu. (2023). Psikhologo-pedagogicheskie usloviya povysheniya professionalnoy kompetentnosti pedagogov v vospitanii kultury bezopasnogo povedeniya detey doshkolnogo vozrasta [Psychological and pedagogical conditions for improving the professional competence of teachers in educating a culture of safe behaviour of preschool children]. *Uchenye zapiski Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, (2), 141–146. [In Russian]
19. Rusak, O.N., Malayan, K.R., & Zanko, N.G. (2000). *Bezopasnost zhiznedeyatelnosti: uchebnoe posobie* [Life safety: textbook]. Saint Petersburg: Lan. [In Russian]
20. Selivanov, V.S. (2000). *Osnovy obshchey pedagogiki: teoriya i metodika vospitaniya* [Fundamentals of general pedagogy: theory and methods of education]. Moscow: Izdatelskiy tsentr «Akademiya». [In Russian]
21. Sidorenko, V.A. (2015). *Yadernaya bezopasnost v kotle zhizni* [Nuclear safety in the cauldron of life]. Moscow: NTTs YaRB. [In Russian]
22. Sidorina, S.L. (2012). *Formirovanie sotsialnoy otvetstvennosti u podrostkov posredstvom sotsialno znachimoy deyatelnosti* [Formation of social responsibility in adolescents through socially significant activity] (Author's abstract of Candidate dissertation). Nizhny Novgorod. [In Russian]
23. Sokolova, T.E. (2015). Formirovanie osnov bezopasnogo povedeniya u mladshikh shkolnikov [Formation of the foundations of safe behaviour in younger schoolchildren]. *Nachalnaya shkola*, (8), 34–38. [In Russian]
24. Stepanov, S.Yu., Pokhmelkina, G.F., & Koloshina, T.Yu. (1991). Printsipy refleksivnoy psikhologii pedagogicheskogo tvorchestva [Principles of reflexive psychology of pedagogical creativity]. *Voprosy psikhologii*, (5), 5–14. [In Russian]

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

УДК 377 **DOI: 10.34670/AR.2026.59.29.036**

Проектирование и рефлексия образовательных событий как механизм развития профессиональной субъектности будущего педагога

Мочалов Олег Юрьевич

Старший преподаватель,
кафедра безопасности жизнедеятельности,
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского,
150000, Российская Федерация, Ярославль, ул. Республиканская, 108/1;
e-mail: olegmochalov@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается роль проектирования и рефлексии образовательных событий в становлении профессиональной субъектности будущих педагогов. Автор обосновывает, что включение студентов в самостоятельную разработку, апробацию и осмысление событийных форм работы позволяет перевести теоретические знания в практическую плоскость и сформировать устойчивую профессиональную позицию. Раскрывается содержание специализированного учебного курса «Event-технологии в обучении безопасности», описываются этапы проектировочной деятельности студентов, анализируются механизмы диалогового сопровождения и наставничества. Особое внимание уделяется рефлексивному этапу как ключевому условию присвоения профессионального опыта. Приводятся данные, подтверждающие положительную динамику готовности будущих педагогов. Материалы статьи могут быть использованы в практике вузовской подготовки, системе повышения квалификации и методической работе образовательных организаций.

Для цитирования в научных исследованиях

Мочалов О.Ю. Проектирование и рефлексия образовательных событий как механизм развития профессиональной субъектности будущего педагога // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 372-377. DOI: 10.34670/AR.2026.59.29.036

Ключевые слова

Профессиональная субъектность, проектирование образовательных событий, рефлексия, событийный подход, подготовка будущих педагогов, культура безопасности, диалоговое сопровождение, наставничество, педагогическое проектирование, профессиональное саморазвитие.

Введение

Становление профессиональной субъектности будущего педагога представляет собой одну из центральных задач высшего педагогического образования. Субъектность понимается нами как способность и готовность специалиста самостоятельно определять цели своей деятельности, выбирать средства их достижения, нести ответственность за принимаемые решения и критически осмысливать полученный опыт. В контексте подготовки к формированию культуры безопасности школьников развитие субъектности приобретает особую значимость, поскольку будущему учителю предстоит не просто транслировать нормативные знания, а создавать условия для становления у обучающихся ценностного отношения к безопасности и устойчивых моделей ответственного поведения.

В научной литературе проблематика профессиональной субъектности разрабатывается в трудах В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева, М.И. Рожкова, Л.В. Байбородовой и др. Согласно данным исследованиям, субъектная позиция педагога формируется не в результате усвоения готовых алгоритмов, а через включение в деятельность, требующую самостоятельного целеполагания, выбора и рефлексии [Слободчиков, Исаев, 2022; Рожков, Байбородова, 2016]. Значимой для нас стала также опора на идеи педагогического проектирования Е.С. Заир-Бек и концепцию рефлексивной педагогики, развиваемую в работах С.Ю. Степанова, согласно которым рефлексия выступает ключевым механизмом осмысления и присвоения профессионального опыта [Заир-Бек, 1995; Степанов, 1991]. В наших предыдущих публикациях уже рассматривались отдельные аспекты использования событийного подхода для формирования навыков безопасного поведения обучающихся, а также особенности подготовки студентов к организации мероприятий в сфере безопасности с привлечением социальных партнёров [Комшина, Разумова, Мочалов, 2024].

Цель статьи – раскрыть содержание и этапы проектирования и рефлексии образовательных событий как механизма развития профессиональной субъектности будущего педагога в процессе подготовки к формированию культуры безопасности школьников.

Результаты исследования

В ходе теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы нами было обосновано, что вовлечение студентов в процесс проектирования, реализации и рефлексии собственных образовательных событий выступает необходимым условием становления их профессиональной субъектности. Данное положение реализовывалось через внедрение специализированного учебного курса «Event-технологии в обучении безопасности», который стал инструментом интеграции событийного подхода, проектной деятельности и социального партнёрства.

Целью курса является формирование у студентов компетенций в области проектирования, организации и рефлексии образовательных событий, направленных на профилактику рисков и формирование культуры безопасности. Курс направлен на освоение методологии событийной педагогики, интеграцию знаний о безопасности жизнедеятельности в практику образовательных мероприятий, формирование навыков межведомственного взаимодействия с социальными партнёрами. В процессе изучения курса у студентов формируются универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции: УК-3 (способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде), ОПК-2 (способность разрабатывать компоненты образовательных программ), ОПК-4 (способность осуществлять духовно-

нравственное воспитание), ОПК-5 (способность осуществлять контроль и оценку результатов образования), ОПК-7 (способность взаимодействовать с участниками образовательных отношений), ПК-3 (способность формировать развивающую образовательную среду).

Содержательные модули курса включают: теоретические основы событийной педагогики (понятие «образовательное событие», классификация, принципы событийного подхода, нормативно-правовая база безопасности); технологии проектирования образовательных событий (диагностический, концептуальный, сценарный и ресурсный этапы, инструменты проектирования); практикум социального партнёрства (заключение договоров, совместная разработка мероприятий).

Курс был реализован в логике проектного обучения, где студенты последовательно разрабатывают и защищают авторские образовательные события. Выделены следующие этапы разработки: подготовительный (выбор тематики, определение формы, формирование команды), проектировочный (создание сценария, разработка критериев оценки), апробационный (проведение события с одногруппниками и на базе школ-партнёров, экспертная оценка), рефлексивно-аналитический (корректировка сценария, публичная защита проекта).

На подготовительном этапе студенты осуществляют выбор тематики образовательного события, исходя из актуальных проблем безопасности и возрастных особенностей целевой аудитории. Примерами тем, разработанных студентами, являются «Кибербезопасность подростков», «Профилактика бытового травматизма», «Безопасное поведение в социальных сетях». На данном этапе происходит формирование проектных команд, распределение ролей и заключение предварительных соглашений с социальными партнёрами.

Проектировочный этап предполагает создание сценария образовательного события с использованием интерактивных форматов. Студенты разрабатывают квесты с распознаванием фишинговых атак, симуляции эвакуации при пожаре, деловые игры по оказанию первой помощи. Особое внимание уделяется интеграции ресурсов партнёров: привлечение сотрудников МЧС для демонстрации оборудования, использование IT-платформ для моделирования киберугроз, сотрудничество с психологическими центрами при разработке антибуллинговых программ. На данном этапе разрабатываются критерии оценки эффективности события.

Апробационный этап предполагает проведение мероприятия на базе ресурсных центров с последующей фиксацией данных через наблюдение, анкетирование участников и экспертные оценки. Студенты получают возможность увидеть реальную реакцию участников, скорректировать сценарий в режиме реального времени, освоить навыки управления групповой динамикой.

Рефлексивно-аналитический этап включает корректировку проектов на основе обратной связи и публичную защиту с презентацией количественных результатов. Именно на данном этапе происходит осмысление студентами собственного профессионального опыта, выявление удачных решений и допущенных ошибок, определение путей дальнейшего профессионального развития.

Важным аспектом выступило диалоговое сопровождение на всех этапах реализации курса. В период аудиторных занятий проводились консультации с экспертами МЧС, психологами и IT-специалистами, которые участвовали в оценке реалистичности сценариев и методических материалов. Во время педагогической практики осуществлялось сопровождение мероприятий, позволяющее преподавателям и партнёрам давать рекомендации по коррекции групповой динамики. Постпроектное взаимодействие включало участие студентов в круглых столах с представителями ГИБДД и МВД, где обсуждались возможности масштабирования успешных кейсов.

Сопровождение и наставничество при организации обучающих образовательных событий осуществлялось педагогом, который выполнял роль наставника и поддерживал обучающихся на всех этапах реализации проектов. Педагог не только оказывал методическую помощь, но и формировал партнёрскую позицию, что предполагало осознание собственной роли, отношения к работе и их выражение в процессе взаимодействия со студентами. Методами формирования партнёрской позиции выступали рефлексивные сессии, диалоговые технологии, создание условий для открытого выражения мнений и предложений со стороны студентов.

Реализация данного направления обеспечивает формирование всех трёх компонентов готовности будущих педагогов. Мотивационно-ценностный компонент развивается через осознание студентами личностной значимости событийного подхода и ценности культуры безопасности. Содержательно-деятельностный компонент формируется через овладение алгоритмами проектирования и проведения образовательных событий. Рефлексивно-оценочный компонент развивается через обязательный анализ собственной деятельности, выявление ошибок, определение путей их устранения и корректировку проектов на основе обратной связи.

Именно рефлексия как ключевой механизм осмысления и присвоения профессионального опыта обеспечивает переход от внешней мотивации к осознанному профессиональному выбору и формированию устойчивой профессиональной позиции. В ходе рефлексивных сессий студенты отвечали на вопросы: «Что удалось реализовать в соответствии с замыслом?», «Какие реакции участников оказались неожиданными?», «Что бы я изменил при повторном проведении события?», «Какие профессиональные дефициты я обнаружил у себя?». Подобная организация рефлексивной деятельности позволяет будущим педагогам не просто фиксировать достижения и трудности, но и выстраивать индивидуальные траектории профессионального саморазвития.

Заключение

Результаты реализации описанного механизма в ходе опытно-экспериментальной работы (с участием 437 студентов ЯГПУ им. К.Д. Ушинского) показали положительную динамику уровня готовности будущих педагогов к реализации событийного подхода в формировании культуры безопасности. В экспериментальной группе доля участников с низким уровнем готовности сократилась по каждому из трёх критериев не менее чем на 39 процентных пунктов, а число студентов со средним и высоким уровнем заметно увеличилось. В контрольной группе, где проектирование и рефлексия событий не внедрялись, изменения оказались незначительными.

Наибольшая динамика зафиксирована по рефлексивно-оценочному компоненту, что подтверждает эффективность специально организованной рефлексивной деятельности для становления профессиональной субъектности. Студенты экспериментальной группы продемонстрировали способность не только воспроизводить готовые сценарии, но и самостоятельно проектировать образовательные события, адаптировать их под конкретные условия, анализировать результаты и определять направления профессионального роста.

Разработанный и апробированный механизм проектирования и рефлексии образовательных событий доказал свою эффективность как инструмент развития профессиональной субъектности будущего педагога. Специализированный курс «Event-технологии в обучении безопасности» подтвердил свою действенность как инструмент интеграции событийного подхода, проектной деятельности и сетевого взаимодействия с институтами общества. Представленные материалы могут найти применение в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов в вузах и колледжах, в системе дополнительного профессионального

образования, в общеобразовательных организациях, в летних оздоровительных лагерях и детских общественных объединениях.

Библиография

1. Заир-Бек Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: дис. ... д-ра пед. наук. — Санкт-Петербург, 1995. — 410 с.
2. Комшина Л.А., Разумова А.Б., Мочалов О.Ю. Особенности подготовки студентов безопасности жизнедеятельности к организации и проведению мероприятий в сфере обеспечения безопасности с привлечением социальных партнеров // Научный поиск: личность, образование, культура. — 2024. — № 2 (52). С. 19–22.
3. Комшина Л.А., Мочалов О.Ю. Профилактика употребления психотропных активных веществ при изучении основ безопасности жизнедеятельности среди школьников Ярославской области // Естествознание: исследования и обучение: Материалы научной конференции, Ярославль, 20–21 апреля 2024 года. — Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2024. — С. 112–118.
4. Мочалов О.Ю. Выявление и анализ дефицитов учителей основ безопасности и защиты Родины в реализации событийного подхода в формировании культуры безопасности учащихся // Современное педагогическое образование. — 2026. — № 5. — С. 49–53.
5. Мочалов О.Ю. Результаты опытно-экспериментальной работы по подготовке будущих педагогов к реализации событийного подхода в формировании культуры безопасности // Современное профессиональное образование. 2026. — № 4. — С. 248–251.
6. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Воспитание субъектности школьников: теория и практика. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2016. — 172 с.
7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие. — Москва: ПСТГУ, 2013. — 400 с.
8. Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф., Колошина Т.Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. — 1991. — № 5. — С. 5–14.
9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. — 2003. — № 2 (1325). — С. 58–64.
10. Эльконин Б.Д. Психология развития. — Москва: Академия, 2001. — 384 с.

Designing and Reflection of Educational Events as a Mechanism for Developing the Professional Subjectivity of a Future Teacher

Oleg Yu. Mochalov

Senior Lecturer, Department of Life Safety,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
150000, 108/1, Respublikanskaya str., Yaroslavl, Russian Federation;
e-mail: olegmochalov@mail.ru

Abstract

The article examines the role of designing and reflection of educational events in the formation of the professional subjectivity of future teachers. The author substantiates that the inclusion of students in the independent development, approbation, and comprehension of event-based forms of work allows translating theoretical knowledge into a practical plane and forming a stable professional position. The content of the specialized training course "Event Technologies in Safety Training" is revealed, the stages of students' design activity are described, and the mechanisms of dialogic support and mentoring are analyzed. Particular attention is paid to the reflective stage as a key condition for the appropriation of professional experience. Data confirming the positive

dynamics of future teachers' readiness are presented. The materials of the article can be used in the practice of university training, the system of advanced training, and the methodological work of educational organizations.

For citation

Mochalov O.Yu. (2026) Proektirovanie i refleksiya obrazovatel'nykh sobytiy kak mekhanizm razvitiya professional'noy sub''ektnosti budushchego pedagoga [Designing and Reflection of Educational Events as a Mechanism for Developing the Professional Subjectivity of a Future Teacher]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 372-377. DOI: 10.34670/AR.2026.59.29.036

Keywords

Professional subjectivity, designing educational events, reflection, event-based approach, training of future teachers, safety culture, dialogic support, mentoring, pedagogical design, professional self-development.

References

1. Elkonin, B.D. (2001). *Psikhologiya razvitiya* [Psychology of development]. Moscow: Akademiya. [In Russian]
2. Khutorskoy, A.V. (2003). Klyuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmy obrazovaniya [Key competencies as a component of the personality-oriented paradigm of education]. *Narodnoe obrazovanie*, (2), 58–64. [In Russian]
3. Komshina, L.A., & Mochalov, O.Yu. (2024). Profilaktika upotrebleniya psikhotropnykh aktivnykh veshchestv pri izuchenii osnov bezopasnosti zhiznedeyatelnosti sredi shkolnikov Yaroslavskoy oblasti [Prevention of the use of psychoactive substances in the study of life safety basics among schoolchildren of the Yaroslavl region]. In *Estestvoznanie: issledovaniya i obuchenie: Materialy nauchnoy konferentsii* (pp. 112–118). Yaroslavl: Yaroslavskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet im. K.D. Ushinskogo. [In Russian]
4. Komshina, L.A., Razumova, A.B., & Mochalov, O.Yu. (2024). Osobennosti podgotovki studentov bezopasnosti zhiznedeyatelnosti k organizatsii i provedeniyu meropriyatiy v sfere obespecheniya bezopasnosti s privlecheniem sotsialnykh partnerov [Features of training students of life safety for the organization and conduct of events in the field of ensuring safety with the involvement of social partners]. *Nauchnyy poisk: lichnost, obrazovanie, kultura*, (2), 19–22. [In Russian]
5. Mochalov, O.Yu. (2026) Rezultaty opytno-eksperimentalnoy raboty po podgotovke budushchikh pedagogov k realizatsii sobytiynogo podkhoda v formirovanii kultury bezopasnosti [Results of experimental work on preparing future teachers for the implementation of the event-based approach in the formation of a safety culture]. *Sovremennoe professionalnoe obrazovanie*, (4), 248–251. [In Russian]
6. Mochalov, O.Yu. (2026) Vyyavlenie i analiz defitsitov uchiteley osnov bezopasnosti i zashchity Rodiny v realizatsii sobytiynogo podkhoda v formirovanii kultury bezopasnosti uchashchikhsya [Identification and analysis of deficits of teachers of the basics of safety and defence of the Motherland in the implementation of the event-based approach in the formation of a safety culture of students]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*, (5), 49–53. [In Russian]
7. Rozhkov, M.I., & Bayborodova, L.V. (2016). *Vospitanie subyektnosti shkolnikov: teoriya i praktika* [Education of subjectivity of schoolchildren: theory and practice]. Yaroslavl: Izd-vo YaGPU. [In Russian]
8. Slobodchikov, V.I., & Isaev, E.I. (2013). *Psikhologiya razvitiya cheloveka: razvitie subyektivnoy realnosti v ontogeneze: uchebnoe posobie* [Psychology of human development: development of subjective reality in ontogenesis: textbook]. Moscow: PSTGU. [In Russian]
9. Stepanov, S.Yu., Pokhmelkina, G.F., & Koloshina, T.Yu. (1991). Printsipy refleksivnoy psikhologii pedagogicheskogo tvorchestva [Principles of reflexive psychology of pedagogical creativity]. *Voprosy psikhologii*, (5), 5–14. [In Russian]
10. Zair-Bek, E.S. (1995). *Teoreticheskie osnovy obucheniya pedagogicheskomu proektirovaniyu* [Theoretical foundations of teaching pedagogical design] (Doctoral dissertation). Saint Petersburg. [In Russian]

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

УДК 340.1+378.1 **DOI: 10.34670/AR.2026.44.76.037**

Проектная деятельность как целостное педагогическое явление в пространстве высшего образования

Бальжиев Борис Александрович

Старший преподаватель,
кафедра теории и истории права и государства,
Институт права и экономики,
Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова,
670000, Российская Федерация, Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а;
e-mail: boldarev.86@mail.ru

Аннотация

В данной статье раскрывается идея о том, что в условиях динамичной трансформации социокультурной и технологической среды перед высшей школой стоит задача подготовки специалистов, которые способны оперативно реагировать на профессиональные вызовы, самостоятельно генерировать инновационные идеи и эффективно работать в междисциплинарных командах. Традиционный знаниевый подход уступает место практико-ориентированным образовательным моделям. В данном контексте проектная деятельность в пространстве высшего образования перестаёт быть просто отдельной формой самостоятельной работы студентов или факультативным методом обучения. Она приобретает статус целостного, системообразующего педагогического явления, интегрирующего учебный, научно-исследовательский и воспитательный процессы университета в единую развивающую экосистему. Целью статьи является комплексный теоретико-методологический анализ и концептуализация проектной деятельности как целостного педагогического явления, определение его структуры, функций и механизмов реализации в современном вузе.

Для цитирования в научных исследованиях

Бальжиев Б.А. Проектная деятельность как целостное педагогическое явление в пространстве высшего образования // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 378-387. DOI: 10.34670/AR.2026.44.76.037

Ключевые слова

Проектная деятельность, проектный полигон, практическая ориентированность, педагогический потенциал, междисциплинарная основа, образовательный процесс, профессиональные компетенции, юридическое образование, педагогические условия, проектная компетентность.

Введение

В условиях модернизации высшей школы особую актуальность приобретает исследование проектной деятельности не просто как локальной педагогической технологии или метода, а как масштабного целостного педагогического явления. В предметном поле общей педагогики проектная деятельность в вузе представляет собой процесс субъект-субъектного взаимодействия, направленный на преобразование образовательной и профессиональной реальности.

С позиции онтологических и методологических оснований можно отметить тот факт, что как педагогический феномен, проектная деятельность базируется на единстве личностно-деятельностного и компетентностного подходов. Она выступает как форма опережающего образования, где студент выступает не как пассивный реципиент информации, а как активный созидатель, реализующий полный жизненный цикл образовательного или профессионального продукта: от выявления проблемы и целеполагания до практической реализации и рефлексии.

В пространстве высшего образования поектная деятельность характеризуется следующими инвариантными признаками целостного явления:

- интегративность: объединение теоретических знаний, практических навыков и исследовательского опыта, часто на междисциплинарной основе;
- практическая ориентированность:подчинённость всех этапов деятельности достижения конкретного, осязаемого и социально или профессионально значимого результата (продукта);
- проблемность: организация образовательного процесса на основе поиска решений для актуальных кейсов и задач, что стимулирует критическое мышление и самостоятельность.

Включение проектной деятельности в образовательное пространство вуза требует качественной перестройки всей педагогической системы. Пространство университета перестаёт быть местом трансляции готовых знаний и трансформируется в «проектный полигон» - полифункциональную среду, где происходит профессиональная социализация будущего специалиста. Педагог при этом меняет свою традиционную роль транслятора на позицию фасилитатора, тьютора и консультанта-наставника, что обеспечивает создание уникального пространства сотворчества.

Целостность данного педагогического явления также в его мощном воспитательном и развивающем потенциале. В процессе командной работы над проектами у студентов развиваются такие ключевые личностные и профессиональные качества, как ответственность, коммуникативная культура, лидерство, способность к инновационному мышлению и управлению рисками. Проектная деятельность становится фактором самореализации и самоопределения личности в будущей профессии.

Таким образом, проектная деятельность в пространстве высшего образования представляет собой сложное, многоуровневое педагогическое явление. Она выступает интегрирующим началом образовательного процесса, соединяющим академическую подготовку с реальной профессиональной практикой, и служит эффективным инструментом формирования проектной культуры современного специалиста.

Основная часть

В контексте высшего юридического образования проектная деятельность приобретает прикладной, профессионально-ориентированный характер. Она находит свое максимальное выражение в деятельности юридических клиник. Клиническое юридическое образование

представляет собой уникальную интегративную среду, где теоретические знания трансформируются в практические навыки оказания бесплатной правовой помощи населению.

В логике общей педагогики проектная деятельность в юридической клинике рассматривается как целостное явление, объединяющее правовое просвещение, профессиональное воспитание будущего юриста и решение социально значимых правовых задач.

Современный этап развития высшей школы характеризуется глубоким переходом от традиционной знаниевой парадигмы к компетентностной, где приоритетной целью становится подготовка конкурентноспособного специалиста, способного к непрерывному самообразованию, инновациям и решению нестандартных профессиональных задач. В этих условиях проектная деятельность выступает не просто как локальный метод обучения, прикладной дидактический прием или просто как локальный метод обучения, прикладной дидактический прием или изолированная педагогическая технология, а как целостное педагогическое явление, интегративно объединяющее образовательное пространство вуза с реальным сектором экономики, государственными институтами и социумом.

Как целостное педагогическое явление, проектная деятельность представляет собой системную совокупность целенаправленных действий, опосредованных субъект-субъектным взаимодействием всех участников образовательного процесса. В пространстве высшего юридического образования данный феномен приобретает уникальную предметную специфику. В отличие от технических или экономических направлений, где итогом проектирования выступает материальный продукт или бизнес-план, в юриспруденции продуктом проектной деятельности является легитимное, социально значимое и превентивное правовое решение. К таким продуктам относятся научно обоснованные законопроекты, пакеты учредительных и процессуальных документов, комплексные программы правового просвещения, стратегии судебной защиты или правовые заключения. Проектирование в юридическом вузе требует от студента жесткого соблюдения канонов юридической техники, доктринальной логики, системного анализа материального и процессуального права, а также безоговорочного следования принципам профессиональной этики.

Внутреннюю структуру проектной деятельности как педагогического феномена составляют четыре взаимосвязанных компонента. Мотивационно-целевой компонент определяет осознание студентом социальной и правовой значимости проблемы, принятие авторского замысла, целеполагание и формирование внутренней мотивации к достижению осязаемого результата. Содержательный компонент базируется на интеграции междисциплинарных и трансдисциплинарных знаний, необходимых для разрешения конкретной правовой коллизии. Деятельностно-технологический компонент включает в себя совокупность юридических методов исследования, планирования, моделирования, конструктирования нормативно-правового материала и рефлексии процесса. Оценочно-результативный компонент опосредует публичную защиту правового продукта, анализ его правоприменительной жизнеспособности и оценку сформированности профессиональных компетенций. Теоретико-методологическую основу данного феномена составляет личностно-деятельностный подход, в рамках которого студент становится полноправным автором собственного образовательного маршрута, а преподаватель делегирует ему управленческие функции, переходя на позиции фасилитатора, тьютора и консультанта.

Целостность проектной деятельности в образовательном пространстве университета обеспечивается за счёт органического единства трех базовых функций высшего образования.

Обучающая функция обеспечивает формирование глубоких профессиональных (hard skills) и универсальных (soft skills) компетенций через погружение в квазипрофессиональную или реальную правоприменительную среду. Воспитательная функция способствует развитию личной ответственности за принимаемые правовые решения, командной культуры, навыков медиации, инициативности и гражданской активности. Развивающая функция стимулирует критическое, аналитическое и прогностическое мышление, креативность в поиске легальных способов защиты прав, а также устойчивую потребность в профессиональной рефлексии.

Для объективного измерения эффективности проектной деятельности как целостного педагогического явления в рамках юридического образования выделяются четыре ключевых критерия, каждый из которых раскрывается через систему качественных и количественных показателей.

Первым выступает когнитивно-правовой критерий, который отражает уровень владения фундаментальными теоретико-правовыми знаниями и способность их актуализировать в процессе решения проектной задачи. К его показателям относятся глубина и всесторонность анализа нормативно-правовой базы, регулирующей сферу проекта, точность квалификации возникающих правоотношений, а также способность к междисциплинарному синтезу, когда в правовое поле проекта интегрируются знания из сферы экономики, социологии, менеджмента или информационных технологий.

Вторым является профессионально-деятельностный или практико-юридический критерий, определяющий уровень сформированности прикладных умений, навыков юридической техники и процессуального моделирования. Показателями данного критерия выступают качество составления проектной юридической документации, строгое соблюдение правил правовой доктрины, лолгичность аргументации, отсутствие двусмысленности в формулировках, умение выстраивать превентивные правовые механизмы ради минимазации юридических рисков для стейкхолдеров, а также способность аргументированно отстаивать разработанные правовые решения в ходе публичной защиты или имитации судебного процесса [Байденко, 2006].

Третьим выделяется социально-личностный или коммуникативно-этический критерий, оценивающий развитие универсальных компетенций, лидерских качеств и приверженность профессиональной этике юриста. Показатели включают в себя уровень владения навыками деловой коммуникации и разрешения конфликтов проектной группы, строгое соблюдение этических стандартов юридической профессии, включая конфиденциальность и защиту прав человека, а также степень автономности и ответственности за принятые правовые решения.

Четвертым критерием является рефлексивно-оценочный критерий, характеризующий способность будущего юриста критически осмысливать собственную деятельность, признавать ошибки в правовой аргументации и оперативно корректировать стратегию. Его показателями выступают объективность самооценки личного вклада в командный результат, готовность конструктивному восприятию критики со стороны экспертов-практиков и наличие стремления к непрерывному профессиональному совершенствованию на основе опыта, полученного в ходе проектирования.

На основе выделенных критериев дифференцируются три уровня сформированности проектной деятельности студентов-юристов, отражающие динамику перехода от пассивного исполнителя к самостоятельному профессионалу [Вегнера, 2019].

Низкий, или репродуктивно-ознакомительный уровень характеризуется тем, что студент демонстрирует фрагментарные правовые знания и действует преимущественно по шаблону. При анализе юридической проблемы он ограничивается поверхностным подбором

нормативных актов без учёта актуальной судебной практики. В командной работе такой студент занимает пассивную позицию исполнителя простых поручений. Юридическая техника в его проектной документации слабая, допускаются логические и процессуальные ошибки [Лазарев, 2014]. Способность к прогнозированию правовых рисков практически отсутствует, а рефлексия носит формальный характер, из-за чего студент не может содержательно обосновать выбор правовых средств в проекте.

Средний, или продуктивно-технологический уровень отличается тем, что студент обладает системными юридическими знаниями и успешно применяет их в стандартных ситуациях проектирования. Он демонстрирует хорошее владение методами сравнительно-правового анализа и правилами юридической техники. В проектном поведении студент самостоятельно выполняет отдельные крупные блоки проекта, умеет выявлять очевидные юридические риски и предлагать стандартные способы их минимизации. В коммуникации он конструктивен, аргументированно защищает свою позицию, но при столкновении со сложными правовыми коллизиями или пробелами в законодательстве всё ещё нуждается в консультационной поддержке тьютора.

Высокий, или инновационно-креативный уровень характеризуется тем, что студент свободно оперирует правовыми доктринами, демонстрирует нестандартное юридическое мышление и трансдисциплинарный подход. Он способен эффективно действовать в условиях правовой неопределенности и меняющейся судебной конъюнктуры. В проектном поведении такой студент выступает в роли лидера группы или ведущего эксперта. Он создает высококачественные, коммерчески жизнеспособные или социально значимые юридические продукты, способен точно прогнозировать долгосрочные правовые последствия реализуемого проекта, а также демонстрирует развитую профессиональную рефлексию и готовность брать на себя полную ответственность за юридическую чистоту работы.

Перевод студентов с репродуктивного на инновационно-креативный уровень требует моделирования особой образовательной среды, что детерминирует необходимость обоснования и внедрения комплекса из пяти взаимосвязанных педагогических условий [Матящ, 2012].

Первым условием является интеграция квазипрофессиональной и реальной юридической практики через институт сквозного менторства. Включение в образовательный процесс практикующих юристов, судей, адвокатов и нотариусов в качестве постоянных менторов и соруководителей проектов позволяет формировать задания на основе реальных запросов работодателей или правозащитных организаций. Студенты работают в условиях живых кейсов, где ментор задаёт жесткие стандраты качества юридической техники, заставляя преодолевать абстрактный академизм.

Вторым условием выступает создание гибридной цифровой экосистемы и правовой лаборатории, в качестве которой традиционно задействуется юридическая клиника вуза. Данная инфраструктура имитирует будущее рабочее место юриста. Студенты получают постоянный доступ к профессиональным справочно-правовым системам, аналитическим модулям судебной практики на базе искусственного интеллекта и конструкторам правовых документов. В рамках клиники проектные группы ведут дела реальных граждан, обеспечивая непрерывность проектного цикла от первичного интервьюирования до создания итогового правового продукта.

Третьим условием является моделирование трансдисциплинарного содержания проектных задач. Насыщение образовательного процесса комплексными проектными заданиями на стыке права, экономики, менеджмента и ИТ-технологий (например, правовое регулирование искусственного интеллекта, комплаенс-аудит крупных предприятий или налоговое

структурирование) требует формирования кросс-функциональных студенческих команд. В них будущий юрист выполняет свою специфическую роль - обеспечивает правовую чистоту, безопасность и легитимность общего продукта.

Четвертым условием выступает трансформация роли преподавателя в фаилитатора, тьютора и эксперт-аудитора. Изменение функционала профессорско-преподавательского состава требует отказа от авторитарной трансляции готовых знаний. На этапе целеполагания педагог действует как тьютор, помогая сформулировать проблему; на этапе реализации - как фасилитатор, управляющий групповую динамикой; на этапе защиты - как независимый эксперт-аудитор, оценивающий строго юридическую состоятельность и законность предложенного проекта.

Пятым условием является внедрение критериально-ориентированной системы формирующего оцениваия и публичной экспертизы. Оценка складывается из саморефлексии студента, взаимного рецензирования вклада друг друга внутри команды и внешней защиты проекта перед независимой комиссией работодателей. Защита организуется в форме игрового судебного процесса (moot court) или питчинга перед заказчиками, где юридический продукт подвергается профессиональной критике, что стимулирует студентов оперативно исправлять ошибки на стадиях черновиков.

Внедрение обоснованных педагогических условий в образовательный процесс юридического вуза представляет собой динамический процесс, разделенный на четыре последовательных этапа, привязанных к периодам обучения.

На пропедевтико-ориентирующем этапе, охватывающем первый курс, целью является формирование базовой мотивации к проектной деятельности и адаптация к специфике юридического мышления. Начинается трансформация роли преподавателя к модератору, вводятся элементы фасилитации и первые опыты взаимного рецензирования простых эссе. Студенты привлекаются к выполнению краткосрочных монодисицплинарных проектов в рамках историко-теоретических дисциплин, таких как теория или история государства и права. Проекты носят репродуктивно-исследовательский характер и направлены на отработку первичных навыков групповой коммуникации.

На инструментально-технологическом этапе, сответствующем второму курсу, целью становится освоение базового инструментария юридической техники и алгоритмов правового анализа. Активизируется гибридная цифровая экосистема вуза, студенты обучаются профессиональной навигации в справочно-правовых системах и используют цифровые конструкторы договоров. Начинается интеграция элементов междисциплинарности, когда проектные задачи объединяют материальное и процессуальное право. Проекты прибретают выраженный квазипрофессиональный характер, а оценка становится строго критериальной [Куклина, Труфанов, Уразова, 2021].

На практико-ориентированном или интегративном этапе, реализуемом на третьем курсе, целью выступает выход в реальное профессиональное пространство и формирование ответственности за принимаемые правовые решения. В полную силу разворачивается институт сквозного менторства, а базовой проектной площадкой становится юридическая клиника. Реализуется условие трансдисциплинарности, когда проекты требуют привлечения знаний из сферы экономики или ИТ. Студенты работают над реальными внешними запросами, ведут деал конкретных доверителей под контролем кураторов - адвокатов, а защита проектов организуется в форме публичных игровых судебных процессов.

На профессионально-рефлексивном или инновационном этапе, охватывающем четвертый

курс, целью является достижение высшего уровня проектной компетентности и демонстрация готовности к самостоятельной юридической практике. Преподаватель полностью переходит в позицию независимого эксперта-аудитора. Внедряется комплексная защита выпускных квалификационных работ в формате «Стартап как диплом» или «Готовый юридический проект». Проекты носят стратегический характер, включают разработку комплексных законопроектов с финансово-экоомическим обоснованием или масштабных комплаенс-систем, где студент выступает полноценным руководителем проектной группы.

Заключение

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы

1. Эффективность проектной деятельности как целостного явления подлежит многомерному измерению через систему взаимосвязанных критериев: когнитивно-правового (глубина и синтез теоретических знаний), профессионально-деятельностного (качество юридического инструментария и превентивного мышления), социально-личностного (этика, автономность, командная медиация) и рефлексивно-оценочного (способность к аудиту собственных правовых решений). Данные критерии позволяют объективно дифференцировать динамику движения студента по трем уровням проектной компетентности: от пассивного репродуктивно-ознакомительного через продуктивно-технологический к самостоятельному инновационно-креативному.

2. Перевод будущих юристов на высший (инновационно-креативный) уровень проектной деятельности детерминирован созданием целенаправленного комплекса педагогических условий. Данный комплекс носит интегративный характер и включает в себя: институционализацию сквозного менторства с привлечением действующих представителей юридического сообщества; развертывание высокотехнологической инфраструктуры (гибридной цифровой экосистемы вуза и юридической клиники); трансдисциплинарное усложнение содержания проектных задач, отражающих реальные запросы рынка и государства; реконфигурацию ролевого репертуара преподавателя (фасилитатор - тьютор - независимый эксперт); внедрение формирующего многовекторного оценивания, основанного на публичной экспертизе и механике Peer Review.

3. Внедрение обоснованных условий подчинено логике поэтапного усложнения учебно-профессиональной деятельности (от пропедевтико-ориентирующего к профессионально-рефлексивному этапу). Доказано, что поступательный рост проектной компетентности обеспечивается за счет постепенного расширения автономии студента, перехода от монодисциплинарных историко-правовых проектов на первом курсе к междисциплинарному квазипрофессиональному моделированию, а затем - к разрешению реальных правовых коллизий и защите комплексных выпускных проектов в формате «Стартап как диплом».

Таким образом, проектная деятельность в высшей юридической школе представляет собой инклюзивную педагогическую макросистему. Она обеспечивает непрерывный переход от академической теории к ответственной правоприменительной и правотворческой практике, детерминируя становление конкурентноспособного юриста нового поколения.

Библиография

1. Баева Л.В. Проектное обучение в современном вузе: опыт применения стандартов CDIO // Международный журнал экспериментального образования. — 2017. — № 4. — С. 12–15.

2. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 72 с.
3. Баталаева А.М. Классификация метода проектов в современной педагогике высшей школы // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2024. — Т. 9, № 5. — С. 415–422.
4. Вегнера В.В. Проектное обучение студентов как основное условие их готовности к профессиональной деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2019. — Т. 25, № 4. — С. 134–138.
5. Громова Л.А., Трапицын С.А. Проектный подход в обучении: практика в вузах // Высшее образование в России. — 2023. — Т. 32, № 2. — С. 98–112.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование в России. — 2003. — № 5. — С. 34–42.
7. Куклина М.В., Труфанов А.И., Уразова Н.Г. Анализ внедрения проектного обучения в российских вузах // Современные проблемы науки и образования. — 2021. — № 6. — С. 45–53.
8. Лазарев В.С. Проектная деятельность студентов: учебное пособие. — Сургут: РИО СурГПУ, 2014. — 135 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл; Академия, 2005. — 352 с.
10. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии: Проектное обучение: учебное пособие. — М.: Академия, 2012. — 160 с.
11. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие. — М.: Академия, 2010. — 368 с.
12. Попова Н.В. Проектная деятельность как путь повышения качества высшего образования // Проблемы высшего образования. — 2022. — № 1. — С. 214–218.
13. Проектное обучение: практики внедрения в университетах / под ред. Л.А. Евстратовой, Н.В. Исаевой. — М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; Сколково, 2018. — 152 с.
14. Столбова И.Д., Александрова Е.П., Носов К.Г. Метод проектов в организации комплексной практико-ориентированной подготовки студентов // Высшее образование в России. — 2015. — № 8/9. — С. 22–31.
15. Чучалин А.И. Проектирование инженерных образовательных программ на основе стандартов CDIO // Высшее образование в России. — 2014. — № 10. — С. 16–26.

Project Activity as an Integral Pedagogical Phenomenon in the Space of Higher Education

Boris A. Bal'zhiev

Senior Lecturer,
Department of Theory and History of Law and State,
Institute of Law and Economics,
Buryat State University named after Dorzhi Banzarov,
670000, 24a, Smolina str., Ulan-Ude, Russian Federation;
e-mail: boldarev.86@mail.ru

Abstract

This article reveals the idea that in the conditions of dynamic transformation of the sociocultural and technological environment, higher education faces the task of training specialists who are able to respond promptly to professional challenges, independently generate innovative ideas, and work effectively in interdisciplinary teams. The traditional knowledge-based approach is giving way to practice-oriented educational models. In this context, project activity in the space of higher education ceases to be merely a separate form of students' independent work or an optional teaching method. It acquires the status of an integral, system-forming pedagogical phenomenon that

integrates the educational, research, and upbringing processes of the university into a single developing ecosystem. The objective of the article is a comprehensive theoretical and methodological analysis and conceptualization of project activity as an integral pedagogical phenomenon, and the determination of its structure, functions, and mechanisms of implementation in a modern university.

For citation

Bal'zhiev B.A. (2026) Proektnaya deyatel'nost' kak tselostnoe pedagogicheskoe yavlenie v prostranstve vysshego obrazovaniya [Project Activity as an Integral Pedagogical Phenomenon in the Space of Higher Education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 378-387. DOI: 10.34670/AR.2026.44.76.037

Keywords

Project activity, project testing ground, practical orientation, pedagogical potential, interdisciplinary basis, educational process, professional competencies, legal education, pedagogical conditions, project competence.

References

1. Baeva, L.V. (2017). Proektnoe obuchenie v sovremennom vuze: opyt primeneniya standartov CDIO [Project-based learning in a modern university: experience of applying CDIO standards]. Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniya, (4), 12–15. [In Russian]
2. Baydenko, V.I. (2006). Vyyavlenie sostava kompetentsiy vypusknikov vuzov kak neobkhodimyy etap proektirovaniya GOS VPO novogo pokoleniya [Identification of the composition of competencies of university graduates as a necessary stage in designing the new generation of state educational standards]. Moscow: Issledovatelskiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov. [In Russian]
3. Batalaeva, A.M. (2024). Klassifikatsiya metoda proektov v sovremennoy pedagogike vysshey shkoly [Classification of the project method in modern higher school pedagogy]. Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki, 9(5), 415–422. [In Russian]
4. Chuchalin, A.I. (2014). Proektirovanie inzhenernykh obrazovatelnykh programm na osnove standartov CDIO [Designing engineering educational programmes based on CDIO standards]. Vysshee obrazovanie v Rossii, (10), 16–26. [In Russian]
5. Gromova, L.A., & Trapitsyn, S.A. (2023). Proektnyy podkhod v obuchenii: praktika v vuzakh [Project approach in education: practice in universities]. Vysshee obrazovanie v Rossii, 32(2), 98–112. [In Russian]
6. Kuklina, M.V., Trufanov, A.I., & Urazova, N.G. (2021). Analiz vnedreniya proektnogo obucheniya v rossiyskikh vuzakh [Analysis of the implementation of project-based learning in Russian universities]. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya, (6), 45–53. [In Russian]
7. Lazarev, V.S. (2014). Proektnaya deyatelnost studentov: uchebnoe posobie [Project activity of students: textbook]. Surgut: RIO SurGPU. [In Russian]
8. Leontiev, A.N. (2005). Deyatelnost. Soznanie. Lichnost [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Smysl; Akademiya. [In Russian]
9. Matyash, N.V. (2012). Innovatsionnye pedagogicheskie tekhnologii: Proektnoe obuchenie: uchebnoe posobie [Innovative pedagogical technologies: Project-based learning: textbook]. Moscow: Akademiya. [In Russian]
10. Polat, E.S., & Bukharkina, M.Yu. (2010). Sovremennye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya: uchebnoe posobie [Modern pedagogical and information technologies in the education system: textbook]. Moscow: Akademiya. [In Russian]
11. Popova, N.V. (2022). Proektnaya deyatelnost kak put povysheniya kachestva vysshego obrazovaniya [Project activity as a way to improve the quality of higher education]. Problemy vysshego obrazovaniya, (1), 214–218. [In Russian]
12. Proektnoe obuchenie: praktiki vnedreniya v universitetakh [Project-based learning: practices of implementation in universities]. (2018). Moscow: Natsionalnyy issledovatelskiy universitet «Vysshaya shkola ekonomiki»; Skolkovo. [In Russian]
13. Stolbova, I.D., Aleksandrova, E.P., & Nosov, K.G. (2015). Metod proektov v organizatsii kompleksnoy praktiko-orientirovannoy podgotovki studentov [Project method in the organization of comprehensive practice-oriented training of students]. Vysshee obrazovanie v Rossii, (8/9), 22–31. [In Russian]

14. Vegnera, V.V. (2019). Proektnoe obuchenie studentov kak osnovnoe uslovie ikh gotovnosti k professionalnoy deyatelnosti [Project-based learning of students as the main condition for their readiness for professional activity]. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika, 25(4), 134–138. [In Russian]
15. Zimnyaya, I.A. (2003). Klyuchevye kompetentsii — novaya paradigma rezultata obrazovaniya [Key competencies — a new paradigm of educational results]. Vysshee obrazovanie v Rossii, (5), 34–42. [In Russian]

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

УДК 378.014.15:364.048.6 **DOI: 10.34670/AR.2026.45.39.038**

Высшее образование как канал реинтеграции участников специальной военной операции: масштаб приёма 2025 года, разреженность целевой группы и требования к стандарту сопровождения

Петровская Мария Владимировна

Кандидат экономических наук, доцент,
кафедра финансов, учёта и аудита,
Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы;
заместитель директора
Координационного центра инклюзивного высшего
образования и реализации профессиональных возможностей,
Государственный университет управления,
109542, Российская Федерация, Москва, Рязанский просп., 99;
e-mail: maar74@mail.ru

Борозинец Наталья Михайловна

Кандидат психологических наук,
заведующий кафедрой коррекционной психологии и педагогики,
директор Ресурсного центра по обучению инвалидов
и лиц с ограниченными возможностями здоровья,
Северо-Кавказский федеральный университет,
355017, Российская Федерация, Ставрополь, ул. Пушкина, 1;
e-mail: nataboroz@yandex.ru

Банщикова Татьяна Николаевна

Кандидат психологических наук, доцент,
руководитель психологической службы,
Северо-Кавказский федеральный университет,
355017, Российская Федерация, Ставрополь, ул. Пушкина, 1;
e-mail: sevkav@mail.ru

Гутерман Лариса Александровна

Кандидат биологических наук, доцент,
Южный федеральный университет,
344006, Российская Федерация,
Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42;
e-mail: Lara57@mail.ru

Осьмук Людмила Алексеевна

Доктор социологических наук, профессор,
директор Института социальных технологий,
Новосибирский государственный технический университет,
630073, Российская Федерация, Новосибирск, пр. Карла Маркса, 20;
e-mail: osmuk@corp.nstu.ru

Материалы статьи подготовлены при участии координационного центра инклюзивного высшего образования и реализации профессиональных возможностей ФГБОУ ВО «Государственный университет управления».

Аннотация

Предмет исследования — организационные механизмы включения участников специальной военной операции в высшее образование и сопровождения их образовательной и профессиональной траектории. Эмпирическую основу составили итоги приёмной кампании 2025 г., экспресс-мониторинг и ежегодный мониторинг сети ресурсных учебно-методических центров, статистическая форма ВПО-1 и материалы вебинара сети о приёме 2026 г. За 2023–2025 гг. число зачисленных по отдельной квоте выросло с 7,0 до 28,7 тыс. человек, из них сами участники операции — 4217 человек, или 0,95 % бюджетного приёма. Обучающиеся с инвалидностью из их числа распределены по сети с плотностью 0,62 человека на организацию против примерно 18 человек в общем потоке лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, поэтому внутривузовская модель специализированного сопровождения неустойчива. Структура форм обучения и уровней образования подгруппы значимо отличается от сравниваемых совокупностей (χ^2 = 23,8 и 48,8; $p < 0{,}001$). Ведомственные источники расходятся по основаниям учёта и не прослеживают траекторию после зачисления. Сформулированы требования к минимальному стандарту сопровождения с контрольными точками 30, 90 и 180 дней.

Для цитирования в научных исследованиях

Петровская М.В., Борозинец Н.М., Банщикова Т.Н., Гутерман Л.А., Осьмук Л.А. Высшее образование как канал реинтеграции участников специальной военной операции: масштаб приёма 2025 года, разреженность целевой группы и требования к стандарту сопровождения // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 388-405. DOI: 10.34670/AR.2026.45.39.038

Ключевые слова

Участники специальной военной операции, высшее образование, отдельная квота, инвалидность вследствие боевой травмы, ресурсные учебно-методические центры, профессиональная реинтеграция, стандарт сопровождения, ведомственный мониторинг, инклюзивное образование, образовательная траектория.

Введение

Возвращение к гражданской жизни граждан, участвовавших в боевых действиях, относится к задачам, решение которых распределено между несколькими секторами государственного управления. Образование занимает в этом ряду обособленное положение: оно выполняет

одновременно функции профессиональной переквалификации, отложенного выхода на рынок труда и повторной социализации, а его результаты фиксируются административной статистикой подробно. Объём и структура образовательного канала являются более пригодными для измерения зрелости всей системы поддержки, в отличие от разовых выплат.

Правовая рамка канала сложилась в 2022–2023 гг. Федеральным законом от 29 декабря 2022 г. № 641-ФЗ статья 71 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» дополнена частями 5.1 и 5.2, определившими круг лиц, принимаемых в пределах отдельной квоты [Об образовании в Российской Федерации, 2012; О внесении изменений..., 2022]. В него вошли Герои Российской Федерации и лица, награждённые тремя орденами Мужества, военнослужащие и добровольцы — участники операции, мобилизованные, участники боевых действий в составе формирований Донецкой и Луганской народных республик и дети перечисленных категорий, а Федеральным законом от 25 апреля 2026 г. № 107-ФЗ в него включены вдовы и вдовцы погибших [Об образовании в Российской Федерации, 2012; О внесении изменений..., 2022]. Объём квоты установлен в размере не менее десяти процентов бюджетных мест по каждой специальности и каждому направлению подготовки, а порядок подтверждения статуса упорядочен постановлением Правительства Российской Федерации от 9 октября 2024 г. № 1354, которым введены единые формы справок [Об утверждении форм справок..., 2024].

Организационный контур сформирован раньше правового. Сеть ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья действует с 2016 г.; к декабрю 2024 г. она объединяла 25 центров и 660 вузов-партнёров [В Москве определят приоритеты..., 2024], по итогам этапа 2023–2025 гг. — 697 вузов [Соколова, 2026]. Систематическая работа с участниками операции, получившими инвалидность вследствие боевой травмы, ведётся сетью с 2022/23 учебного года [Информационная справка..., 2025].

Рост приёма по квоте документирован ведомственной статистикой. Однако за агрегированными показателями остаётся неизвестным распределение целевой группы внутри сети образовательных организаций, от которого зависит, какая модель сопровождения реализуема. Мало исследована и сопоставимость ведомственных источников между собой; ни один из каналов поддержки не обеспечен стандартом, связывающим зачисление с выходом на рынок труда. Цель работы — оценить масштаб и внутреннюю структуру образовательного канала реинтеграции участников операции и обосновать требования к стандарту сопровождения. Задачи: описать контур канала; измерить масштаб и структуру приёма 2025 г.; охарактеризовать подгруппу обучающихся с инвалидностью и оценить полноту данных о ней; определить организационные следствия установленного распределения группы.

Научная новизна работы состоит в сопоставлении квотного учёта приёма, мониторингов сети ресурсных центров и формы ВПО-1, выявившем их несопоставимость по основаниям учёта и полноте охвата, и в количественной оценке разреженности целевой группы на фоне общего потока обучающихся с инвалидностью. Предложена также схема сопоставления трёх каналов поддержки, позволяющая локализовать разрыв между образовательным и трудовым результатом.

Обзор литературы

Зарубежная традиция изучения обучающихся с боевым опытом сформировалась после расширения программ образовательной поддержки ветеранов в конце 2000-х гг. К. Руманн и Ф. Хэмрик показали, что возвращение в аудиторию после развёртывания сопровождается перестройкой идентичности и пересборкой учебных навыков [Rumann, Hamrick, 2010]. Б.

Дженнер отметила, что переход ветерана в высшее образование описывается одновременно в терминах адаптации, социализации и организационной поддержки, причём эмпирические работы редко связывают эти уровни [Jenner, 2017]. Л. Чжан установил, что расширение образовательных гарантий изменяет не столько факт поступления, сколько выбор типа организации [Zhang, 2022]. Обособленный сюжет — последствия травмы, не имеющие внешних проявлений: Л. Маклин описала переход к гражданской жизни ветеранов с операционными стрессовыми травмами как процесс, в котором поддержка запаздывает относительно момента наибольшей уязвимости [Maclean, 2025], а Дж. Тор с соавторами показали, что вероятность возвращения к труду после черепно-мозговой травмы снижается при сопутствующих повреждениях [Thor, Mazlan, Waran, 2021]. Оба результата указывают на необходимость контрольных точек, распределённых во времени.

Отечественная литература сложилась за последние три года. Правовое и управленческое направление представлено работами В. А. Ахмадуллина, обобщившего около ста интервью с ветеранами, получившими инвалидность [Ахмадуллин, 2024], и Н. В. Присяжной, фиксирующей ведомственную фрагментарность мер поддержки [Присяжная, 2026]. А. В. Бельков с соавторами отмечают, что гарантии федеральных законов «О ветеранах» и «О статусе военнослужащих» реализуются неравномерно и зависят от практики региональных служб занятости [Бельков, Съедина, Аболешева, 2026]. А. Р. Гирфанова обосновывает интегрированный подход к подбору должности с учётом характера инвалидности [Гирфанова, 2023]; Г. Р. Исхакова описывает региональные механизмы адаптации в Республике Башкортостан [Исхакова, 2025].

Клинико-психологическое направление сосредоточено на последствиях боевой травмы: И. И. Шереметьева с соавторами описывают подход к лечению невротических расстройств [Шереметьева, Строганов, Кандрина, Плотников, Кулешова, 2024], М. А. Григорьева предлагает модель устойчивой ремиссии [Григорьева, 2026]. Социологическое направление представлено работами В. А. Смирнова о гражданских установках студенчества [Смирнов, 2023], а также С. И. Игнатовой и Д. В. Тюрина об информационном воздействии на общественные установки [Игнатова, Тюрин, 2026]. Ближе всего к предмету настоящей работы исследования инклюзивного высшего образования: О. В. Соловьева показывает, что включение в совместную деятельность даёт устойчивый эффект при наличии сопровождающего специалиста [Соловьева, 2026], а Е. С. Теплякова и Т. Г. Киселева фиксируют дефицит подготовленных кадров [Теплякова, Киселева, 2025].

Отсюда лакуна: отечественные эмпирические работы опираются либо на региональные выборки, либо на качественные интервью, тогда как общероссийская ведомственная статистика приёма и мониторинга в научный оборот не введена и между собой не сопоставлялась.

Материалы и методы

Исследование построено на пяти массивах данных, различающихся по происхождению, охвату и степени агрегирования (таблица 1): официальная статистика приёмной кампании 2025 г.; результаты экспресс-мониторинга, проведённого Минобрнауки России совместно с сетью ресурсных учебно-методических центров с 3 по 6 сентября 2025 г.; данные и материалы сети за 2025–2026 гг.: итоги ежегодного мониторинга [Соколова, 2026], сведения формы федерального статистического наблюдения ВПО-1 о приёме лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и доклады общероссийского вебинара 5 июня 2026 г. [Поступление в вузы лиц с инвалидностью и ОВЗ..., 2026]; нормативные правовые акты; проектная документация деловой программы, включающая методику форсайт-сессии и стратегической сессии по вопросам карьерной реинтеграции ветеранов боевых действий.

Таблица 1 – Эмпирическая база исследования

Массив	Содержание	Охват	Основные ограничения
Статистика приёма 2025 г.	Объём отдельной квоты, число зачисленных, распределение по формам обучения и субъектам Российской Федерации	Все вузы Российской Федерации	Агрегированный характер; отсутствие сведений о продолжении обучения
Экспресс-мониторинг 3–6 сентября 2025 г.	Численность обучающихся с инвалидностью — участников операции, учредитель вуза, уровень образования, форма обучения, группа инвалидности	289 организаций: 23 вуза-РУМЦ и 266 вузов-партнёров	Охват 42,2 % сети; неполнота отдельных признаков; предварительный статус данных
Данные и материалы сети 2025–2026 гг.	Итоги ежегодного мониторинга, данные ВПО-1 о приёме лиц с инвалидностью и ОВЗ, доклады вебинара о приёме 2026 г.	Все вузы; семь докладов вузов сети	Участники операции не выделены
Нормативные правовые акты	Условия приёма, подтверждение статуса, меры поддержки	Федеральный уровень	Не отражают правоприменительную практику
Проектная документация деловой программы	Методика форсайт-сессии и стратегической сессии, состав целевых продуктов	Проектный документ объёмом 7 с.	Проектный, а не отчётный характер; отсутствие данных о внедрении

Составлено авторами.

Дескриптивная статистика использована для описания структуры приёма и целевой подгруппы. Для проверки гипотез о различии структур форм обучения и уровней образования применены критерий согласия хи-квадрат и одновыборочный z-критерий для долей с построением 95-процентных доверительных интервалов по нормальному приближению биномиального распределения; теоретическими приняты доли всей совокупности зачисленных участников операции (формы обучения) и приёма лиц с инвалидностью и ОВЗ по форме ВПО-1 (уровни образования). Сопоставительный анализ ведомственных контуров выполнен по составу признаков и полноте заполнения.

Ограничения обусловлены природой источников. Экспресс-мониторинг имеет предварительный статус, а в представленных итогах ежегодного мониторинга 2025 г. участники операции не выделены [Соколова, 2026]. Охват экспресс-мониторинга неполон и неслучаен: обследованы организации сети ресурсных центров и сотрудничающие с ней, то есть обладающие более развитой инклюзивной инфраструктурой. Поэтому оценки, полученные экстраполяцией, интерпретируются как верхние границы, а данные о приёме и данные мониторингов сопоставляются только по структуре.

Результаты

Нормативный и институциональный контур образовательного канала

Механизм отдельной квоты обладает двумя особенностями, определяющими наблюдаемую динамику. Первая — относительное, а не абсолютное определение объёма [Об образовании в Российской Федерации, 2012]: квота следует за контрольными цифрами приёма и не требует ежегодного пересмотра. Вторая — перераспределение незаполненных мест между особой и отдельной квотами, вследствие чего фактический объём превышает нормативный минимум: в 2025/26 учебном году он составил 53,8 тыс. мест при 441 988 бюджетных местах, то есть 12,2 % бюджетного приёма. Участнику операции, получившему инвалидность вследствие военной травмы, доступна и особая квота [Об образовании в Российской Федерации, 2012]; по обоим

основаниям вместо результатов ЕГЭ можно представить результаты вступительных испытаний вуза [Поступление в вузы лиц с инвалидностью и ОВЗ..., 2026].

Второй элемент контура — статусная инфраструктура. Право на приём в пределах квоты подтверждается справкой единой формы [Об утверждении форм справок..., 2024]. Прежде подтверждение требовало обращения в воинскую часть или военный комиссариат, что при сжатых сроках приёмной кампании создавало процедурный барьер; его устранение предшествовало кампании 2025 г. и относится к числу факторов, объясняющих рост заполняемости квоты.

Третий элемент — институты сопровождения. Целевая группа включена в сферу деятельности сети ресурсных центров с 2022/23 учебного года без изменения организационной модели: центры работают как методические и консультационные узлы, не располагая собственным контингентом обучающихся [В Москве определят приоритеты..., 2024]. Сопровождение трудоустройства выпускников с инвалидностью и ОВЗ входит в число основных направлений работы сети на 2023–2030 гг. [Соколова, 2026]. Параллельно действует фонд «Защитники Отечества», созданный Указом Президента Российской Федерации от 3 апреля 2023 г. № 232 [О создании Государственного фонда..., 2023]; его сервисная модель построена на институте социальных координаторов. Четвёртый элемент — трудовые гарантии: отпуск в удобное время, отпуск без сохранения заработной платы до 35 дней, первоочередное трудоустройство через службы занятости, преимущественное право на оставление на работе [О ветеранах, 1995]. Совокупность гарантий увеличивает ожидаемые издержки работодателя и способна порождать обратный эффект при найме [Бельков, Съедина, Аболешева, 2026]; образовательный результат, следовательно, не переходит в трудовой автоматически.

Масштаб и структура приёма 2025 года

Динамика отдельной квоты представлена в таблице 2. Число зачисленных за три года выросло более чем вчетверо: 7,0 тыс. человек в 2023 г., 14,9 тыс. в 2024 г. и 28,7 тыс. в 2025 г. Заполняемость поднялась до 53,3 %. Годом ранее она составляла от 29,5 до 31,9 % — разброс объясняется волной отчётности, поскольку 14,9 тыс. относятся к основному приёму, а итоги всех этапов зачисления дают 16,1 тыс. [Валерий Фальков озвучил первые результаты..., 2025]. Прирост заполняемости корректно указывать интервалом: от 21,4 до 23,8 процентного пункта.

Таблица 2 – Отдельная квота приёма в вузы: объём, зачисление и заполняемость, 2023–2025 гг.

Показатель	2023	2024	2025
Объём отдельной квоты с учётом перераспределения, тыс. мест	н. д.	50,5	53,8
Зачислено по отдельной квоте, тыс. чел.	≈ 7,0	14,9–16,1	28,7
Заполняемость квоты, %	н. д.	29,5–31,9	53,3
В том числе участники операции, чел.	н. д.	≈ 2 640	4 217
В том числе дети участников операции, чел.	н. д.	12 030	18 901
Прирост числа зачисленных к предыдущему году, %	—	+113	+78…+93

Источники: а также данные Минобрнауки России в отраслевой печати; расчёт долей и приростов выполнен авторами. «Н. д.» — нет данных.

Внутренняя структура зачисления приведена в таблице 3: две трети контингента, 65,9 %, составляют дети участников операции, 14,7 % — сами участники, 19,4 % — прочие категории части 5.1 статьи 71 [Об образовании в Российской Федерации, 2012]. За этим соотношением стоит управленческая проблема: дети участников — обычный контингент бакалавриата вчерашних школьников, тогда как сами участники приходят взрослыми, с прерванной

образовательной биографией, боевым опытом, а нередко и с последствиями ранения. Квотная процедура для обоих потоков одна, потребности разные.

Таблица 3 – Структура зачисления по отдельной квоте в 2025 году

Категория	Человек	Доля в зачислении по квоте, %	Доля в бюджетном приёме, %
Участники специальной военной операции	4 217	14,7	0,95
Дети участников операции	18 901	65,9	4,28
Иные категории ч. 5.1 ст. 71	5 582	19,4	1,26
Зачислено по отдельной квоте, всего	28 700	100,0	6,49

Расчёт авторов. База для последней графы — 441 988 бюджетных мест, выделенных в 2025 г. на бакалавриат, специалитет и базовое высшее образование [Валерий Фальков озвучил первые результаты..., 2025].

Бюджетных мест в 2025 г. выделено 441 988; основной приём закрыл 435 186 из них (98,5 %), а по итогам всех этапов заполняемость дошла до 99,6 % [Валерий Фальков озвучил первые результаты..., 2025]. Вместе с платными местами в вузы поступило около 904 тыс. человек, и на этом фоне 4217 зачисленных участников операции дают 0,95 % бюджетного приёма и 0,47 % совокупного. Отсюда и ограничение для проектировщика: массовое типовое решение такой группе не адресуется.

Формы обучения приведены в таблице 4: заочно учатся 55,1 % зачисленных участников, очно — 28,1 %, очно-заочно — 16,8 %. Такой выбор согласуется с профилем группы: взрослые обучающиеся, имеющие занятость, семейные обязательства либо проходящие реабилитацию, выбирают форму, допускающую совмещение.

Таблица 4 – Распределение зачисленных участников операции по формам обучения, 2025 год

Форма обучения	Человек	Доля, %
Заочная	2 322	55,1
Очная	1 186	28,1
Очно-заочная	707	16,8
Форма не указана	2	0,0
Всего	4 217	100,0

Рассчитано авторами.

Территориальное распределение приведено в таблице 5. Первые места занимают Саратовская область (381 человек, 9,0 %) и Москва (346 человек, 8,2 %); на шесть субъектов приходится 1332 человека, или 31,6 % контингента, так что концентрация невысока.

Таблица 5 – Субъекты Российской Федерации с наибольшим числом зачисленных участников операции, 2025 год

Субъект Российской Федерации	Человек	Доля от зачисленных участников операции, %
Саратовская область	381	9,0
г. Москва	346	8,2
Ростовская область	207	4,9
Луганская Народная Республика	153	3,6
Свердловская область	123	2,9
Хабаровский край	122	2,9
Итого по шести субъектам	1 332	31,6
Прочие субъекты	2 885	68,4

Рассчитано авторами.

Отраслевая структура выбора направлений участниками операции в агрегированной статистике не раскрывается. Для приёма лиц с инвалидностью и ОВЗ она известна по форме ВПО-1: в 2025 г. на инженерное дело, технологии и технические науки пришлось 27,3 % зачисленных, на науки об обществе — 26,7 %, на здравоохранение — 15,3 %, на образование и педагогические науки — 13,1 % [Поступление в вузы лиц с инвалидностью и ОВЗ..., 2026]. Выделение участников операции в этой форме позволило бы проверить вывод Л. Чжана о влиянии образовательных гарантий на выбор типа организации [Zhang, 2022].

Обучающиеся с инвалидностью: результаты ведомственного экспресс-мониторинга

Сведения поступили из 289 организаций: 23 вузов-РУМЦ и 266 вузов-партнёров. При численности сети около 685 организаций [В Москве определят приоритеты..., 2024] охват составил 42,2 %, причём среди ресурсных центров он достиг 92,0 %, а среди вузов-партнёров — 40,3 %. Зафиксировано 179 обучающихся с инвалидностью из числа участников операции, зачисленных в 2025/26 учебном году; основной причиной инвалидности указаны ранение и боевая травма, преобладающий характер поражения — утрата или травмирование нижних конечностей [Информационная справка..., 2025]. Структура совокупности приведена в таблице 6: две трети подгруппы (67,6 %) учатся в вузах Минобрнауки России, четверть (25,7 %) — в вузах Минпросвещения России. Эта доля почти вдвое выше доли образования и педагогических наук в приёме лиц с инвалидностью и ОВЗ по форме ВПО-1 (13,1 % [Поступление в вузы лиц с инвалидностью и ОВЗ..., 2026]), что при всём различии признаков указывает на спрос на педагогические направления.

Таблица 6 – Приём 2025/26 учебного года: обучающиеся с инвалидностью из числа участников операции, структура и полнота данных

Признак	Значение	Человек	Доля, %
Учредитель вуза	Минобрнауки России	121	67,6
	Минпросвещения России	46	25,7
	Минсельхоз России	9	5,0
	Минкультуры России	3	1,7
Уровень образования	Бакалавриат	161	93,1
	Магистратура	7	4,0
	Специалитет	4	2,3
	Аспирантура	1	0,6
Группа инвалидности	I группа	10	7,2
	II группа	74	53,6
	III группа	54	39,1

Расчёт авторов по [Информационная справка..., 2025]. Признак «учредитель» заполнен у всех 179 наблюдений, уровень образования — у 173 (96,6 %), группа инвалидности — у 138 (77,1 %); доли исчислены к этим итогам.

Первая методологическая трудность видна в распределении по уровням образования. Квоты открыты только для бакалавриата и специалитета [Об образовании в Российской Федерации, 2012], а мониторинг посчитал ещё 7 человек в магистратуре и одного в аспирантуре. На уровни, где действуют квоты, приходится 165 обучающихся из 173, то есть 95,4 %; оставшиеся 8 (4,6 %) поступали на общих основаниях, а по какой из двух квот приняты остальные, мониторинг не фиксирует. Различаются, стало быть, сами единицы наблюдения: квотная статистика отвечает на вопрос, по какому основанию человек принят, а мониторинг — на вопрос, кто этот человек и с какими последствиями ранения он пришёл в вуз. Складывать абсолютные величины из двух источников нельзя.

Вторая трудность — полнота. Уровень образования и форма обучения известны по 173 наблюдениям из 179 (96,6 %), группа инвалидности — по 138 (77,1 %). В самом материале агрегат по группам указан как 135, тогда как строки дают 138 [Информационная справка..., 2025]. На выводы эти три наблюдения не влияют. Показательно другое: обследование охватило менее трёхсот организаций и заняло четыре дня, а типичные дефекты первичного заполнения воспроизвелись и на такой малой совокупности; с ростом числа респондентов они накапливаются, и опросная форма сбора перестаёт работать. Нужен учёт в информационной системе.

По группам инвалидности соотношение следующее: II или III группу имеют 128 человек из 138, то есть 92,8 %, I группу — 10 человек (7,2 %). Способность к труду при создании условий сохраняет тем самым подавляющее большинство. Преобладающий характер ранений сводит основную часть задачи к физической доступности среды, транспорту и режиму занятий, а здесь достаточно стандартных средств инклюзивной инфраструктуры, которыми сеть ресурсных центров располагает [В Москве определят приоритеты..., 2024]. Последствия черепно-мозговой травмы и посттравматических состояний, на значимость которых указывают И. И. Шереметьева с соавторами [Шереметьева, Строганов, Кандрина, Плотников, Кулешова, 2024] и М. А. Григорьева [Григорьева, 2026], в мониторинге не фиксируются. Для обучающихся с такими последствиями без установленной инвалидности существует иной путь — статус лица с ОВЗ по заключению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), которое действует год и служит основанием для специальных условий обучения [Поступление в вузы лиц с инвалидностью и ОВЗ..., 2026]; ни квотный учёт, ни мониторинг его не отражают.

Сопоставление структур форм обучения приведено в таблице 7. В подгруппе с инвалидностью доля очной формы составляет 42,2 % против 28,1 % во всей совокупности зачисленных; разность равна 14,1 процентного пункта и значима ($z = 3,75$; $p < 0,001$). Доля очно-заочной формы ниже на 10,4 пункта ($z = -5,61$; $p < 0,001$), различие долей заочной формы незначимо ($z = -0,95$). Согласие структур отвергается: $\chi^2 = 23,8$ при двух степенях свободы, $p < 0,001$.

Инвалидность вследствие боевой травмы затрудняет совмещение обучения с занятостью и снижает привлекательность очно-заочной формы, рассчитанной на работающих обучающихся; очный формат, напротив, обеспечивает регулярный контакт с преподавателями и сопровождающими специалистами. Подгруппа, наиболее нуждающаяся в сопровождении, чаще прочих физически присутствует в организации, что благоприятно для поддержки лишь при наличии у организации соответствующего ресурса.

Таблица 7 – Структура форм обучения: все зачисленные участники операции и подгруппа обучающихся с инвалидностью

Форма обучения	Все зачисленные, % (n = 4 215)	Подгруппа с инвалидностью, % (n = 173)	Разность, п. п.	95 % ДИ для подгруппы, %	z
Очная	28,1	42,2	+14,1	34,8–49,6	3,75
Очно-заочная	16,8	6,4	−10,4	2,7–10,0	−5,61
Заочная	55,1	51,4	−3,7	44,0–58,9	−0,95

Рассчитано авторами.

Доля подгруппы в общей совокупности поддаётся лишь интервальной оценке. Отношение 179 наблюдений к 4217 зачисленным даёт 4,2 % — нижнюю границу, поскольку охват мониторинга неполон. Экстраполяция на всю сеть при допущении однородности охвата даёт

около 424 человек, или 10,1 %; допущение это заведомо не выполняется, поскольку обследованные организации притягивают соответствующий контингент. Истинное значение лежит, следовательно, между 4,2 и 10,1 % с тяготением к нижней части интервала.

По итогам ежегодного мониторинга 2025 г. в вузы зачислено 12 828 лиц с инвалидностью и ОВЗ, их контингент в 2024/25 учебном году составлял 41 577 человек, выпуск — 6171 [Соколова, 2026]; форма ВПО-1 даёт для приёма на 167 человек больше, 12 995, или 0,92 % всех принятых [Поступление в вузы лиц с инвалидностью и ОВЗ..., 2026]. Участники операции занимают в этом приёме от 1,4 до 3,3 % (179 и 424 человека). Уровни образования распределены у них иначе: без учёта аспиранта на бакалавриат приходится 93,6 % подгруппы против 69,7 % в приёме лиц с инвалидностью и ОВЗ, на специалитет — 2,3 % против 23,7 % ($\chi^2 = 48{,}8$; $df = 2$; $p < 0{,}001$). Более трети приёма лиц с инвалидностью и ОВЗ на специалитет приходится на лечебное дело [Поступление в вузы лиц с инвалидностью и ОВЗ..., 2026].

Разреженность целевой группы и её управленческие следствия

Основной количественный результат получается элементарным делением. На 289 обследованных организаций приходится 179 обучающихся целевой группы, то есть 0,62 человека на организацию. Даже при наиболее благоприятном допущении, что каждый из 179 человек обучается в отдельном вузе, в 110 организациях из 289 (38,1 %) представителей группы нет; допущение о концентрации в крупных университетах эту долю увеличивает. Типичная организация высшего образования принимает ноль или одного обучающегося рассматриваемой категории в год. Общий поток лиц с инвалидностью и ОВЗ почти в 30 раз плотнее: 12 828 зачисленных на 697 вузов сети, или около 18 человек на организацию [Соколова, 2026].

Внутривузовская модель специализированного сопровождения предполагает штатного специалиста, отдельную программу адаптации и собственные методические разработки. Для большинства организаций она неисполнима: постоянные издержки такой позиции не покрываются нагрузкой в 0,62 человека в год [Информационная справка..., 2025], а квалификация, лишённая регулярной практики, теряется. Требование, адресованное каждому вузу по отдельности, даст предсказуемый результат: ответственного назначат по совместительству, документ утвердят, а практики применения не возникнет. Работоспособной остаётся надвузовская схема — компетенция держится в ограниченном числе узлов, а организации обращаются к ней как к внешнему сервису.

Сеть ресурсных центров под такую схему и построена: методические узлы и партнёрская периферия [В Москве определят приоритеты..., 2024]. Арифметика нагрузки проста. На 25 центров приходится 660 партнёров, то есть по 26 организаций на центр; при численности целевой группы 180–420 человек по стране это от 7 до 17 сопровождаемых в год. Нагрузка посильная, но при одном условии: сопровождение придётся строить как удалённый консультационный сервис с выездами, отказавшись от идеи очного специалиста в каждой организации. Инструменты удалённой работы сеть уже применяет при приёме: дистанционные вступительные испытания с прокторингом, помощь ассистента, увеличение времени испытания не более чем на 1,5 ч [Поступление в вузы лиц с инвалидностью и ОВЗ..., 2026].

Разреженность объясняет также, почему образовательный канал не смыкается с трудовым. В таблице 8 сопоставлены три действующих канала. Управленческий, представленный кадровой программой «Время героев», обладает предельной селективностью: в двух потоках отобрано 168 участников из 65 971 заявки [Кадровая программа «Время героев»]. Массовый образовательный принимает 28,7 тыс. человек в год, из которых 4217 — сами участники операции. Сервисный, представленный фондом «Защитники Отечества», за три года обеспечил трудоустройство 12 тыс. из более чем 22 тыс. обратившихся и содействие в обучении 8,8 тыс. из более чем 13 тыс. [Фонд «Защитники Отечества» трудоустроил 12 тысяч ветеранов, 2026].

Таблица 8 – Каналы поддержки участников операции: пропускная способность и селективность

Канал	Оператор	Обращения, заявки, места	Результат	Результативность, %
Кадровая программа «Время героев», первый поток	ВШГУ РАНХиГС	44 327 заявок	83 участника	0,19
То же, второй поток	ВШГУ РАНХиГС	21 644 заявки	85 участников	0,39
Отдельная квота в вузах, 2025 г.	Минобрнауки России, вузы	53 800 мест	28 700 зачислено, в том числе 4 217 участников операции	53,3
Содействие трудоустройству, три года	Фонд «Защитники Отечества»	свыше 22 000 обращений	12 000 трудоустроено	54,5
Содействие обучению и переобучению, три года	Фонд «Защитники Отечества»	свыше 13 000 обращений	8 800 получили содействие	67,7

Составлено авторами по [Валерий Фальков озвучил первые результаты приемной кампании 2025 года в российских университетах, 2025; Кадровая программа «Время героев»; Фонд «Защитники Отечества» трудоустроил 12 тысяч ветеранов, 2026]. Результативность для кадровой программы — доля отобранных к числу заявок, для квоты — заполняемость, для сервисного канала — доля удовлетворённых обращений.

Сопоставление обнаруживает разрыв. Каналы работают с одной и той же совокупностью граждан [Информационная справка о мерах и практике организации условий и обучения в системе высшего образования участников специальной военной операции с инвалидностью вследствие получения боевых травм, 2025; Кадровая программа «Время героев»; Фонд «Защитники Отечества» трудоустроил 12 тысяч ветеранов, 2026], однако общего стандарта, общей системы показателей и общей базы данных у них нет. Успех измеряется по-разному: в управленческом канале — назначением на должность, в образовательном — фактом зачисления, в сервисном — долей удовлетворённых обращений. Через год после входа состояние человека не описывает ни один из этих показателей. Для участников операции учёт в вузе обрывается на зачислении, хотя по всем обучающимся с инвалидностью и ОВЗ ежегодный мониторинг собирает сведения о приёме, обучении и трудоустройстве [Соколова, 2026]; стандарт нужен прежде всего на этом участке.

От прогноза к минимальному стандарту сопровождения

Методика деловой программы соединяет два формата — форсайт-сессию и стратегическую сессию [29]. Первая работает с горизонтами 6, 12 и 18 месяцев: три-четыре вероятных сценария, затем ранжирование проблем по шкале «вероятность — ущерб» либо «срочность — влияние». Вторая превращает отобранные проблемы в реестр решений, где каждая практика описывается по единому шаблону и оценивается по эффекту, переносимости, устойчивости, этичности и

стоимости запуска. Перечень основных проблем задаёт рубрикацию реестра, а индикаторы наступления сценариев служат метриками для самих практик. Документ проектный, отчётности о применении методики нет.

Наложение методики на полученные результаты наполняет карту проблем данными (таблица 9): каждый горизонт связан с установленным выше фактом — смещением подгруппы к очной форме, плотностью 0,62 человека на организацию, обрывом учёта на зачислении, издержками работодателя при найме. Строки таблицы опираются на методику [Концепция деловой программы..., 2026] и остаются проектными гипотезами.

Таблица 9 – Проблемы и требования к решениям в разрезе горизонтов 6, 12 и 18 месяцев

Горизонт	Проблема, выводимая из эмпирических данных	Индикатор наступления	Требование к решению
6 месяцев	Прекращение обучения в первом семестре у обучающихся очной формы с последствиями боевой травмы (доля очной формы в подгруппе выше на 14,1 п. п.)	Доля не переведённых на второй семестр; число академических отпусков в первом семестре	Контрольная точка на 30-й день; закреплённый куратор; индивидуальный график и адаптированный режим аттестации
12 месяцев	Разрыв между зачислением и занятостью: сведения о выпуске и трудоустройстве участников операции не собираются	Доля выпускников с подтверждённой занятостью через шесть месяцев; доля отказов работодателей при наличии вакансии	Контрольная точка на 180-й день; соглашения с работодателями; правила коммуникации, снижающие риск стигматизации
18 месяцев	Исчерпание кадрового и методического ресурса при росте когорты: плотность 0,62 человека на организацию делает штатное решение неокупаемым	Число организаций с одним обучающимся целевой группы; нагрузка на специалиста ресурсного центра	Надвузовский консультационный сервис; дистанционные форматы сопровождения; повышение квалификации кураторов

Составлено авторами по [Информационная справка о мерах и практике организации условий и обучения в системе высшего образования участников специальной военной операции с инвалидностью вследствие получения боевых травм, 2025; Концепция деловой программы..., 2026] и приведённым выше результатам.

Из карты проблем выводится минимальный стандарт сопровождения. Его несущая конструкция — три контрольные точки: 30, 90 и 180 дней с начала обучения, к которым добавляются роли (куратор, наставник, руководитель программы, партнёрские сервисы), набор показателей результата и правила коммуникации; состав точек приведён в таблице 10 и восходит к проектному документу [Концепция деловой программы..., 2026]. Слово «минимальный» здесь существенно: стандарт задаёт нижнюю границу, обязательную для любой организации, и не более того. Сведения для первой точки можно собирать уже при приёме: в приложении к заявлению поступающего (пример Челябинского государственного университета) указываются группа инвалидности, вид нарушения здоровья, наличие индивидуальной программы реабилитации и заключения ПМПК [Поступление в вузы лиц с инвалидностью и ОВЗ..., 2026].

Таблица 10 – Минимальный стандарт сопровождения: контрольные точки, содержание и показатели

Контрольная точка	Предмет контроля	Показатель результата	Источник данных
30 дней	Первичная адаптация, доступность среды, выявление барьеров	Доля обучающихся с оформленным индивидуальным маршрутом; число зафиксированных и устранённых барьеров	Образовательная организация, ресурсный центр
90 дней	Устойчивость включения, удержание в контингенте	Доля сохранивших статус обучающегося; доля прошедших промежуточную аттестацию в установленный срок	Образовательная организация
180 дней	Развитие, закрепление образовательной и профессиональной траектории	Доля обучающихся с индивидуальным планом развития; доля включённых в практику или профессиональное сообщество	Образовательная организация, работодатель

Составлено авторами] с дополнением состава показателей и источников данных.

Администрирование стандарта требует надвузовского оператора, который ведёт реестр практик, унифицирует терминологию, собирает данные о внедрении, готовит кураторов и публикует аналитический отчёт. Проектная документация относит эти функции к лаборатории или центру исследований и разработок на базе Государственного университета управления [Концепция деловой программы..., 2026], что согласуется с фактическим положением: методическое ядро сети уже размещено в этой организации, а дорожная карта мероприятий сети и Координационного центра на 2026–2027 гг. предусматривает оценку инструментов взаимодействия с внешними институтами [Информационная справка..., 2025].

Опыт отдельных университетов показывает, какими элементами стандарт может быть наполнен. Новосибирский государственный технический университет реализует проект «СВОи»: по итогам пилотажного исследования образовательных потребностей обучающихся из числа участников боевых действий (2023 г.) в нём разработана методика сопровождения, реабилитации, адаптации и работы в приёмную кампанию. Российский государственный университет социальных технологий в 2024 г. заключил соглашения с двумя московскими госпиталями для ветеранов войн и ведёт психологическую поддержку, правовое консультирование и профориентационное тестирование прямо там, смещая точку входа в образование на этап реабилитации. Государственный университет управления ведёт программу переподготовки «Ветераны СВО — кадры для отраслей управления страны»; треков в ней три: государственная служба, отраслевое управление и основы педагогики [Информационная справка..., 2025].

Практики есть, стандарта нет — и это порождает асимметрию. Университет с ресурсом наращивает собственные решения; университет, принимающий одного обучающегося в год, не получает ничего. Обменом опытом асимметрия не снимается. Всероссийский круглый стол 26 сентября 2025 г. в Северо-Кавказском федеральном университете собрал 610 участников и закончился фиксацией общей необходимости бесшовной работы [Информационная справка..., 2025], однако регламента, готового к тиражированию, по его итогам не появилось.

Обсуждение

Смещение подгруппы с инвалидностью к очной форме согласуется с наблюдением К. Руманна и Ф. Хэмрик: возвращение из зоны боевых действий требует регулярного контакта с

образовательной средой [Rumann, Hamrick, 2010]. Институциональное решение, однако, здесь иное. Зарубежная практика организует поддержку обучающегося с боевым опытом внутри университета [Jenner, 2017]; российская целевая группа для этого слишком разрежена, и решение приходится выносить на надвузовский уровень. Различие здесь количественное, культурные объяснения избыточны.

Несопоставимость ведомственных данных в рассмотренном случае вызвана различием оснований учёта, тогда как качество заполнения на неё не влияет; устраняется это согласованием состава признаков между информационными системами, а ужесточение отчётной дисциплины результата не даст. Разрыв между каналами перекликается с выводом Н. В. Присяжной о ведомственной фрагментарности мер поддержки [Присяжная, 2026] и с наблюдением А. В. Белькова с соавторами о неравномерности трудовых гарантий [Бельков, Съедина, Аболешева, 2026]. Настоящая работа уточняет вывод количественно и локализует разрыв между зачислением и выпуском.

Ограничения работы требуют оговорок. Охват экспресс-мониторинга смещён к организациям с развитой инклюзивной инфраструктурой, поэтому доля подгруппы оценена интервалом. Сопоставление структур опирается на допущение, что доли всей совокупности зачисленных участников и приёма лиц с инвалидностью и ОВЗ можно считать теоретическими; двухвыборочное сравнение сохраняет значимость различий, но расширяет доверительные интервалы. Наконец, предложенный стандарт эмпирически не проверялся, и его апробация — отдельная задача.

Заключение

За 2023–2025 гг. приём по отдельной квоте вырос более чем вчетверо, с 7,0 до 28,7 тыс. человек, а заполняемость квоты поднялась до 53,3 % [26]; собственно участников операции среди зачисленных 4217, то есть 0,95 % бюджетного приёма и 0,47 % совокупного. Канал невелик, и его размер задаёт выбор организационной модели.

Мониторинг зафиксировал 179 обучающихся с инвалидностью в 289 организациях [Информационная справка..., 2025] — 0,62 человека на организацию против примерно 18 в общем потоке лиц с инвалидностью и ОВЗ [Соколова, 2026]. Структура форм обучения у этой подгруппы значимо иная, чем у всей совокупности зачисленных: очная форма встречается чаще на 14,1 процентного пункта, очно-заочная реже на 10,4 ($\chi^2 = 23{,}8$; $df = 2$; $p < 0{,}001$); почти вся подгруппа (93,1 %) учится в бакалавриате. Складывается противоречие: та часть группы, которой сопровождение нужнее всего, чаще прочих находится в вузе физически и при этом рассеяна по сети так, что штатное внутривузовское решение не окупается.

Отсюда три прикладных вывода. Устойчивой оказывается надвузовская схема сопровождения: компетенция сосредоточена в узлах сети ресурсных учебно-методических центров, организации обращаются к ней как к внешнему, в том числе дистанционному, сервису. Далее, ведомственные массивы данных требуют согласования по составу признаков; наименее затратный шаг — ввести признак участника операции в ежегодный мониторинг, иначе результаты приёма и мониторинга останутся несопоставимыми. Наконец, минимальный стандарт с контрольными точками 30, 90 и 180 дней [Концепция деловой программы..., 2026] возвращает наблюдаемость участку траектории между зачислением и выпуском, где учёт сейчас отсутствует. Продолжением работы естественно считать оценку результативности канала по показателям удержания и трудоустройства, а также апробацию стандарта.

Библиография

1. Ахмадуллин В.А. Проблемы адаптации ветеранов специальной военной операции // Власть. 2024. Т. 32, № 5. — С. 88–93.
2. Бельков А.В., Съедина Н.В., Аболешева В.В. Трудоустройство и развитие карьеры ветеранов специальной военной операции (федеральный и региональный опыт) // Бизнес. Образование. Право. — 2026. — № 1 (74). — С. 206–210.
3. Валерий Фальков озвучил первые результаты приемной кампании 2025 года в российских университетах: официальный сайт Минобрнауки России. 19.08.2025. — URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/98356/
4. В Москве определят приоритеты развития сети ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ: официальный сайт Минобрнауки России. 14.12.2024. — URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/92696/
5. Гирфанова А.Р. Трудовая адаптация и профессиональная подготовка как направления социальной поддержки участников специальной военной операции // Административное и муниципальное право. — 2023. — № 5. — С. 67–79.
6. Григорьева М.А. Устойчивая ремиссия у ветеранов боевых действий: теоретико-методологическая модель // Человеческий капитал. — 2026. — № 7 (211). — С. 63–71.
7. Игнатова С.И., Тюрин Д.В. Анализ эффективности информационного воздействия на установки общества о социальной поддержке ветеранов специальной военной операции // Экономика, предпринимательство и право. 2026. — Т. 16, № 7. — С. 5219–5240.
8. Информационная справка о мерах и практике организации условий и обучения в системе высшего образования участников специальной военной операции с инвалидностью вследствие получения боевых травм / Минобрнауки России, сеть ресурсных учебно-методических центров высшего образования. — М., 2025. — Ведомственный аналитический материал.
9. Исхакова Г.Р. Механизмы социальной адаптации участников и ветеранов специальной военной операции в Республике Башкортостан // Экономика и управление: научно-практический журнал. — 2025. — № 4 (184). — С. 152–155.
10. Кадровая программа «Время героев»: официальный сайт. — URL: https://время-героев.рф
11. Концепция деловой программы. Форсайт-сессия и стратегическая сессия: от прогноза к действиям: проектный документ. — М., 2026. — 7 с.
12. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 04.08.2026) (ст. 71). — Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
13. О ветеранах: Федеральный закон от 12 января 1995 г. № 5-ФЗ. — Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
14. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон от 29 декабря 2022 г. № 641-ФЗ. — Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
15. О создании Государственного фонда поддержки участников специальной военной операции «Защитники Отечества»: Указ Президента Российской Федерации от 3 апреля 2023 г. № 232. — URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/view/0001202304030001
16. Об утверждении форм справок, подтверждающих участие в специальной военной операции: постановление Правительства Российской Федерации от 9 октября 2024 г. № 1354. — URL: http://government.ru/docs/52950/
17. Поступление в вузы лиц с инвалидностью и ОВЗ в рамках приёмной кампании 2026 года: материалы общероссийского вебинара сети ресурсных учебно-методических центров высшего образования, 5 июня 2026 г. / Т.А. Крутоус, Г.Т. Мельникова, Л.А. Гутерман [и др.]. — М., 2026.
18. Присяжная Н.В. Меры социальной поддержки ветеранов боевых действий: системный подход // Менеджмент и бизнес-администрирование. — 2026. — № 2. — С. 365–376.
19. Смирнов В.А. Гражданские установки российских студентов в контексте специальной военной операции // Высшее образование в России. — 2023. — Т. 32, № 8-9. — С. 9–23.
20. Соколова М.Б. Сеть ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе высшего образования: презентация. — М.: ГУУ, 2026. — 8 с.
21. Соловьева О.В. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в процессе волонтерской деятельности // Клиническая и специальная психология. — 2026. — Т. 15, № 1. — С. 20–32.
22. Теплякова Е.С., Киселева Т.Г. Психолого-педагогическая поддержка студентов колледжа с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Бизнес. Образование. Право. — 2025. — № 4 (73). — С. 488–493.
23. Фонд «Защитники Отечества» трудоустроил 12 тысяч ветеранов: по материалам пресс-конференции в ТАСС 2 апреля 2026 г. — URL: https://kianews24.ru/news/fond-zashchitniki-otechestva-trudoustroil-12-tysyach-veteranov-svo/

24. Шереметьева И.И., Строганов А.Е., Кандрина Н.В., Плотников А.В., Кулешова Е.О. Комплексный подход в лечении невротических расстройств у участников специальной военной операции // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. — 2024. — № 4 (125). — С. 27–35.

Higher Education as a Channel for the Reintegration of Participants in the Special Military Operation: The Scale of Admission in 2025, the Sparsity of the Target Group, and Requirements for the Support Standard

Mariya V. Petrovskaya

PhD in Economics, Associate Professor,
Department of Finance, Accounting and Audit,
Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba;
Deputy Director of the Coordination Center
for Inclusive Higher Education and the Realization of Professional Opportunities,
State University of Management,
109542, 99, Ryazanskiy ave., Moscow, Russian Federation;
e-mail: maar74@mail.ru

Natal'ya M. Borozinets

PhD in Psychology,
Head of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy,
Director of the Resource Center for the Training
of Persons with Disabilities and Persons with Limited Health Capabilities,
North-Caucasus Federal University,
355017, 1, Pushkina str., Stavropol, Russian Federation;
e-mail: nataboroz@yandex.ru

Tat'yana N. Banshchikova

PhD in Psychology, Associate Professor,
Head of the Psychological Service,
North-Caucasus Federal University,
355017, 1, Pushkina str., Stavropol, Russian Federation;
e-mail: sevkav@mail.ru

Larisa A. Guterman

PhD in Biology, Associate Professor,
Southern Federal University,
344006, 105/42, Bol'shaya Sadovaya str.,
Rostov-on-Don, Russian Federation;
e-mail: Lara57@mail.ru

Lyudmila A. Os'muk

Doctor of Sociology, Professor,
Director of the Institute of Social Technologies,
Novosibirsk State Technical University,
630073, 20, Karla Marksa ave., Novosibirsk, Russian Federation;
e-mail: osmuk@corp.nstu.ru

Abstract

The subject of the study is the organizational mechanisms for including participants in the special military operation in higher education and supporting their educational and professional trajectory. The empirical base was formed by the results of the 2025 admission campaign, an express monitoring and annual monitoring of the network of resource educational and methodological centers, the statistical form VPO-1, and the materials of the network webinar on the 2026 admission. Over 2023–2025, the number of those enrolled under a separate quota grew from 7.0 to 28.7 thousand people, of whom the participants in the operation themselves number 4,217 people, or 0.95% of the budget admission. Students with disabilities from among them are distributed across the network with a density of 0.62 people per organization, against approximately 18 people in the general flow of persons with disabilities and limited health capabilities, which is why the intra-university model of specialized support is unstable. The structure of forms of study and levels of education of the subgroup differs significantly from the compared populations ($\chi^2 = 23.8$ and 48.8; $p < 0.001$). Departmental sources diverge on the grounds of accounting and do not trace the trajectory after enrollment. Requirements for a minimum support standard with control points at 30, 90, and 180 days are formulated.

For citation

Petrovskaya M.V., Borozinets N.M., Banshchikova T.N., Guterman L.A., Os'muk L.A. (2026) Vysshee obrazovanie kak kanal reintegratsii uchastnikov spetsial'noy voennoy operatsii: masshtab priyoma 2025 goda, razrezhennost' tselevoy gruppy i trebovaniya k standartu soprovozhdeniya [Higher Education as a Channel for the Reintegration of Participants in the Special Military Operation: The Scale of Admission in 2025, the Sparsity of the Target Group, and Requirements for the Support Standard]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 388-405. DOI: 10.34670/AR.2026.45.39.038

Keywords

Participants in the special military operation, higher education, separate quota, disability as a result of combat trauma, resource educational and methodological centers, professional reintegration, support standard, departmental monitoring, inclusive education, educational trajectory.

References

1. Akhmadullin V.A. Challenges in the Adaptation of Veterans of the Special Military Operation // Vlast (Power). 2024. Vol. 32, No. 5. pp. 88–93.
2. Belkov A.V., Syedina N.V., Abolesheva V.V. Employment and Career Development for Veterans of the Special Military Operation (Federal and Regional Experience) // Business. Education. Law. 2026. No. 1 (74). pp. 206–210.
3. Valery Falkov Announces Initial Results of the 2025 Admissions Campaign at Russian Universities: Official Website of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. August 19, 2025. URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/98356/

4. Moscow to Define Development Priorities for the Network of Resource-Based Educational and Methodological Centers for Persons with Disabilities and Health Limitations: Official Website of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. December 14, 2024. URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/92696/
5. Girfanova A.R. Labor Adaptation and Vocational Training as Forms of Social Support for Participants in the Special Military Operation // Administrative and Municipal Law. 2023. No. 5. pp. 67–79.
6. Grigoryeva M.A. Sustained Remission Among Combat Veterans: A Theoretical and Methodological Model // Human Capital. 2026. No. 7 (211). Pp. 63–71.
7. Ignatova S.I., Tyurin D.V. Analysis of the Effectiveness of Informational Influence on Public Attitudes Toward Social Support for Veterans of the Special Military Operation // Economics, Entrepreneurship and Law. 2026. Vol. 16, No. 7. Pp. 5219–5240.
8. Information Note on Measures and Practices for Organizing Conditions and Education within the Higher Education System for Participants of the Special Military Operation with Disabilities Resulting from Combat Injuries / Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Network of Resource Educational and Methodological Centers for Higher Education. Moscow, 2025. Departmental analytical material.
9. Iskhakova G.R. Mechanisms for the Social Adaptation of Participants and Veterans of the Special Military Operation in the Republic of Bashkortostan. Economics and Management: Scientific and Practical Journal. 2025. No. 4 (184). Pp. 152–155.
10. "Time of Heroes" (Vremya Geroev) Personnel Program: Official Website. URL: https://время-героев.рф
11. Concept of the Business Program. Foresight Session and Strategic Session: From Forecast to Action Project Document. Moscow, 2026. 7 p.
12. On Education in the Russian Federation: Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended on August 4, 2026) (Art. 71). Accessed via the "ConsultantPlus" legal reference system.
13. On Veterans: Federal Law No. 5-FZ of January 12, 1995. Accessed via the "ConsultantPlus" legal reference system.
14. On Amendments to the Federal Law "On Education in the Russian Federation": Federal Law No. 641-FZ of December 29, 2022. Accessed via the "ConsultantPlus" legal reference system.
15. On the Establishment of the "Defenders of the Fatherland" State Fund for Support of Participants in the Special Military Operation: Decree of the President of the Russian Federation No. 232 of April 3, 2023. URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/view/0001202304030001
16. On the Approval of Forms for Certificates Confirming Participation in the Special Military Operation: Decree of the Government of the Russian Federation No. 1354 of October 9, 2024. URL: http://government.ru/docs/52950/
17. Admission of Persons with Disabilities and Health Limitations to Higher Education Institutions During the 2026 Admissions Campaign: Materials from an All-Russian Webinar by the Network of Resource Educational and Methodological Centers for Higher Education, June 5, 2026 / T.A. Krutous, G.T. Melnikova, L.A. Guterman [et al.]. Moscow, 2026.
18. Prisyazhnaya N.V. Social Support Measures for Combat Veterans: A Systems Approach // Management and Business Administration. 2026. No. 2. pp. 365–376.
19. Smirnov V.A. Civic Attitudes of Russian Students in the Context of the Special Military Operation // Higher Education in Russia. 2023. Vol. 32, No. 8-9. pp. 9–23.
20. Sokolova M.B. A Network of Resource-Based Educational and Methodological Centers for the Education of Persons with Disabilities and Health Limitations within the Higher Education System: A Presentation. Moscow: State University of Management (SUM), 2026. 8 p.
21. Solovyeva O.V. Psychological and Pedagogical Support for Students with Disabilities and Health Limitations During Volunteer Activities // Clinical and Special Psychology. 2026. Vol. 15, No. 1. pp. 20–32.
22. Teplyakova E.S., Kiseleva T.G. Psychological and Pedagogical Support for College Students with Disabilities and Health Limitations // Business. Education. Law. 2025. No. 4 (73). pp. 488–493.
23. The "Defenders of the Fatherland" Foundation Has Helped 12,000 Veterans Find Employment: Based on a TASS Press Conference, April 2, 2026. URL: https://kianews24.ru/news/fond-zashchitniki-otechestva-trudoustroil-12-tysyach-veteranov-svo/
24. Sheremetyeva I.I., Stroganov A.E., Kandrina N.V., Plotnikov A.V., Kuleshova E.O. A Comprehensive Approach to Treating Neurotic Disorders in Participants of the Special Military Operation // Siberian Bulletin of Psychiatry and Addictionology. 2024. No. 4 (125). pp. 27–35.

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

УДК 159.9 **DOI: 10.34670/AR.2026.18.63.040**

Конструктивная агрессивность как психолого-педагогический ресурс формирования навыков ассертивного поведения обучающихся в условиях современной образовательной среды

Бурнаева Елена Михайловна

Кандидат культурологии, доцент,
Высшая школа естественных наук,
математики и информационных технологий,
Тихоокеанский государственный университет,
680035, Российская Федерация, Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136;
e-mail: 001681@togudv.ru

Аннотация

В психолого-педагогических работах конструктивная агрессивность вводится как ресурс ассертивного поведения обучающихся, однако признаки обоих понятий пересекаются, и утверждение о ресурсности рискует оказаться истинным в силу одних определений. Работа устанавливает разграничение, при котором это утверждение сохраняет содержательность, и выводит из него проверяемое требование к условиям образовательной среды. Материалом служат принятые определения агрессивности, конструктивной агрессивности и ассертивности, взятые как система предметных посылок; единица анализа — отдельный признак действия и отношение включения между классами действий, выделяемыми по наборам признаков. Понятийно-категориальный анализ включал признаковую реконструкцию определений, проверку включения классов, тест содержательности по непустоте обеих разностей и типологизацию педагогических условий по единому основанию. Выделены пять признаков действия; конструктивная агрессивность и ассертивное действие разделены признаками удержания субъектности оппонента и знаковой опосредованности. Обе разности классов непусты, поэтому ресурсный тезис содержателен, но верен в суженном виде и относится только к ситуациям активного сопротивления. Выведено правило проверки педагогического условия и построена типология условий из трёх классов — подавляющих, замещающих и достраивающих. Правило отделяет формирование ассертивности от снижения агрессивности: условие, ослабляющее два первых признака, ведёт к избеганию, которое внешне выглядит как благополучие. Для асинхронной цифровой коммуникации нужен ещё один наблюдаемый признак — завершение воздействия, без которого прекращаемость не различается внешним наблюдателем.

Для цитирования в научных исследованиях

Бурнаева Е.М. Конструктивная агрессивность как психолого-педагогический ресурс формирования навыков ассертивного поведения обучающихся в условиях современной образовательной среды // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 406-413. DOI: 10.34670/AR.2026.18.63.040

Ключевые слова

Конструктивная агрессивность, ассертивное поведение, образовательная среда, признаковый анализ, субъектность обучающегося, осознанная саморегуляция, педагогическое условие, психологическая безопасность, коммуникативное поведение, саморегуляция.

Введение

Конструктивная агрессивность вводится в психолого-педагогических работах как ресурс ассертивного поведения обучающихся, но признаки двух понятий пересекаются. Принятие агрессии описано как признание права любого человека не согласиться с чужой точкой зрения, быть недовольным обстоятельством и проявлять отрицательные эмоции [Воробьева, Перков, Щетинина, 2017]. Ассертивность определена как уважение прав другого человека при условии, что он уважает права субъекта [Почебут, Безносов, 2017]. Оба определения удерживают инициативное отстаивание позиции и признание за другим права на несогласие. Если признаки ресурса входят в определение результата, положение о ресурсности истинно в силу одних определений, и педагогическая задача теряет предмет, а формировать предлагается то, что уже названо исходным условием.

Расхождение понятий видно по способам измерения. Ассертивность семиклассников оценивалась тестом В. Каппони и Т. Новак наряду со школьной мотивацией и осмысленностью жизни, причём число ассертивных учащихся различалось между классами одного возраста [Беляев, Агапов, Феоктистова, 2023]. В другой работе ассертивностью названа настойчивость и увлечённость долгосрочными целями, объясняющая различие в успеваемости [Товар-Гарсиа, 2018]. Агрессивность отделена от агрессии как свойство от единичного акта. Параметры агрессивности педагога сопоставлялись с предпочитаемым способом реагирования на конфликт учащихся, и пассивная либо эмоциональная форма реагирования сочеталась с признанием агрессии допустимой формой поведения в школе [Товар-Гарсиа, 2018]. Различается и возрастная динамика отдельных типов агрессивных проявлений: физическая агрессия заметно снижается между 15 и 18 годами при устойчивых показателях гнева и враждебности [Егорова, Реан, Тихомандрицкая, 2024]. Ни одна из этих операционализаций не называет признак, отделяющий ресурс от результата.

Исследовательский вопрос состоит в том, при каком разграничении признаков утверждение о конструктивной агрессивности как ресурсе формирования навыков ассертивного поведения остаётся содержательным, а не аналитически истинным, и какой признак достраивается в образовательной среде. Задача работы – восстановить признаковый состав обоих понятий, установить тип отношения между обозначаемыми ими классами действий и вывести правило проверки педагогического условия.

Материалы и методы исследования

Материалом служат принятые в педагогической психологии определения агрессивности, конструктивной агрессивности и ассертивности, взятые как система предметных посылок, и отношения между приписываемыми им признаками. Единица анализа – отдельный признак, сформулированный как проверяемое свойство единичного действия, и отношение включения между классами действий, выделяемыми по наборам признаков. Привлекаемые научные работы

служат опорой для исходных определений и для указания границ переноса вывода.

Применён понятийно-категориальный анализ, объединивший четыре операции. Признаковая реконструкция переводит определения в перечень признаков, каждый из которых допускает утвердительный или отрицательный ответ применительно к отдельному действию; порядок перевода следует принятому способу операционализации компетентностного конструкта через раздельные компоненты знаний, умений и личностных свойств [Мартынова, Гиленко, Китаева и др., 2023]. Проверка включения устанавливает, содержится ли класс ассертивных действий в классе конструктивно-агрессивных и наоборот. Тест содержательности признаёт ресурсный тезис синтетическим, если непусты обе разности классов, то есть без противоречия описываются и конструктивно-агрессивное неассертивное действие, и ассертивное действие вне класса конструктивно-агрессивных. Типологизация педагогических условий проведена по единому основанию – какой признак изменяет условие. Полученная конструкция проверена контрпримером, граничным случаем и сформулированным условием опровержения.

Результаты и обсуждение

Признаковая реконструкция дала пять признаков (таблица 1). Два из них описывают энергетическую и направленческую сторону действия, один – регуляторную, ещё два – нормативную и формальную. Обязательность признака указана отдельно для каждого из двух понятий, и различие в обязательности несёт результат.

Таблица 1 - Признаковый состав конструктивной агрессивности и ассертивного действия

Признак	Содержание признака	Конструктивная агрессивность	Ассертивное действие
П1. Активационный подъём	Рост активации при столкновении с препятствием	Обязателен	Необязателен
П2. Наступательность	Инициативное воздействие на источник препятствия вместо избегания	Обязателен	Обязателен
П3. Прекращаемость	Прекращение воздействия по достижении цели; само воздействие не имеет самостоятельной ценности	Обязателен	Обязателен
П4. Удержание субъектности оппонента	Сохранение за другим участником доступной возможности отказа и встречного требования	Необязателен	Обязателен
П5. Знаковая опосредованность	Реализация в речевом или ином знаковом действии, доступном социальной оценке	Необязателен	Обязателен

Источник: признаковая реконструкция определений, выполненная автором.

Разность «конструктивно-агрессивное, но не ассертивное» непуста. Ей соответствует действие, удовлетворяющее П1–П3 и не удовлетворяющее П4. Участник учебной группы добивается принятия нужного ему решения, прекращает воздействие сразу после голосования и к теме не возвращается и при этом строит взаимодействие так, что отказ другого участника не имеет процедурной возможности быть заявленным. Описание внутренне непротиворечиво, так

как прекращаемость относится к длительности воздействия, а удержание субъектности – к наличию у другого доступной альтернативы. Независимость этих признаков поддержана наблюдением, что прекращение отдельного эпизода не совпадает с признанием прав его участников. Педагоги, предпочитающие пассивную и эмоциональную форму реагирования на агрессию учащихся, чаще считают агрессивное поведение в школе приемлемым [Реан, Коновалов, Кошелева, 2022].

Обратная разность также непуста, и это меняет формулировку результата. Ассертивное действие может не удовлетворять П1. Обучающийся заявляет о нарушении своего права по установленной процедуре, не испытывая подъёма активации, поскольку сопротивление отсутствует и цель достигается самим обращением. Такую регламентную форму фиксируют инструменты, измеряющие ассертивность как личностную характеристику вне ситуации столкновения интересов [Беляев, Агапов, Феоктистова, 2023]; ею же объясняется отождествление конструкта с настойчивостью в достижении отдалённых целей [Товар-Гарсиа, 2018]. Класс ассертивных действий, следовательно, не содержится в классе конструктивно-агрессивных, и ресурсный тезис нельзя формулировать как необходимость конструктивной агрессивности для любого ассертивного действия. Он сохраняет силу применительно к ситуациям активного сопротивления, в которых сопротивление оппонента не позволяет достичь цели без подъёма активации и инициативного воздействия.

Из суженного тезиса выводится правило проверки педагогического условия. В ситуациях названного класса формирование ассертивности есть достройка П4 и П5 при сохранении П1–П3, а не снижение П1 и П2. Условие признаётся ассертивно-формирующим, если после его введения возрастает доля действий с признаками П4 и П5 и не снижается доля действий с признаками П1 и П2. В предложенной схеме условие, снижающее П1 и П2, описывает переход обучающегося к избеганию, внешне сходному с падением агрессивности. Различение необходимо потому, что агрессивные проявления не убывают согласованно, и физическая агрессия снижается к концу подросткового возраста при устойчивом гневе и устойчивой враждебности [Егорова, Реан, Тихомандрицкая, 2024].

Педагогические условия разделяются по тому, какой признак они изменяют. Подавляющие условия действуют на П1 и П2 – это санкция за инициативное возражение, запрет на выражение несогласия, оценка спора как нарушения дисциплины. Замещающие условия устраняют саму ситуацию столкновения интересов: жёсткая регламентация ролей и отсутствие решений с несколькими допустимыми исходами оставляют все пять признаков непроявленными и потому неформируемыми. Достраивающие условия сохраняют ситуацию столкновения и вводят процедуру, которая требует П4 и П5, – закреплённое право на отказ, обязательную фиксацию встречного требования, явно обозначенное завершение обсуждения. Правилу проверки отвечает только третий класс.

Достраивающее условие ограничено в силе. В иммерсивной виртуальной среде подростки-свидетели ситуации киберагрессии получали инструкцию соблюдать правила общения, однако выбор стратегии помощи определялся выраженностью социальной ответственности и уровнем морального развития в большей мере, чем самой инструкцией [Солдатова, Чигарькова, Никонова и др., 2023]. Процедура, следовательно, задаёт место для П4 и П5, но признак удерживается при наличии соответствующей нормы, а не по факту её объявления. С этим согласуется описание диалога как механизма становления субъектной позиции, в котором признание позиции другого удерживается самим строем взаимодействия, а не объявленным правилом [Трещев, 2026]. Процедурное требование относится к социальной норме и без личной

нормы остаётся невыполненным.

Признак П3 опирается на регуляторное основание. Прекращение воздействия по достижении цели есть операция осознанной саморегуляции, описанной как система средств постановки цели и управления её достижением и как механизм согласования прочих ресурсов человека [Моросанова, 2021]. При дезадаптивных стратегиях когнитивной регуляции эмоций и сниженной способности опознавать собственные переживания агрессивное поведение усиливается [Ларионов, Гречуха, 2020], и признак П3 не удерживается. Достраивающее условие, не обеспеченное регуляторной подготовкой, изменит П4 и П5 в формулировке требования, но не в действии.

Граничный случай задаёт асинхронная цифровая коммуникация. В письменной отсроченной форме сообщение сохраняется и продолжает действовать после достижения цели, поэтому П3 перестаёт быть наблюдаемым по самому действию, и внешний наблюдатель не отличает прекращённое воздействие от продолжающегося. Коммуникативное поведение подростков в информационном пространстве описано раздельными когнитивной, поведенческой и эмоциональной составляющими [Щелин, Петроченко, 2024], и утрата наблюдаемости относится к поведенческой составляющей. Отсюда следует требование к достраивающему условию в цифровой среде. Процедура содержит отдельный наблюдаемый признак завершения воздействия, иначе действие с признаками П1–П3 распознаётся как деструктивное. Цифровизация образования входит при этом в число выделенных факторов психологических угроз педагогу в образовательной среде [Шмелева, Кисляков, Кольчугина, Фан, 2022].

Правило адресовано образовательной среде, которая описана как совокупность условий развития человека и в безопасном состоянии поддерживает психологическую безопасность её субъектов [Баева, 2024]. Достраивающее условие требует сохранения ситуации столкновения интересов, а не её устранения, и не противоречит безопасности лишь при удержании П4. Место, где этот признак отсутствует, различимо по ролевой структуре травли. Инициаторы, защитники и наблюдатели отличаются от жертв характеристиками социального и эмоционального интеллекта [Баева, 2024], а наличие П2 при отсутствии П4 отделяет инициатора от защитника.

Заключение

Разграничение конструктивной агрессивности и ассертивного действия проходит по удержанию субъектности оппонента и знаковой опосредованности; остальные три признака у обоих понятий совпадают по содержанию, но не по обязательности. Поскольку ни один из двух классов не включает другой, ресурсное отношение сохраняет содержание лишь при указании ситуации активного сопротивления, в которой цель недостижима без подъёма активации и инициативного воздействия. Отсюда получено правило проверки педагогического условия, признающее условие ассертивно-формирующим тогда, когда оно повышает представленность двух разграничительных признаков и не снижает два первых. По этому основанию средовые условия делятся на подавляющие, замещающие и достраивающие, и правилу отвечает только последний класс, а в асинхронной цифровой коммуникации он дополнительно требует наблюдаемого признака завершения воздействия. Результат опровергается, если признак удержания субъектности окажется выводимым из признаков активационного подъёма, наступательности и прекращаемости, и тогда соответствующая разность классов пуста и ресурсное отношение возвращается к аналитической истинности.

Библиография

1. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: становление направления и перспективы развития // Экстремальная психология и безопасность личности. — 2024. — Т. 1, № 3. — С. 5–19.
2. Беляев А.Г., Агапов В.С., Феоктистова С.В. Учебная мотивация, осмысленность жизни и ассертивность у учащихся седьмого класса проекта «Математическая вертикаль» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2023. — Т. 46, № 4. — С. 203–226.
3. Воробьева Е.В., Перков М.А., Щетинина Д.П. Исследование взаимосвязи принятия агрессии и эмоционального интеллекта // Российский психологический журнал. — 2017. — Т. 14, № 2. — С. 28–50.
4. Егорова А.В., Реан А.А., Тихомандрицкая О.А. Половозрастные особенности проявления различных типов агрессии в старшем подростковом возрасте // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. — 2024. — Т. 14, № 2. — С. 205–222.
5. Ларионов П.М., Гречуха И.А. Роль алекситимии и когнитивной регуляции эмоций в развитии агрессивного поведения подростков // Клиническая и специальная психология. — 2020. — Т. 9, № 4. — С. 57–98.
6. Мартынова Т.А., Гиленко Е.В., Китаева Е.М. и др. Междисциплинарная коммуникативная компетенция: концептуализация и практическое применение // Образование и наука. — 2023. — Т. 25, № 4. — С. 12–36.
7. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2021. — № 1. — С. 4–37.
8. Почебут Л.Г., Безносов Д.С. Ассертивность и толерантность в межкультурном взаимодействии // Социальная психология и общество. — 2017. — Т. 8, № 3. — С. 8–19.
9. Ральникова И.А., Петухова Е.А., Кравченко Г.В. Социальный и эмоциональный интеллект подростков с разными ролями в процессе буллинга // Интеграция образования. — 2025. — Т. 29, № 4. — С. 684–697.
10. Реан А.А., Коновалов И.А., Кошелева Е.С. Совладание педагога с деструктивным поведением учащихся: реакция на агрессию учащихся и агрессивность педагогов // Интеграция образования. — 2022. — Т. 26, № 4. — С. 688–707.
11. Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Никонова Е.Ю. и др. Агрессия в иммерсивной виртуальной среде: поведенческие стратегии подростков и эффект свидетеля // Сибирский психологический журнал. — 2023. — № 86. — С. 26–47.
12. Товар-Гарсиа Э.Д. Иммигрантское происхождение или ассертивность? Поиск ключевых факторов образовательных достижений детей мигрантов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2018. — Т. 15, № 2. — С. 326–345.
13. Трещев А.М. Диалог как механизм развития субъектной позиции подростков // Управление образованием: теория и практика. — 2026. — № 4. — С. 126–139.
14. Шмелева Е.А., Кисляков П.А., Кольчугина Н.И., Фан Ч.К. Жизнестойкость и психологическая безопасность педагога в образовательной среде // Образование и наука. — 2022. — Т. 24, № 9. — С. 143–173.
15. Щелин И.В., Петроченко И.А. Когнитивная, поведенческая и эмоциональная составляющие коммуникативного поведения подростков в информационном пространстве // Сибирский психологический журнал. — 2024. — № 91. — С. 81–98.

Constructive Aggressiveness as a Psychological and Pedagogical Resource for Forming Students' Assertive Behavior Skills in the Conditions of the Modern Educational Environment

Elena M. Burnaeva

PhD in Cultural Studies,
Associate Professor,
Higher School of Natural Sciences, Mathematics and Information Technologies,
Pacific National University,
680035, 136, Tikhookeanskaya str., Khabarovsk, Russian Federation;
e-mail: 001681@togudv.ru

Abstract

In psychological and pedagogical works, constructive aggressiveness is introduced as a resource for students' assertive behavior; however, the attributes of both concepts overlap, and the assertion of resourcefulness risks being true by virtue of the definitions alone. The work establishes a distinction under which this assertion retains substantive content and derives from it a verifiable requirement for the conditions of the educational environment. The material consists of accepted definitions of aggressiveness, constructive aggressiveness, and assertiveness, taken as a system of subject premises; the unit of analysis is a separate attribute of an action and the relation of inclusion between classes of actions distinguished by sets of attributes. The conceptual-categorial analysis included an attribute-based reconstruction of the definitions, verification of the inclusion of classes, a test of substantive content by the non-emptiness of both differences, and a typologization of pedagogical conditions on a single basis. Five attributes of an action are identified; constructive aggressiveness and assertive action are separated by the attributes of maintaining the opponent's subjectivity and sign mediation. Both class differences are non-empty; therefore, the resource thesis is substantive, but true in a narrowed form and applies only to situations of active resistance. A rule for verifying a pedagogical condition is derived, and a typology of conditions of three classes is constructed — suppressing, substituting, and complementing. The rule separates the formation of assertiveness from the reduction of aggressiveness: a condition that weakens the first two attributes leads to avoidance, which outwardly appears as well-being. For asynchronous digital communication, one more observable attribute is needed — the completion of the influence, without which termination is not distinguishable by an external observer.

For citation

Burnaeva E.M. (2026) Konstruktivnaya agressivnost' kak psikhologo-pedagogicheskiy resurs formirovaniya navykov assertivnogo povedeniya obuchayushchikhsya v usloviyakh sovremennoy obrazovatel'noy sredy [Constructive Aggressiveness as a Psychological and Pedagogical Resource for Forming Students' Assertive Behavior Skills in the Conditions of the Modern Educational Environment]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 406-413. DOI: 10.34670/AR.2026.18.63.040

Keywords

Constructive aggressiveness, assertive behavior, educational environment, attribute analysis, student's subjectivity, conscious self-regulation, pedagogical condition, psychological safety, communicative behavior, self-regulation.

References

1. Baeva, I.A. (2024). Psikhologicheskaya bezopasnost obrazovatelnoy sredy: stanovlenie napravleniya i perspektivy razvitiya [Psychological safety of the educational environment: formation of directions and development prospects]. Ekstremalnaya psikhologiya i bezopasnost lichnosti, 1(3), 5–19. [In Russian]
2. Belyaev, A.G., Agapov, V.S., & Feoktistova, S.V. (2023). Uchebnaya motivatsiya, osmyslennost zhizni i assertivnost u uchashchikhsya sedmogo klassa proekta «Matematicheskaya vertikal» [Academic motivation, meaning of life, and assertiveness in seventh grade students of the project "Mathematical Vertical"]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya, 46(4), 203–226. [In Russian]
3. Egorova, A.V., Rean, A.A., & Tikhomandritskaya, O.A. (2024). Polovozrastnye osobennosti proyavleniya razlichnykh tipov agressii v starshem podrostkovom vozraste [Gender and age-related peculiarities in manifestation of different aggression types in older adolescents]. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya, 14(2), 205–222. [In Russian]

4. Larionov, P.M., & Grechukha, I.A. (2020). Rol aleksitimii i kognitivnoy regulyatsii emotsiy v razvitii agressivnogo povedeniya podrostkov [The role of alexithymia and cognitive emotion regulation in the development of aggressive behavior in adolescents]. Klinicheskaya i spetsialnaya psikhologiya, 9(4), 57–98. [In Russian]
5. Martynova, T.A., Gilenko, E.V., Kitaeva, E.M., et al. (2023). Mezhdistsiplinarnaya kommunikativnaya kompetentsiya: kontseptualizatsiya i prakticheskoe primenenie [Interdisciplinary communicative competence: from conceptualising to operationalising]. Obrazovanie i nauka, 25(4), 12–36. [In Russian]
6. Morosanova, V.I. (2021). Osoznannaya samoregulyatsiya kak metaresurs dostizheniya tseley i razresheniya problem zhiznedeyatelnosti [Conscious self-regulation as a metaresource for achieving goals and solving the problems of human activity]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya, (1), 4–37. [In Russian]
7. Pochebut, L.G., & Beznosov, D.S. (2017). Assertivnost i tolerantnost v mezhkulturnom vzaimodeystvii [Assertiveness and tolerance in cross-cultural interaction]. Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo, 8(3), 8–19. [In Russian]
8. Ralnikova, I.A., Petukhova, E.A., & Kravchenko, G.V. (2025). Sotsialnyy i emotsionalnyy intellekt podrostkov s raznymi rolyami v protsesse bullinga [Social and emotional intelligence of adolescents in different bullying roles]. Integratsiya obrazovaniya, 29(4), 684–697. [In Russian]
9. Rean, A.A., Konovalov, I.A., & Kosheleva, E.S. (2022). Sovladanie pedagoga s destruktivnym povedeniem uchashchikhsya: reaktsiya na agressiyu uchashchikhsya i agressivnost pedagogov [Coping with destructive behaviour of learners: teachers' reaction to learners' aggression and aggressiveness of teachers]. Integratsiya obrazovaniya, 26(4), 688–707. [In Russian]
10. Shchelin, I.V., & Petrochenko, I.A. (2024). Kognitivnaya, povedencheskaya i emotsionalnaya sostavlyayushchie kommunikativnogo povedeniya podrostkov v informatsionnom prostranstve [Cognitive, behavioural and emotional components of adolescents' communicative behaviour in information space]. Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal, (91), 81–98. [In Russian]
11. Shmeleva, E.A., Kislyakov, P.A., Kolchugina, N.I., & Phan, T.K. (2022). Zhiznestoykost i psikhologicheskaya bezopasnost pedagoga v obrazovatelnoy srede [Hardiness and psychological safety of a teacher in an educational environment]. Obrazovanie i nauka, 24(9), 143–173. [In Russian]
12. Soldatova, G.U., Chigarkova, S.V., Nikonova, E.Yu., et al. (2023). Agressiya v immersivnoy virtualnoy srede: povedencheskie strategii podrostkov i effekt svidetelya [Aggression in an immersive virtual environment: behavioral strategies of adolescents and the bystander effect]. Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal, (86), 26–47. [In Russian]
13. Tovar-Garcia, E.D. (2018). Immigrantskoe proiskhozhdenie ili assertivnost? Poisk klyuchevykh faktorov obrazovatelnykh dostizheniy detey migrantov [Immigrant origin or assertiveness? In search of key factors of educational achievement of migrant children]. Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki, 15(2), 326–345. [In Russian]
14. Treshchev, A.M. (2026) Dialog kak mekhanizm razvitiya subyektnoy pozitsii podrostkov [Dialogue as a mechanism for developing the subject position of adolescents]. Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika, (4), 126–139. [In Russian]
15. Vorobyeva, E.V., Perkov, M.A., & Shchetinina, D.P. (2017). Issledovanie vzaimosvyazi prinyatiya agressii i emotsionalnogo intellekta [A study of the relationship between acceptance of aggression and emotional intelligence]. Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal, 14(2), 28–50. [In Russian]

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

УДК 37 **DOI: 10.34670/AR.2026.25.46.041**

Развитие управленческих компетенций будущего учителя начальных классов в рамках профессиональной подготовки

Айбазова Марина Юсуфовна

Доктор педагогических наук, профессор,
кафедра гуманитарных дисциплин,
Северо-Кавказская государственная академия,
369000, Российская Федерация, Черкесск, ул. Ставропольская, 36;
e-mail: aibaz-mari@mail.ru

Узденова Алина Алиевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики и педагогических технологий,
Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева,
369200, Российская Федерация, Карачаевск, ул. Ленина, 29;
e-mail: urusovazur@mail.ru

Аннотация

В статье рассматриваются актуальные аспекты профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, ориентированные на специализированные виды деятельности, требующие высокой квалификации и глубоких знаний в области управления образованием. Основное внимание уделяется формированию управленческих компетенций будущих учителей начальной школы, а также осмыслению образовательных целей и стандартов в контексте их интеграции в практику. Обсуждаются инновационные методы обучения студентов педагогических вузов, направленные на формирование интереса к управленческой деятельности и повышение мотивации к улучшению качества образования на основе инновационного управления. Особое внимание уделяется компетентностному подходу в педагогической практике, который рассматривается как ключевой фактор профессионального развития педагогов. Анализируется, как эти элементы взаимодействуют с образовательными стандартами и влияют на эффективность образовательного процесса, а также на развитие образовательной среды в начальной школе. Тематика статьи сосредоточена на методах и программах, направленных на развитие управленческих компетенций у студентов педагогических специальностей. Анализируются возможности учебных дисциплин, практики, внеучебной деятельности и других форм образовательной деятельности, способствующих развитию у будущих учителей начальных классов способностей организовывать образовательный процесс, управлять классом и взаимодействовать с родителями и коллегами.

Для цитирования в научных исследованиях

Айбазова М.Ю., Узденова А.А. Развитие управленческих компетенций будущего учителя начальных классов в рамках профессиональной подготовки // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 414-421. DOI: 10.34670/AR.2026.25.46.041

Ключевые слова

Управленческие компетенции, профессиональная подготовка, педагогическое мастерство, управленческая деятельность, педагогическая практика, начальное образование, управление классом, педагогический менеджмент, компетентностный подход, образовательная среда.

Введение

Современная система начального образования находится в условиях постоянной трансформации, обусловленной как внутренними, так и внешними вызовами: цифровизация, инклюзивность, персонализация обучения, рост требований к качеству образовательных результатов. В этих условиях роль учителя начальных классов выходит за рамки традиционной педагогической деятельности и всё чаще включает элементы управленческой функции. Учитель становится не только организатором учебного процесса, но и менеджером образовательной среды, координатором взаимодействия между детьми, родителями, администрацией и общественностью.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью переосмысления содержания и методов подготовки будущих учителей начальной школы с акцентом на формирование управленческих компетенций. В условиях реализации ФГОС и перехода к компетентностной модели образования особую значимость приобретает способность педагога не только реализовывать образовательные программы, но и управлять ими, адаптируя к конкретному контексту и потребностям обучающихся.

Теоретико-концептуальные основы управленческой компетентности педагога

Управленческая компетентность учителя начальной школы представляет собой совокупность знаний, умений, навыков, личностных качеств и профессионального опыта, позволяющих эффективно организовывать учебно-воспитательный процесс, взаимодействовать с участниками образовательного сообщества и принимать обоснованные управленческие решения в рамках своей профессиональной деятельности. В отличие от классического менеджмента, ориентированного на экономическую эффективность, педагогический менеджмент носит психолого-педагогическую специфику. В рамках учебного процесса каждый учитель должен одновременно выступать стратегом, операционистом, новатором и наставником, что существенно расширяет его профессиональные компетенции на уровнях видения, действия и взаимодействия. Проблема управленческой компетентности педагога является междисциплинарной и находится на пересечении педагогики, психологии и теории менеджмента. Анализ концептуальных подходов к её определению позволяет проследить эволюцию научной мысли — от узкофункционального понимания к современному интегративному видению.

Функциональный подход

Исторически первым является функциональный подход, основанный на классической теории управления Анри Файоля, выделившего пять ключевых функций менеджмента: планирование, организация, мотивация, координация и контроль. Влияние идей Файоля и принципов научного менеджмента Фредерика Тейлора привело к рассмотрению

управленческой компетентности педагога как совокупности операционных умений, направленных на эффективное выполнение образовательных задач. В рамках этого подхода основное внимание уделяется способности учителя чётко планировать урок, организовывать деятельность учащихся и осуществлять контроль за успеваемостью.

Личностный (качественный) подход

Во второй половине XX века произошёл переход к пониманию роли личностных факторов в управлении. Личностный подход акцентирует внимание на индивидуально-психологических качествах педагога. Работы Дугласа Макгрегора и концепция эмоционального интеллекта Даниела Гоулмана способствовали осознанию того, что эффективность управления зависит не только от формальных функций, но и от стиля лидерства, способности мотивировать и выстраивать отношения в коллективе. В педагогике это проявляется в умении учителя регулировать собственные эмоции и эмоции учащихся, разрешать конфликты и создавать благоприятный психолого-педагогический климат.

Интегративный подход

Современная наука пришла к выводу, что наиболее адекватным является интегративный подход, объединяющий функциональные и личностные аспекты. Этот подход отражён в работах отечественных исследователей, таких как А.К. Маркова, которая рассматривала профессиональную компетентность как комплексную категорию, включающую знания, умения, опыт и личностные качества. Согласно этому подходу, управленческая компетентность — это не сумма отдельных навыков, а их системный синтез, позволяющий педагогу эффективно действовать в условиях неопределённости. Интегративный подход также включает аксиологический (ценностный) компонент, подчёркивающий важность профессиональной этики и ценностных ориентаций в управленческой деятельности.

В контексте компетентностного подхода (Хуторский, 1998; Зимняя, 2006) управленческая компетентность рассматривается как интегративное качество, включающее следующие компоненты:

- когнитивный — знание основ педагогического менеджмента, нормативно-правовой базы, стандартов образования;

- операциональный — умение планировать, организовывать, контролировать и корректировать учебный процесс;

- коммуникативный — способность выстраивать конструктивное взаимодействие с коллегами, родителями, администрацией и обучающимися; - рефлексивный — готовность к самоанализу, оценке эффективности собственной деятельности и её коррекции. Анализ литературы показывает, что формирование данных компонентов должно начинаться уже на этапе профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

Специфика управленческой деятельности в начальной школе

Менеджмент в начальном образовании имеет свои уникальные особенности, обусловленные возрастной психологией младших школьников. Основной акцент здесь смещается с директивного управления на педагогическое сопровождение и фасилитацию. Анализ источников также показал, что особое значение приобретают:

- эмоциональный интеллект — учитель должен распознавать и управлять не только собственными эмоциями, но и понимать эмоциональное состояние детей, что помогает создать атмосферу доверия и безопасности;

- навыки коммуникации — в начальной школе коммуникация — это не только передача информации, но и умение слушать, задавать вопросы, давать обратную связь и разрешать конфликты;

- медиаторские способности — конфликты в начальной школе являются естественной частью социального развития детей, и учитель должен уметь выступать посредником, помогая ученикам находить компромиссы и формируя у них навыки конструктивного взаимодействия. Современные профессиональные стандарты закрепляют требования к учителю, выходящие за рамки предметных знаний. От педагога ожидают наличия следующих управленческих навыков: - организация учебного и внеурочного процесса; - оценка и контроль с предоставлением качественной обратной связи; - выстраивание партнёрства с родителями и участие в школьном сообществе; - лидерство и внедрение инноваций.

Говоря о влиянии управленческой компетентности на качество образования, следует также отметить, что формирование управленческих компетенций у будущих учителей напрямую влияет на:

- эффективность учебного процесса — за счёт грамотного планирования, дифференциации и мотивации учащихся;

- климат в классе и школе — через развитие навыков конструктивного общения и разрешения конфликтов;

- вовлечённость родителей — благодаря умению выстраивать партнёрские отношения и информировать о достижениях ребёнка;

инновационность образовательной среды — через инициативность и готовность к изменениям.

аким образом, управленческая компетентность становится неотъемлемым элементом профессионального мастерства учителя начальной школы.

Методы и подходы к формированию управленческих компетенций в педагогическом вузе

Традиционные и инновационные парадигмы подготовки Традиционная парадигма профессиональной подготовки, основанная на трансмиссионной модели, преимущественно использует лекции и семинары для передачи теоретических знаний. Хотя эти методы обеспечивают прочную базу, они недостаточно способствуют формированию практико-ориентированных и адаптивных управленческих компетенций. В то же время инновационные подходы - конструктивистская и деятельностная парадигмы - смещают акцент на активное вовлечение студентов в процесс обучения. Ключевыми формами при этом являются:

- тренинги, направленные на развитие эмоционального интеллекта, медиации конфликтов;

- метод кейс-стади, развивающий аналитические и прогностические компетенции;

- проектная деятельность и симуляционные игры, формирующие навыки планирования, командной работы и принятия решений в условиях неопределённости. Оптимальным решением является

- интегративный подход, при котором теоретические основы, полученные на лекциях, закрепляются и трансформируются в практические навыки в рамках тренингов, проектов и практики.

Такой синергетический эффект позволяет преодолеть разрыв между теорией и практикой.

Инновационные методы формирования управленческой компетентности

Среди наиболее перспективных методов выделяются:

- проектное обучение — студенты разрабатывают и реализуют образовательные проекты (организация внеклассного мероприятия, индивидуальный маршрут развития ребёнка);

- наставничество — опытные педагоги передают не только знания, но и управленческий

опыт; в ряде вузов внедряются программы «педагогического дуэта»;

- рефлексивные практики — ведение портфолио, самоанализ уроков, участие в педагогических советах;

- цифровые технологии — моделирование управленческих ситуаций, анализ данных об успеваемости, дистанционное взаимодействие с родителями.

Методическая поддержка со стороны кафедр и школьных методобъединений способствует осмыслению управленческих решений в контексте образовательных стандартов и локальных условий, что позволяет будущему учителю развивать собственную управленческую позицию.

Модель развития управленческих компетенций будущего учителя начальных классов. Предлагаемая модель представляет собой системный подход к формированию управленческих компетенций у студентов педагогических специальностей. Она основана на принципах «системности», «практикоориентированности» и «непрерывности» и состоит из следующих блоков:

Вводный блок. Цель модели — обеспечить готовность будущих учителей к выполнению управленческих функций в образовательном процессе. Управленческие компетенции рассматриваются как целостная система, включающая когнитивный, деятельностный и личностный компоненты, формируемая на протяжении всего периода обучения.

Содержательный блок включает дисциплины: теоретические основы педагогического менеджмента; психология управления и групповая динамика; конфликтология; правовые основы образовательной деятельности; основы проектной деятельности и др.

Организационно-методический блок предполагает использование: кейс-метода; деловых и ролевых игр; проектной деятельности; педагогической практики с управленческими задачами, а диагностический аспект включает: тестирование; анализ портфолио; наблюдение и экспертные оценки.

Заключительный блок. Реализация модели позволяет сформировать специалиста, обладающего: практической готовностью к решению управленческих задач; системным мышлением и рефлексивной культурой; навыками лидерства, коммуникации, планирования и разрешения конфликтов. Эффект модели проявляется и на уровне образовательного процесса: повышается качество обучения, улучшается климат в классе, усиливается взаимодействие с родителями.

Заключение

Подготовка учителей начальных классов в современных условиях требует системного подхода к формированию управленческих компетенций. Это предполагает обновление содержания образовательных программ, внедрение инновационных методов обучения, развитие практико-ориентированной подготовки и усиление роли наставничества. Компетентностный подход позволяет рассматривать управленческую деятельность учителя не как дополнительную нагрузку, а как органичную часть его профессиональной идентичности. Управленческая компетентность будущего педагога начальной школы представляет собой интегративное единство функционального и личностного компонентов, обеспечивающих реализацию управленческих функций и личностных качеств с целью обучения, воспитания и развития всех субъектов образовательного процесса.

Таким образом, только в условиях целенаправленного, системного и практико-ориентированного формирования управленческих компетенций возможно достижение высокого качества начального образования и устойчивого развития образовательной среды.

Перспективы дальнейших исследований заключается в дальнейшем изучении проблемы и требует: эмпирической валидации предложенной модели через лонгитюдные исследования и разработку унифицированного диагностического инструментария, а также интеграцию цифровых технологий - VR-тренажёров, ИИ-адаптивных сценариев, онлайн-платформ для кейс-метода. Вместе с тем требуется изучение долгосрочного влияния на профессиональное выгорание, качество педагогической деятельности и развитие учащихся и кросс-культурный анализ лучших мировых практик формирования управленческих компетенций педагогов. Эти направления открывают значительный потенциал для развития теории и практики педагогического образования в условиях вызовов XXI века.

Библиография

1. Васильева Е.И. Наставничество в системе подготовки учителей начальных классов // Вестник педагогики и психологии Южной Сибири. — 2023. — Т. 12, № 2. — С. 45–52.
2. Заславская О.Ю. Развитие управленческой компетентности учителя в системе многоуровневой подготовки в области методики обучения информатике: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. — М., 2008. — 443 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. — М.: Логос, 2006.
4. Исламов А.Э. К вопросу формирования управленческой компетентности будущего педагога // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 2. — URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=12339
5. Крылова Т.В., Казначеева С.Н., Егорова В.Ю. Управленческая деятельность педагога профессионального обучения // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 66-2. — С. 184–187.
6. Лебедева Н.В. Управленческая компетентность учителя как условие эффективности образовательного процесса // Педагогическое образование в России. — 2022. — № 4. — С. 78–85.
7. Павлова Л.Н. Управленческая компетенция педагога // Профессиональное образование. Столица. — 2013. — № 2.
8. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. — М.: Педагогическое общество России, 1999.
9. Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебник для вузов. — М.: Академия, 2021.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). — М., 2020.
11. Хуторской А.В. Образовательные технологии. — М.: Эксмо, 1998.

Development of Managerial Competencies of the Future Primary School Teacher within the Framework of Professional Training

Marina Yu. Aibazova

Doctor of Pedagogy, Professor,
Department of Humanitarian Disciplines,
North-Caucasus State Academy,
369000, 36, Stavropol'skaya str., Cherkessk, Russian Federation;
e-mail: aibaz-mari@mail.ru

Alina A. Uzdenova

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Pedagogical Technologies,
Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliev,
369200, 29, Lenina str., Karachaevsk, Russian Federation;
e-mail: urusovazur@mail.ru

Abstract

The article examines current aspects of the professional training of future primary school teachers, oriented toward specialized types of activity requiring high qualifications and deep knowledge in the field of education management. The main attention is paid to the formation of managerial competencies of future primary school teachers, as well as to the comprehension of educational goals and standards in the context of their integration into practice. Innovative methods of teaching students of pedagogical universities are discussed, aimed at forming an interest in managerial activity and increasing motivation to improve the quality of education on the basis of innovative management. Particular attention is paid to the competency-based approach in pedagogical practice, which is considered as a key factor in the professional development of educators. It is analyzed how these elements interact with educational standards and influence the effectiveness of the educational process, as well as the development of the educational environment in primary school. The topic of the article is focused on methods and programs aimed at developing managerial competencies in students of pedagogical specialties. The possibilities of academic disciplines, practice, extracurricular activity, and other forms of educational activity contributing to the development in future primary school teachers of the abilities to organize the educational process, manage the class, and interact with parents and colleagues are analyzed.

For citation

Aibazova M.Yu., Uzdenova A.A. (2026) Razvitie upravlencheskikh kompetentsiy budushchego uchitelya nachal'nykh klassov v ramkakh professional'noy podgotovki [Development of Managerial Competencies of the Future Primary School Teacher within the Framework of Professional Training]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 414-421. DOI: 10.34670/AR.2026.25.46.041

Keywords

Managerial competencies, professional training, pedagogical mastery, managerial activity, pedagogical practice, primary education, class management, pedagogical management, competency-based approach, educational environment.

References

1. Federal State Educational Standard of Higher Education. (2020). *Bachelor's Level in the Field of Study 44.03.05 Pedagogical Education (with Two Training Profiles)*. Moscow. [In Russian]
2. Islamov, A.E. (2014). K voprosu formirovaniya upravlencheskoy kompetentnosti budushchego pedagoga [On the issue of forming managerial competence of a future teacher]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, (2). https://science-education.ru/ru/article/view?id=12339 [In Russian]
3. Khutorskoy, A.V. (1998). *Obrazovatelnye tekhnologii* [Educational Technologies]. Moscow: Eksmo. [In Russian]
4. Krylova, T.V., Kaznacheeva, S.N., & Egorova, V.Yu. (2020). Upravlencheskaya deyatelnost pedagoga professionalnogo obucheniya [Managerial activity of a vocational training teacher]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, (66-2), 184–187. [In Russian]
5. Lebedeva, N.V. (2022). Upravlencheskaya kompetentnost uchitelya kak uslovie effektivnosti obrazovatelnogo protsessa [Teacher's managerial competence as a condition for the effectiveness of the educational process]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, (4), 78–85. [In Russian]
6. Pavlova, L.N. (2013). Upravlencheskaya kompetentsiya pedagoga [Teacher's managerial competence]. *Professionalnoe obrazovanie. Stolitsa*, (2). [In Russian]
7. Simonov, V.P. (1999). *Pedagogicheskiy menedzhment* [Pedagogical Management]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii. [In Russian]
8. Slastyonin, V.A., Isaev, I.F., & Shiyanov, E.N. (2021). *Pedagogika: uchebnik dlya vuzov* [Pedagogy: Textbook for Universities]. Moscow: Akademiya. [In Russian]

9. Vasilieva, E.I. (2023). Nastavnichestvo v sisteme podgotovki uchiteley nachalnykh klassov [Mentorship in the system of primary school teacher training]. *Vestnik pedagogiki i psikhologii Yuzhnoy Sibiri*, 12(2), 45–52. [In Russian]
10. Zaslavskaya, O.Yu. (2008). *Razvitie upravlencheskoy kompetentnosti uchitelya v sisteme mnogourovnevoy podgotovki v oblasti metodiki obucheniya informatike* [Development of teachers' managerial competence in the system of multi-level training in the methodology of teaching computer science] (Doctoral dissertation). Moscow. [In Russian]
11. Zimnyaya, I.A. (2006). *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. Moscow: Logos. [In Russian]

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

УДК 378.091.2 **DOI: 10.34670/AR.2026.23.39.042**

Компетентностная модель педагога в системе образования Испании: теоретические основания и практические механизмы реализации

Балабанова Елена Александровна

Старший преподаватель,
кафедра иноязычного образования,
соискатель кафедры социальной педагогики и психологии,
Московский педагогический государственный университет,
119991, Российская Федерация, Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1;
e-mail: ea.balabanova@mpgu.su

Аннотация

В работе рассматриваются теоретические основания и практические механизмы реализации компетентностной модели педагога в системе образования Испании. На основе анализа испанского законодательства в сфере образования, включая Органический закон об университетах (2001), Королевские указы о реформе высшего образования, а также Закон об образовании (2006), раскрывается эволюция требований к профессиональной подготовке педагогических кадров в контексте Болонского процесса. Особое внимание уделяется структурной организации подготовки учителей: выделяются уровни образования (дошкольное, начальное, среднее, высшее), классификация педагогических специализаций, условия конкурсного отбора и требования к квалификации преподавателей различных ступеней. Анализируются механизмы непрерывного профессионального развития педагогов, включая систему повышения квалификации, последипломное образование и деятельность региональных центров подготовки (CEFIRE) в рамках децентрализованной модели управления образованием. Показана роль Национального агентства по аккредитации и оценке качества (ANECA) и интеграция испанской системы в Европейское пространство высшего образования. Выявлены ключевые компетенции, формируемые у будущих педагогов, включая предметные, психолого-педагогические, коммуникативные и рефлексивные навыки. Сделан вывод о том, что испанская компетентностная модель сочетает национальные традиции, европейские стандарты и региональную автономию, обеспечивая гибкость и практико-ориентированность подготовки учителей. Результаты исследования могут быть использованы для совершенствования систем профессиональной подготовки педагогов в других странах, в том числе в России.

Для цитирования в научных исследованиях

Балабанова Е.А. Компетентностная модель педагога в системе образования Испании: теоретические основания и практические механизмы реализации // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 8А. С. 422-433. DOI: 10.34670/AR.2026.23.39.042

Ключевые слова

Компетентностная модель, педагог, система образования Испании, профессиональная подготовка учителей, Болонский процесс, повышение квалификации, педагогические компетенции, автономия университетов, децентрализация образования, ANECA, CEFIRE, непрерывное профессиональное развитие, цифровая компетентность, конкурсный отбор.

Введение

В современном мире система образования любой страны представляет собой сложный механизм, в котором переплетаются исторические традиции, национальные особенности и требования глобализации. Испания в этом смысле является показательным примером: её образовательная система сочетает многовековые академические традиции, уходящие корнями в XIII век (именно тогда был основан знаменитый Саламанкский университет), с динамичными инновационными процессами, обусловленными участием страны в Болонском процессе. В настоящее время испанская система образования интегрирует на современном этапе те сложившиеся многовековые академические традиции с динамичностью учебных программ, которые постепенно адаптируются к потребностям современной Европы.

Особый интерес для отечественной педагогической науки представляет компетентностная модель подготовки педагогов, сложившаяся в Испании за последние десятилетия. Российская система образования, также переживающая в последние десятилетия этап модернизации и перехода на новые образовательные стандарты, может почерпнуть ценный опыт из испанской практики, особенно в части организации непрерывного профессионального развития педагогических кадров, децентрализации управления образованием и интеграции цифровых компетенций в подготовку будущих педагогов.

Цель настоящего исследования заключается в проведении анализа теоретических оснований и практических механизмов реализации компетентностной модели педагога в системе образования Испании, выявление её структурных компонентов и особенностей функционирования в условиях децентрализованной модели управления образованием. При написании статьи были использованы методы теоретического анализа нормативно-правовых документов, сравнительно-сопоставительный анализ и обобщение эмпирического опыта.

Основная часть

Формирование современной компетентностной модели педагога в Испании опирается на обширную нормативно-правовую базу, начало которой строится согласно Конституции 1978 г. Ст. 27 Основного закона Испании провозглашает: «Каждый имеет право на образование. Признается свобода образования. Основное общее образование обязательно и бесплатно» [Конституция Королевства Испании, 1997]. Особенно важным для развития системы профессиональной подготовки педагогов является п. 10 этой же статьи: «Признается автономия университетов в соответствии с законом» [Конституция Королевства Испании, 1997]. Этот конституционный принцип стал фундаментом для формирования децентрализованной модели управления образованием, в которой ответственность за подготовку и повышение квалификации учителей делится между государством, автономными сообществами (регионами), местной администрацией и непосредственно школами.

Постфранкистский период в истории Испании стал временем кардинальных

преобразований в образовательной сфере. Испанская социалистическая рабочая партия, пришедшая к власти, сумела перестроить систему образования на демократической основе и заложить фундамент для её последующего развития. Как отмечает Х.Д. Гаджиева, «в постфранкистский период истории страны Испанская социалистическая рабочая партия сумела перестроить систему образования на демократической основе и заложить фундамент для ее последующего развития» [Гаджиева, 2013].

В 1980–1990-е г был принят пакет ключевых законодательных актов, сформировавших контуры современной системы педагогического образования, так Закон об университетской реформе (LRU 1983) предоставил университетам управленческую автономию и реальную организационно-академическую самостоятельность, включая свободу составления учебных планов и организации учебного процесса; Единый закон о праве на образование (LODE 1985) закрепил принцип плюрализма в образовании и предусмотрел участие общественности в управлении учебными заведениями через создание школьных советов различных уровней; Единый закон об общем порядке в системе образования (LOGSE 1990) — реформировал структуру начального и среднего образования; Единый закон об общественном участии и управлении учебными учреждениями (LOPEG 1995) — развил механизмы общественного контроля в сфере образования.

Эти законы «послужили фундаментом для глубокой реформы образования, которая стала неотъемлемой составляющей "интегральной" модернизации испанского общества» [Гаджиева, 2013].

В 2001 г. был принят Органический закон об университетах (Ley Orgánica de Universidades), который закрепил курс на интеграцию испанской системы высшего образования в общеевропейское пространство. В разделе XIII этого закона, ст. 87, прямо предписывает: «В рамках своих соответствующих компетенций Правительство, Автономные сообщества и университеты принимают необходимые меры для полной интеграции испанской системы в европейское пространство в области высшего образования» [Гаджиева, 2013].

Важным этапом стало принятие Королевского указа 2007 г., который ввёл трёхуровневую систему обучения (grado — бакалавриат, máster — магистратура, doctorado — докторантура) в соответствии с Болонскими соглашениями. Как отмечает в своей работе Э. Ермольева, «нормативная база для введения новой модели вузовского обучения в соответствии с критериями Болонского процесса начала формироваться в Испании постепенно» [Ермольева, 2011].

Закон об образовании (Ley Orgánica de Educación, 2006) внёс изменения в структуру начального и среднего образования, а также установил требования к академической квалификации и педагогической подготовке для преподавания на различных уровнях. Ст. 100 этого закона закрепляет обязательные условия для работы в системе невузовского образования [López de Ramos, Quintero Barreto, Bonnett-Bogallo, 2024].

В 2023 г. был принят новый Органический закон 2/2023, который внёс изменения в систему подготовки преподавательских кадров, ужесточив требования к педагогической подготовке и усилив практическую составляющую.

Следует отметить, что в Испании образовательная политика является ареной постоянной политической борьбы между основными партиями — Народной партией и Испанской социалистической рабочей партией. Как отмечает Э. Ермольева, «"народники" и "социалисты" имеют разный взгляд на модель развития испанского образования, поэтому каждая из партий подвергает "корректировке" (и порой довольно существенной) те законодательные документы, которые разрабатываются политическими противниками» [Ермольева, 2011]. Это создаёт

определённую нестабильность, но одновременно обеспечивает постоянное обновление образовательной политики.

Испанская система образования включает четыре уровня: дошкольное образование (Educación Infantil), начальная школа (Educación Primaria), средняя школа (Educación Secundaria) и высшее образование (Educación Universitaria). Профессиональная подготовка педагогических кадров органично встроена в эту структуру и имеет свои особенности на каждом уровне. Для работы в системе дошкольного и начального образования будущие учителя проходят трёхлетнее обучение в университете по программе, которая завершается присвоением степени дипломированного специалиста (Diplomado) по выбранной специализации. Как отмечает Т.Е. Крыстопчук, «будущие учителя получают специализацию в следующих областях: дошкольное образование, начальное образование, иностранные языки, физкультура, музыка, специальное образование или образование детей с нарушениями речи и слуха» [Крыстопчук, 2013].

Важной особенностью испанской системы является трехуровневое формирование учебного плана:

1. Национальный уровень — центральное правительство устанавливает базовое ядро учебного плана, определяющее обязательное содержание образования.

2. Региональный уровень — каждое автономное сообщество разрабатывает собственную учебную программу, адаптируя национальное ядро к местным условиям и культурным особенностям.

3. Школьный уровень — каждая школа имеет право дорабатывать основной учебный план с учётом своей социально-экономической и культурной среды, а также разрабатывать индивидуальные программы для конкретных классов.

Такая многоуровневая система, по мнению представителей экспертного собщества, «позволяет учитывать региональную специфику, сохраняя при этом единство образовательного пространства страны» [Крыстопчук, 2013].

Учителя начальной школы должны иметь диплом Maestro (учитель) со специализацией в области образования на начальном уровне. В некоторых случаях допускается работа педагогов со степенью бакалавра в соответствующей области, но приоритет отдаётся специализированному педагогическому образованию.

Для преподавания в средней школе (Educación Secundaria) требуется высшее образование уровня лиценциата (Licenciado), которое в российской системе образования примерно соответствует специалитету. Срок обучения составляет от четырёх до шести лет в зависимости от специальности. С 1 октября 2009 г., согласно Болонскому соглашению, все будущие учителя средних школ должны пройти дополнительное педагогическое образование в объёме 60 кредитов ECTS, что фактически означает получение магистерской степени по педагогике.

Как отмечается в исследовании, «начальная подготовка учителей для среднего образования в Испании развивалась через различные законодательные реформы, в конечном итоге приведшие к созданию магистерской программы по преподаванию в среднем образовании» [López Requena, López Secanell, Rodenas i Marco, 2025]. Однако эта модель подвергается критике за недостаток согласованности между теорией и практикой, а также за неравномерную реализацию в разных автономных сообществах.

Для преподавания в системе профессионально-технического образования (Formación Profesional) учителя должны иметь не только педагогическую подготовку, но и практический опыт работы по специальности, что сближает испанскую модель с немецкой дуальной системой.

Квалификация и профессиональный статус университетского преподавателя в Испании регулируются Органическим законом об университетах. Профессор университета (Catedrático

de Universidad) и профессор колледжа (Catedrático de Escuela Universitaria) должны иметь докторскую степень. Преподаватели более низких категорий (Profesores Titulares de Escuela Universitaria) должны иметь степень лиценциата, архитектора или инженера [Крыстопчук, 2013].

Важно отметить, что в Испании различают государственные и частные университеты. По данным Министерства образования, в стране насчитывается 78 университетов, из которых 50 — государственные, в них обучается около 89% всех студентов [Ермольева, 2011].

Испанская компетентностная модель педагога представляет собой многомерную структуру, интегрирующую различные аспекты профессиональной деятельности. Наиболее наглядно эта модель представлена в Marco Común de Competencias Profesionales Docentes, разработанном в Кастилии-Леоне — одном из пионерных регионов в области образовательных инноваций. Эта модель структурирована вокруг четырёх основных компетентностных областей, конкретизированных в девяти компетенциях [Marco Común de Competencias Profesionales Docentes JCyL]:

1. Область преподавания (Área Docente) — составляет техническое ядро профессии. Охватывает не только глубокое владение предметом, но и способность адаптироваться к новым методологиям и меняющемуся нормативному контексту. Эта область фокусируется на научной актуализации, дидактике и понимании учителя как активного субъекта образовательного процесса.

2. Личностная область (Área Personal) — делает акцент на человеческом измерении учителя. Признаёт, что педагог — это личность с собственными ценностями и эмоциями, чья профессиональная биография и психологическое благополучие напрямую влияют на его мотивацию и эффективность.

3. Социальная область (Área Social) — подчёркивает необходимость связи школы с внешним миром. Учитель XXI века должен действовать как агент социальных изменений, способствуя диалогу между учениками, семьями и администрацией.

4. Область оценки (Área de Evaluación) — рассматривается как сквозная и стратегическая область. Оценка перестаёт быть простой формальностью и становится инструментом непрерывного улучшения качества образования.

Особое внимание в испанской модели уделяется развитию цифровой компетентности педагога. В 2022 г. была внедрена Испанская рамка цифровой компетентности учителей, основанная на Европейской рамке цифровой компетентности (DigCompEdu). Эта рамка структурирована по шести областям: профессиональная вовлечённость; создание и использование цифрового контента; преподавание и обучение с использованием цифровых технологий; оценка и обратная связь; расширение возможностей обучающихся; развитие цифровой компетентности учащихся [Spanish Framework for the Digital Competence of Teachers, 2022].

Как подчёркивается в документах Министерства образования, эта рамка «продвигает совместную, студенто-ориентированную модель преподавания, делающую акцент на содержательном, мотивирующем и персонализированном обучении» [Spanish Framework for the Digital Competence of Teachers, 2022].

Интересно, что в испанских университетах активно развиваются программы развития предпринимательских компетенций у студентов педагогических специальностей. Например, в Саламанкском университете реализуется План Галилео (Plan Galileo), направленный на развитие инноваций и предпринимательского духа в университетской среде. Как отмечается в исследовании, «Европейский союз, осознавая дефицит предпринимательской активности в

Европе по сравнению с Соединенными Штатами Америки, считает, что развитие предпринимательского духа — ключевой момент в вопросах создания рабочих мест, роста конкуренции, экономического роста» [Родригес, 2010].

Система отбора педагогов в Испании имеет свои особенности, существенно отличающиеся от российской практики. Приём на постоянную должность в государственные образовательные учреждения всех уровней осуществляется на конкурсной основе (Concurso-oposición). Это двухэтапная процедура, включающая оценку профессиональных достижений и квалификационный экзамен.

К формальным требованиям, предъявляемым к кандидатам, относятся [Крыстопчук, 2013]: наличие гражданства Испании или любой другой страны Европейского Союза; достижение 18-летнего возраста и непревзойдение пенсионного возраста; удовлетворительное психическое и физическое состояние здоровья; отсутствие дисциплинарных взысканий, лишающих права заниматься педагогической деятельностью.

Учителя в Испании имеют достаточно высокую педагогическую нагрузку по сравнению с европейскими коллегами — от 25 до 35 часов в неделю (в зависимости от автономного сообщества) [Крыстопчук, 2013]. При этом испанские педагоги, в отличие от многих других европейских стран, не проходят регулярную проверку квалификации после получения основного профессионального образования. Как отмечает А.И. Галеева, «несмотря на то, что перед приёмом на работу испанские педагоги обязательно проходят проверку профессиональных качеств, в ходе их дальнейшей работы оценка квалификации проводится довольно редко» [Галеева, 2020].

Это создаёт определённые проблемы: «В Испании оценка работы преподавателей не оказывает влияние на их будущее, к примеру, размер зарплаты или принятие решения о необходимости повышения квалификации. Единственным последствием выявленного недостаточного уровня профессионализма становится невозможность получить статус зарегистрированного или сертифицированного преподавателя» [Галеева, 2020].

В частном секторе образования процедура найма отличается: кандидаты на должности преподавателей подписывают контракт непосредственно с руководством учебного заведения, и требования к ним могут варьироваться в зависимости от политики конкретной школы.

Одной из наиболее сильных сторон испанской образовательной системы является хорошо развитая система непрерывного профессионального развития педагогов. Профессиональное развитие рассматривается как «процесс систематической и непрерывной деятельности, направленной на обновление, расширение и углубление знаний и навыков, связанных с профессией учителя» [Крыстопчук, 2013].

Годовой план подготовки учителей (Plan Anual de Formación del Profesorado, PAFP) составляется каждым региональным правительством. В качестве примера рассмотрим модель Валенсийского сообщества, которая является одной из наиболее структурированных и показательных.

Система непрерывной подготовки учителей Валенсийского сообщества включает три основных компонента [López de Ramos, Quintero Barreto, Bonnett-Bogallo, 2024]:

1. Служба подготовки учителей — разрабатывает предложение PAFP для каждого учебного года, направляет и координирует сеть центров, оценивает непрерывную подготовку учителей, управляет регистрацией и признанием подготовки, а также определяет потребности в образовании на основе оценки обучения и диагностической оценки.

2. Сеть центров CEFIRE — играет посредническую и координирующую роль между Службой подготовки учителей и образовательными центрами. Каждый CEFIRE готовит

годовой план действий, который адаптирует стратегические направления PAFP к условиям своей территории.

3. Образовательные центры — предлагают учебные мероприятия в контексте развития своих образовательных проектов. В каждом учебном центре создаются учебные подразделения для определения потребностей в обучении и проведения тренингов непосредственно на рабочем месте.

В последние годы сеть CEFIRE претерпела реструктуризацию. Как отмечает А.Л. Лопес де Рамос, «реструктуризация сети CEFIRE порождает разделение между дизайном и реализацией обучения» [López de Ramos, Quintero Barreto, Bonnett-Bogallo, 2024]. При этом сохраняются все территориальные CEFIRE и переопределяются специализированные CEFIRE — по созданию образовательных ресурсов, по лидерству в образовании и другие. Особого внимания заслуживает создание первого в Испании специализированного CEFIRE по искусственному интеллекту и вычислительному мышлению [López de Ramos, Quintero Barreto, Bonnett-Bogallo, 2024].

Основными формами обучения являются теоретические семинары, конференции и различного типа и продолжительности курсы повышения квалификации. По продолжительности они делятся на три категории [Галеева, 2020]:

- краткосрочные курсы (20–30 теоретических часов);
- среднесрочные курсы (50–60 теоретических и практических часов);
- интенсивные курсы (150 часов, обычно проводятся во время каникул).

Занятия проводятся в небольших группах (до 15 человек) в течение 2–3 недель. Другие формы учебной работы включают работу в малых группах по 3–8 человек, теоретические семинары на 15–18 участников, участие в обмене опытом и профессиональные конференции [Крыстопчук, 2013].

Для иностранных преподавателей испанского языка в Испании хорошо развита система последипломного образования, что связано с пониманием того, что язык является важнейшим инструментом «мягкой силы» в международных отношениях. Наиболее известным учебным центром является Институт Сервантеса, имеющий множество аккредитованных филиалов по всему миру. Также курсы повышения квалификации проводятся языковыми центрами при университетах [Галеева, 2020].

Одним из примеров такого центра является языковой центр при Вальядолидском университете, открытый в 1996 г. Центр развивает два основных направления: обучение иностранным языкам (с акцентом на подготовку к международным экзаменам FIRST, CA, TOEFL, DELF и др.) и преподавание испанского языка как иностранного для преподавателей из разных стран [Галеева, 2020].

Программа курса для преподавателей испанского языка как иностранного включает следующие тематические блоки [Галеева, 2020]: Развитие устных и письменных навыков (10 часов); Преподавание лексики и фразеологии (4 часа); Преподавание морфологии (6 часов); Аспекты преподавания грамматики (6 часов); Преподавание истории и культуры (6 часов); Профессиональные возможности преподавателя (3 часа); Принципы оценивания в процессе преподавания (5 часов); Презентация учебных материалов (2 часа).

Важно отметить, что испанские университеты активно участвуют в международных образовательных программах, таких как Erasmus, Tempus и другие. Как отмечает Э. Ермольева, «Испания входит в основную четвёрку государств, активно участвующих в Болонском процессе, наряду с Бельгией, Германией и Францией» [Ермольева, 2011]. Это создаёт широкие возможности для мобильности студентов и преподавателей, а также для международного

обмена опытом.

Важным компонентом компетентностной модели является система оценки качества педагогической деятельности. В Испании эту функцию выполняет Национальное агентство по аккредитации и оценке качества (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA), созданное в 2002 г.

Программа DOCENTIA, разработанная ANECA, представляет собой набор руководящих принципов и ориентиров для разработки университетами (и их сертификации со стороны ANECA и региональных агентств) модели оценки качества преподавания» [López de Ramos, Quintero Barreto, Bonnett-Bogallo, 2024]. Цель DOCENTIA — «гарантировать, посредством механизма оценки преподавательской деятельности, подготовку и компетентность университетского преподавательского состава» [López de Ramos, Quintero Barreto, Bonnett-Bogallo, 2024].

Однако, как отмечают исследователи, «андрагогический подход был основным в подготовке учителей в Испании до принятия программы DOCENTIA и создания ANECA» [López de Ramos, Quintero Barreto, Bonnett-Bogallo, 2024]. Переход к компетентностной модели потребовал пересмотра не только содержания подготовки, но и методов оценки её качества.

Важным элементом системы оценки является Европейское приложение к диплому (Europass), которое выдаётся выпускникам испанских вузов. Как отмечает Н.В. Лаптева, «Австрия, Бельгия, Дания, Финляндия выдают Европейское приложение к диплому, что является фактом сближения европейских систем ВПО» [Лаптева, 2015]. Это приложение делает дипломы испанских университетов понятными и признаваемыми в любой стране Европейского Союза.

Несмотря на значительные достижения, испанская система профессиональной подготовки педагогов сталкивается с рядом проблем и вызовов, которые важно учитывать при анализе возможности заимствования её элементов в российскую практику.

Исследования показывают наличие «разрыва между компетенциями, указанными в нормативных актах, и их присутствием в академических программах, с акцентом на дисциплинарные знания и недостаточным вниманием к инклюзивному образованию» [López Requena, López Secanell, Rodenas i Marco, 2025]. Это означает, что декларируемые в документах компетенции не всегда в полной мере реализуются в реальном образовательном процессе.

Одной из наиболее часто критикуемых особенностей испанской системы является недостаточная согласованность между теоретической и практической подготовкой будущих педагогов. Как отмечается в исследовании, «сохраняется противоречие между объективной потребностью общества в педагогах с развитой психолого-педагогической компетентностью и недостаточной разработанностью теоретических основ её формирования в системе профессионального образования» [López Requena, López Secanell, Rodenas i Marco, 2025].

Децентрализованная модель управления, являющаяся безусловным преимуществом испанской системы, создаёт и определённые проблемы. Каждое автономное сообщество имеет право разрабатывать собственную модель подготовки и повышения квалификации учителей, что приводит к значительным различиям в качестве педагогического образования между регионами. Как отмечает Э. Ермольева, «"региональный фактор" накладывал заметный отпечаток на адаптацию прежней испанской модели вузовского обучения к болонским стандартам, когда некоторые автономии опережали другие, быстрее вводя схему 4+2 (или 4+1) и новую номенклатуру специальностей» [Ермольева, 2011].

Как уже отмечалось, в Испании оценка работы преподавателей не оказывает существенного влияния на их карьерный рост или размер заработной платы. Это снижает мотивацию педагогов

к непрерывному профессиональному развитию и создаёт ситуацию, когда формальное участие в курсах повышения квалификации не всегда сопровождается реальным ростом профессиональной компетентности.

Одной из наиболее острых проблем испанской системы образования является её постоянная вовлечённость в политическую борьбу. Как отмечает Э. Ермольева, «уже давно образование стало тем "полем битвы", на котором Народная партия и Испанская социалистическая рабочая партия путём взаимной критики ведут активную борьбу за голоса избирателей перед очередными выборами» [Ермольева, 2011]. Частая смена законодательства в зависимости от того, какая партия находится у власти, создаёт нестабильность и затрудняет долгосрочное планирование образовательных реформ.

Проведённый анализ позволяет выделить несколько элементов испанской компетентностной модели, которые представляют интерес для российской системы педагогического образования.

Испанская практика, при которой базовое ядро содержания образования задаётся на национальном уровне, конкретизируется в регионах и адаптируется на уровне отдельных школ, может быть полезной для российской системы, особенно в части подготовки и повышения квалификации педагогов. Это позволяет сохранять единство образовательного пространства при учёте региональной и местной специфики.

Испанская сеть центров CEFIRE представляет собой эффективный механизм организации непрерывного профессионального развития педагогов непосредственно на местах. Создание подобных структур в российских регионах могло бы способствовать более системной и целенаправленной работе по повышению квалификации учителей, учитывающей реальные потребности конкретных школ и муниципалитетов.

Испанская система конкурсного отбора, сочетающая оценку профессиональных достижений и квалификационные экзамены, заслуживает внимания. Как отмечает А.И. Галеева, «изучение зарубежного опыта в развитии системы повышения квалификации педагогов представляется достаточно актуальной задачей» [Галеева, 2020].

Активное участие Испании в программах Erasmus и других европейских образовательных проектах создаёт широкие возможности для профессионального развития педагогов. Для России, стремящейся к интеграции в международное образовательное пространство, этот опыт может быть полезен, особенно в части организации стажировок и обмена опытом с зарубежными коллегами [Рыжов, 2019].

Испанская рамка цифровой компетентности педагога, разработанная на основе европейских стандартов, может служить ориентиром для развития аналогичных документов в России, особенно в свете активного внедрения цифровых технологий в образовательный процесс.

Заключение

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что компетентностная модель педагога в испанской системе образования представляет собой сложный, многоуровневый конструкт, интегрирующий национальные традиции, европейские стандарты и региональную автономию. Эта модель прошла длительный путь эволюции — от знаниево-ориентированной парадигмы, характерной для периода диктатуры Франко, до современной компетентностной системы, ориентированной на практические навыки и непрерывное профессиональное развитие.

Теоретические основания модели базируются на конституционных принципах свободы образования и автономии университетов, а также на законодательных актах, обеспечивающих адаптацию испанской системы к требованиям Болонского процесса. Ключевыми документами

являются Органический закон об университетах (2001), Закон об образовании (2006) и Королевские указы, вводящие трёхуровневую систему высшего образования.

Практические механизмы реализации модели включают: трёхуровневую структуру подготовки педагогов (grado, máster, doctorado); конкурсную систему отбора (Concurso-oposición); разветвлённую сеть центров непрерывного профессионального развития (CEFIRE); систему оценки качества преподавания (DOCENTIA/ANECA); и рамочные документы, определяющие ключевые компетенции педагога.

Особенностью испанской модели является её децентрализованный характер: при сохранении общенациональных стандартов каждое автономное сообщество и каждый университет обладают значительной свободой в определении содержания и методов подготовки педагогов. Это создаёт условия для инноваций и учёта региональной специфики, но одновременно порождает вызовы, связанные с обеспечением единого качества образования и неравномерностью реализации в разных регионах.

К числу основных проблем испанской модели относятся: разрыв между нормативными требованиями и реальной образовательной практикой; недостаточная согласованность теории и практики в подготовке педагогов; политизация образовательной политики и частая смена законодательства; а также слабая связь между оценкой квалификации и карьерным ростом педагогов.

Несмотря на эти проблемы, испанская компетентностная модель содержит ряд элементов, представляющих интерес для российской системы педагогического образования: трёхуровневая система формирования учебных планов, сеть центров непрерывного профессионального развития, конкурсная система отбора педагогов, внимание к цифровой компетентности и активное участие в международных образовательных программах.

Перспективы дальнейшего развития компетентностной модели в Испании связаны с усилением практической направленности подготовки педагогов, дальнейшей интеграцией цифровых компетенций, развитием персонализированных траекторий профессионального роста и совершенствованием механизмов оценки качества педагогической деятельности. Особое значение придаётся адаптации системы к вызовам цифровой трансформации и требованиям формирования «учителя XXI века» — компетентного, мобильного, готового к непрерывному обучению и способного работать в быстро меняющейся образовательной среде.

Библиография

1. Гаджиева Х.Д. Система образования в Испании: прошлое и настоящее // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 8. С. 64–68.
2. Галеева А.И. Профессиональное саморазвитие преподавателя иностранного языка в системе повышения квалификации (на примере ФПК для преподавателей испанского языка) // Вестник НЦБЖД. 2020. № 3 (45). С. 23–32.
3. Ермольева Э.Г. Испания в Болонском процессе // Современная Европа. 2011. № 4 (48). С. 41–53.
4. Конституция Королевства Испании // Конституции зарубежных государств: Великобритания, Франция, Германия, Италия, Испания, Швейцария, Европейский Союз, Соединённые Штаты Америки, Япония, Бразилия: учебное пособие / [сост. В.В. Маклаков]. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Бек, 1997. С. 87–92.
5. Крыстопчук Т.Е. Профессиональная подготовка учителя в системе педагогического образования Испании // Инновации в науке. 2013. № 16-2. С. 62–73.
6. Лаптева Н.В. Анализ зарубежной государственной политики в системе высшего профессионального образования // Вестник Самарского государственного университета. Серия «Экономика и управление». 2015. № 9/2 (131). С. 323–327.
7. Пашкова М.Н. Особенности развития системы образования в Испании // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2016. № 1. С. 165–170.
8. Родригес З. Система образования в Испании // Северо-Кавказский психологический вестник. 2010. № 8/2. С. 25–28.

9. Рыжов В.Б. Сотрудничество Европейского союза с государствами постсоветского пространства в области образования (на примере программы Erasmus+) // Международное право. 2019. № 2. С. 42–50. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=29830
10. López de Ramos A.L., Quintero Barreto G., Bonnett-Bogallo B. Políticas de formación permanente del profesorado en la Comunidad Valenciana // Formación docente, fundamentos metodológicos y evidencias empíricas. Valencia: Octaedro, 2024. P. 3–15.
11. López Requena E., López Secanell I., Rodenas i Marco I. Competency-Based Approach in the Initial Training of Secondary Education Teachers: A Case Study // Journal of Curriculum and Teaching. 2025. Vol. 14, No. 4. P. 95–108.
12. Marco Común de Competencias Profesionales Docentes JCyL / Junta de Castilla y León, Consejería de Educación. URL: https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/formacion-profesorado/marco-comun-competencias-profesionales-docentes-jcyl
13. Spanish Framework for the Digital Competence of Teachers (SFDCT) / Ministry of Education and Vocational Training of Spain. URL: https://better-internet-kids.europa.eu/en/knowledge-hub/rules-guidelines/spanish-framework-digital-competence-teachers

The Competence Model of the Teacher in the Education System of Spain: Theoretical Foundations and Practical Mechanisms of Implementation

Elena A. Balabanova

Senior Lecturer,
Department of Foreign Language Education,
Applicant for the Degree at the Department of Social Pedagogy and Psychology,
Moscow Pedagogical State University,
119991, 1/1, Malaya Pirogovskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: ea.balabanova@mpgu.su

Abstract

The work examines the theoretical foundations and practical mechanisms of implementing the competence model of the teacher in the education system of Spain. Based on the analysis of Spanish legislation in the field of education, including the Organic Law on Universities (2001), the Royal Decrees on the reform of higher education, as well as the Education Act (2006), the evolution of requirements for the professional training of pedagogical personnel in the context of the Bologna Process is revealed. Particular attention is paid to the structural organization of teacher training: the levels of education (preschool, primary, secondary, higher) are identified, along with the classification of pedagogical specializations, the conditions of competitive selection, and the qualification requirements for teachers of various levels. The mechanisms of continuous professional development of teachers are analyzed, including the system of advanced training, postgraduate education, and the activity of regional training centers (CEFIRE) within the framework of the decentralized model of education management. The role of the National Agency for Quality Assessment and Accreditation (ANECA) and the integration of the Spanish system into the European Higher Education Area are shown. The key competencies formed in future teachers are identified, including subject-specific, psychological-pedagogical, communicative, and reflective skills. A conclusion is drawn that the Spanish competence model combines national traditions, European standards, and regional autonomy, ensuring flexibility and practice-oriented training of teachers. The results of the study can be used to improve systems of professional training of teachers in other countries, including Russia.

For citation

Balabanova E.A. (2026) Kompetentnostnaya model' pedagoga v sisteme obrazovaniya Ispanii: teoreticheskie osnovaniya i prakticheskie mekhanizmy realizatsii [The Competence Model of the Teacher in the Education System of Spain: Theoretical Foundations and Practical Mechanisms of Implementation]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (8A), pp. 422-433. DOI: 10.34670/AR.2026.23.39.042

Keywords

Competence model, teacher, education system of Spain, professional training of teachers, Bologna Process, advanced training, pedagogical competencies, autonomy of universities, decentralization of education, ANECA, CEFIRE, continuous professional development, digital competence, competitive selection.

References

1. Ermolyeva, E.G. (2011). Ispaniya v Bolonskom protsesse [Spain in the Bologna process]. *Sovremennaya Evropa*, (4), 41–53. [In Russian]
2. Gadzhieva, H.D. (2013). Sistema obrazovaniya v Ispanii: proshloe i nastoyashchee [The education system in Spain: past and present]. *Aktualnye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, (8), 64–68. [In Russian]
3. Galeeva, A.I. (2020). Professionalnoe samorazvitie prepodavatelya inostrannogo yazyka v sisteme povysheniya kvalifikatsii (na primere FPK dlya prepodavateley ispanskogo yazyka) [Professional self-development of a foreign language teacher in the system of advanced training (on the example of the Faculty of Advanced Training for teachers of Spanish)]. *Vestnik NTsBZhD*, (3), 23–32. [In Russian]
4. Konstitutsiya Korolevstva Ispanii [Constitution of the Kingdom of Spain]. (1997). In *Konstitutsii zarubezhnykh gosudarstv: Velikobritaniya, Frantsiya, Germaniya, Italiya, Ispaniya, Shveytsariya, Evropeyskiy Soyuz, Soedinennye Shtaty Ameriki, Yaponiya, Braziliya: uchebnoe posobie* (pp. 87–92). Moscow: Bek. [In Russian]
5. Krystopchuk, T.E. (2013). Professionalnaya podgotovka uchitelya v sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya Ispanii [Professional training of teachers in the pedagogical education system of Spain]. *Innovatsii v nauke*, (16-2), 62–73. [In Russian]
6. Lapteva, N.V. (2015). Analiz zarubezhnoy gosudarstvennoy politiki v sisteme vysshego professionalnogo obrazovaniya [Analysis of foreign state policy in the system of higher professional education]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Ekonomika i upravlenie»*, (9/2), 323–327. [In Russian]
7. López de Ramos, A.L., Quintero Barreto, G., & Bonnett-Bogallo, B. (2024). Políticas de formación permanente del profesorado en la Comunidad Valenciana. In *Formación docente, fundamentos metodológicos y evidencias empíricas* (pp. 3–15). Valencia: Octaedro.
8. López Requena, E., López Secanell, I., & Rodenas i Marco, I. (2025). Competency-Based Approach in the Initial Training of Secondary Education Teachers: A Case Study. *Journal of Curriculum and Teaching*, 14(4), 95–108.
9. Marco Común de Competencias Profesionales Docentes JCyL. (n.d.). Junta de Castilla y León, Consejería de Educación. https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/formacion-profesorado/marco-comun-competencias-profesionales-docentes-jcyl
10. Pashkova, M.N. (2016). Osobennosti razvitiya sistemy obrazovaniya v Ispanii [Features of the development of the education system in Spain]. *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chekhova*, (1), 165–170. [In Russian]
11. Rodriguez, Z. (2010). Sistema obrazovaniya v Ispanii [The education system in Spain]. *Severo-Kavkazskiy psikhologicheskiy vestnik*, (8/2), 25–28. [In Russian]
12. Ryzhov, V.B. (2019). Sotrudnichestvo Evropeyskogo soyuza s gosudarstvami postsovetskogo prostranstva v oblasti obrazovaniya (na primere programmy Erasmus+) [Cooperation of the European Union with the states of the post-Soviet space in the field of education (on the example of the Erasmus+ programme)]. *Mezhdunarodnoe pravo*, (2), 42–50. [In Russian]
13. Spanish Framework for the Digital Competence of Teachers (SFDCT). (2022). Ministry of Education and Vocational Training of Spain. https://better-internet-kids.europa.eu/en/knowledge-hub/rules-guidelines/spanish-framework-digital-competence-teachers

Правила для авторов

Уважаемые авторы! Представляем вашему вниманию обновленные требования, которым должны строго соответствовать направляемые нам рукописи.

Структура статьи, присылаемой в редакцию для публикации:

1) заголовок (название) статьи;

2) автор(ы): фамилия, имя, отчество (полностью);

3) данные автора(ов): телефон, адрес, научная степень, звание, должность и место работы, рабочий адрес, e-mail;

4) аннотация (авторское резюме);

5) ключевые слова;

6) текст статьи должен быть разбит на части: введение, тематические подзаголовки, заключение или выводы;

7) список использованной литературы в алфавитном порядке;

8) пункты 1-5 и 7 должны быть продублированы на английском языке (требования к аннотации см. далее).

Все материалы должны быть присланы в документе формата .doc, шрифт TimesNewRoman, кегль 14, первая строка с отступом, межстрочный интервал полуторный, сноски с примечаниями постраничные, нумерация сносок сплошная. Ссылки в тексте на библиографический список оформляются в квадратных скобках; указываются фамилия автора из списка, год издания работы и страница: [Иванов, 2003, 12].

Требования к аннотации на английском языке

Англоязычная аннотация должна быть:

– информативной (не содержать общих слов);

– оригинальной (**не быть калькой русскоязычной аннотации**);

– содержательной (отражать основное содержание статьи и результаты исследований);

– структурированной (следовать логике описания результатов в статье, по схеме: предмет, тема, цель работы; метод или методология проведения работы; область применения результатов; выводы);

– «англоязычной» (написанной качественным английским языком);

– **объем от 150 до 250 слов.**

При невозможности предоставить англоязычную аннотацию необходимо предоставить аналогичный текст на русском языке, с требуемым объемом и структурой.

Фамилии авторов статей на английском языке представляются в одной из принятых международных систем транслитерации, в нашем издательстве – Британского института стандартов (**www.translit.ru**, меню **Варианты**, пункт **BSI**).

Оформление библиографических ссылок в тексте

Ссылки в тексте оформляются в стиле [Фамилия (фамилии), год, страница]. Например, такая ссылка:

Иванова П.П., Петров А.А. К вопросам о детских тарелочках // Жизнь. 2012. № 2. С. 343.

будет выглядеть в тексте как

[Иванова, Петров, 2012, 343].

При ссылке на интернет-ресурс ссылка выглядит как [Иванов, 2009, www] или (при невозможности установить год) [Иванов, www].

Постраничные сноски используются в случае смысловых комментариев, ссылок на архивы и неопубликованные документы. Допустимо указывать в постраничных сносках группы источников (например, ряд работ или диссертаций по какой-либо теме), которые не включаются в библиографию.

В библиографию включаются ссылки на использованные в работе:

– книги;

– статьи в периодике, коллективных монографиях, сборниках по итогам конференций;

– диссертации и авторефераты;

– нормативные акты;

– электронные ресурсы.

В библиографию не включаются (даются в постраничных сносках) ссылки на:

– архивы;

– неопубликованные документы.

Правила оформления библиографии на русском языке

Библиография оформляется в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008 «Библиографическая ссылка».

Правила оформления библиографии на английском языке

Английский вариант библиографии, с заголовком References, пишется согласно Гарвардской системе оформления библиографических ссылок, по следующей схеме:

Авторы (транслитерация), год публикации, транслитерация названия статьи, перевод названия статьи на английский язык (в квадратных скобках), транслитерация названия источника (книга, журнал), перевод названия источника (в квадратных скобках), место издания, издательство, страницы.

Пример:

Кочукова Е.В., Павлова О.В., Рафтопуло Ю.Б. Система экспертных оценок в информационном обеспечении учёных // Информационное обеспечение науки. Новые технологии: Сб. науч. тр. М.: Научный Мир, 2009. С. 190-199.

Kochukova E.V., Pavlova O.V., Raftopulo Yu.B. (2009) Sistema ekspertnykh otsenok v informatsionnom obespechenii uchenykh [The system of peer review in scientific information provision]. In: Informatsionnoe obespechenie nauki. Novye tekhnologii [Information Support of Science. New Technologies]. Moscow: Nauchnyi Mir, pp. 190-199.

Более подробные правила и примеры Гарвардской системы оформления представлены по ссылке http://www.emeraldinsight.com/authors/guides/write/harvard.htm?part=2 или http://www.library.dmu.ac.uk/Images/Selfstudy/Harvard.pdf

Если у вас нет возможности оформить английские список литературы и аннотацию по нашим правилам, это сделают специалисты издательства. Обращайтесь, вам обязательно помогут!

Об издательстве

Издательство «АНАЛИТИКА РОДИС» выпускает 14 научных журналов:

№	Название журнала	Направление
1	Вопросы российского и международного права	юридические науки
2	Культура и цивилизация	культурология
3	Технические науки: теория, методика, приложения	технические науки
4	«Белые пятна» российской и мировой истории	история
5	Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке	философия
6	Вопросы биологии и сельского хозяйства: теории и ситуации, проблемы и решения	биологические и сельскохозяйственные науки
7	Фундаментальные и клинические медицинские исследования	медицина
8	Экономика: вчера, сегодня, завтра	экономика
9	Педагогический журнал	педагогика
10	Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования	психология
11	Искусствоведение	искусствоведение
12	Социологические науки	социология
13	Теории и проблемы политических исследований	политология
14	Язык. Словесность. Культура	филология

Журналы выходят на русском и английском языках, основное содержание номеров составляют статьи ведущих российских и зарубежных ученых и начинающих исследователей, а также сообщения о выходе книг по теме изданий.

Журналы издательства «АНАЛИТИКА РОДИС» рассчитаны на ученых, специалистов, аспирантов и студентов, а также всех, кто интересуется проблемами современной науки.

Услуги издательства

Помимо выпуска научных журналов издательство «АНАЛИТИКА РОДИС» выпускает научные издания, монографии, авторефераты, а также художественную литературу.

Рукописи изданий, поступающих к нам, подвергаются корректуре, редактированию и, при необходимости, научному редактированию. Техническое оформление в издательстве «АНАЛИТИКА РОДИС» включает вёрстку, раз-

работку оригинал-макетов, дизайн обложек и иллюстраций. На каждом этапе работы авторы имеют возможность оценить результаты и внести свои корректировки, пожелания и дополнения.

Наши специалисты осуществляют помощь в оформлении научных работ – от статей до диссертаций, по требованиям ГОСТа, ВАК или конкретных научных организаций, а также техническое, литературное и научное редактирование, корректуру.

Издательство «АНАЛИТИКА РОДИС» имеет широкие научные связи с отечественными и зарубежными учёными и организациями.

Rules for authors

Dear authors! We present you the updated requirements that the manuscript must strictly comply with.

Structure of an article for publication sent to the publisher:

1. title (name);
2. author (s): the surname, first name, patronymic (in full);
3. author (s) details: phone, address, academic degree, title, occupation and place of work (+address), e-mail;
4. annotation (author's abstract);
5. key words;
6. the text of the article must be split into several parts: introduction, subject subtitles, conclusion or summary;
7. list of references;
8. Items 1-5 an 7 must be accomplished in English (see below the requirements for annotations).

All materials must be sent in .doc format, Times New Roman, size 14, indented first-line, one-and-a-half line spacing, per-page footnotes and solid footnotes numeration. References to the bibliography in the text are to be made in square brackets: [Ivanov, 2003, 12].

The requirements for abstract in English and bibliographical references

An abstract in English must be:

– informative (be free of common words);

– original (**without being a calque (loan-translation) of Russian-language annotation**);

– substantive (to reflect the main content of an article and research results);

– structured (to follow result description logic in the article according to the scheme: subject, topic, work objective, method or work performance methodology, application range of the results; summary);

– "English-speaking" (written in high-grade English);

– **volume from 150 to 250 words**.

Let's see the following structural variant of a bibliographical ref in English for articles from journals, collections and conferences:

The authors (transliteration), year, title of the article in transliteration, translation of the title into English in square brackets, the name of the source (transliteration and translation), place, publishing house and pages.

Example:

Kochukova E.V., Pavlova O.V., Raftopulo Yu.B. (2009) Sistema ekspertnykh otsenok v informatsionnom obespechenii uchenykh [The system of peer review in scientific information provision]. In: Informatsionnoe obespechenie nauki. Novye tekhnologii [Information Support of Science. New Technologies]. Moscow: Nauch-nyi Mir, pp. 190-199.

At that while **preparing the list** of literary sources of the **English-language** part of the article our **publishing house insists on using Harvard system of bibliographical references delivery**. You can find the possible typography variants on http://www.emeraldinsight.com/authors/guides/write/harvard.htm?part=2 or http://www.library.dmu.ac.uk/Images/Selfstudy/Harvard.pdf

If for some reasons you cannot formalize English list of references and abstract in accord with our rules, our specialists will do it for you. Please, contact us, we are always ready to help!

About the publishing house

Publishing house "ANALITIKA RODIS" issues 14 scientific journals:

№	Name of the journal	Scientific area
1	Matters of Russian and international law	Jurisprudence
2	Culture and civilization	Cultorology
3	Technical sciences: theory, methodology, applications	Technical
4	"White spots" of the Russian and world history	History
5	Context and reflection: philosophy of the world and human being	Philosophy
6	Questions of biology and agriculture: theories and situations, problems and solutions	Biological and agricultural
7	Basic and clinical medical research	Medical
8	Economics: Yesterday, Today and Tomorrow	Economics
9	Pedagogical Journal	Education science
10	Psychology. Historical-critical reviews and current researches	Psychology
11	Art Studies	Art Studies
12	Sociological Sciences	Sociological Sciences
13	Theories and Problems of Political Studies	Political science
14	Language. Philology. Culture	Philology

Journals are published in Russian and English. The articles of leading experts, as well as researchers working on dissertations, are published in each journal respective to its coverage, along with the reports of the books output of leading contemporary researchers!

The journals of the "ANALITIKA RODIS" publishing house are designed for specialists, students and postgraduate students, as well as anyone interested in problems of modern science.

Our services

In addition to the scientific journals publishing the "ANALITIKA RODIS" publishing house provides a wide range of services.

The "ANALITIKA RODIS" publishing house provides services for publishing scientific articles, monographs, author's theses and books. Manuscripts coming to us subject to proof-reading and editing by publisher's specialists, provided that authors

are able to evaluate the results and make corrections, add comments and suggest additions at any stage before publishing.

Technical design of the "ANALITIKA RODIS" publishing house includes makeup, design layout, design of covers and illustrations.

Our specialists provide assistance in the design of scientific works – from articles to dissertations according to GOST standards, Higher Attestation Commission or precise scientific organizations, as well literary and scientific editing and proofreading.

The "ANALITIKA RODIS" publishing house has extensive scientific relations with national and foreign scientists and organizations.