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

Педагогический журнал

Том 16, № 9А, 2026.
С. 1-339.

Издательство «АНАЛИТИКА РОДИС»

Московская область, г. Ногинск

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

Pedagogical Journal

September 2026, Volume 16, Issue 9A.
Pages 1-339.

ANALITIKA RODIS publishing house

Noginsk, Moscow region

«Педагогический журнал»
Том 16, № 9А, 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. 44,75. Формат 60x90/8.
Дата выхода в свет: 30.12.2026.
Печать офсетная. Бумага офсетная. Периодичность: 12 раз в год. Тираж 1000 экз. Заказ № 5242.
Отпечатано в типографии «Книга по Требованию». 127918, Москва, Сущевский вал, 49.

"Pedagogical Journal"
September 2026, Volume 16, Issue 9A

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. 44.75 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. 5242.
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

Жаркова Екатерина Олеговна
Метавселенная как образовательное пространство: модель проектной мастерской для школьников 7

Милосердова Елена Михайловна
Власкина Елена Дмитриевна
Этнокультурные особенности китайских студентов как фактор обучения говорению на русском языке как иностранном 18

Паничкина Марина Васильевна
Подберезный Владимир Васильевич
Формирование субъектной позиции учащихся в исследовательской работе по биологии посредством использования регионального компонента 28

Хуан Вэньцзе
Андреева Наталья Павловна
Становление и развитие российской школы фортепианного аккомпанемента и её влияние на музыкальное образование Китая 36

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

Штырова Алима Николаевна
Изучение профессионально релевантной лексики в курсе «История России» для иностранных студентов-медиков 46

Качурина Наталья Викторовна
Документальный фильм как средство формирования историко-культурного контекста при изучении комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» 55

Алонцев Владислав Васильевич
Федякин Семен Евгеньевич
Пичугина Надежда Юрьевна
Маркетинговые инструменты повышения эффективности деятельности профессионального хоккейного клуба (на примере АНО «ГХК «Челны») 63

Жень Чунди
Методология обучения музыкальному оформлению танцевальной лексики в ансамблях китайского народного танца 77

Гамалей Елизавета Владимировна
Дидактический потенциал симуляции: между реальностью и гиперреальностью 83

Курито Оксана Васильевна
Сорокина Елена Николаевна
Тахтамышева Зарема Шахамбиевна
Современные картины с тематикой Специальной военной операции и их влияние на патриотическое воспитание 94

Богатырева Ольга Васильевна
Сорокина Елена Николаевна
Леонова Юлия Юрьевна
Арт-проекты как инструмент формирования ценностно-смысловых ориентиров и гражданской идентичности казачьей молодежи 104

Клюева Алёна Олеговна
Логопедический аудиотренажер «Домашний логопед» как средство автоматизации и дифференциации звуков у детей с речевыми нарушениями 113

Губатенко Наталья Сергеевна
Кооперация учителей как условие реализации развивающего обучения: теоретический анализ 119

Новиков Алексей Валерьевич
Структурные ограничения эффективности пенитенциарного образования в реинтеграции: систематизация международных исследований 126

Юрченко Ольга Владимировна
Юрченко Александр Владимирович
Шенер Мария Витальевна
Купалов Георгий Сергеевич
Влияние контекста на адаптацию обучающихся к профессиональной деятельности 134

Смирнов Олег Аркадьевич
Тажудинова Загра Шайихолисламовна
Дополненная реальность в школьном образовании при преподавании естественнонаучных дисциплин: преимущества и области применения 143

Слабкая Диана Николаевна
Институциональные формы участия некоммерческих организаций в пенитенциарном образовании: на примере США 152

Смирнов Олег Аркадьевич
Новиков Алексей Валерьевич
Слабкая Диана Николаевна
Влияние институционального контекста на эффективность пенитенциарного образования 161

Физическая культура и профессиональная физическая подготовка

Джолиев Ислам Мамед Оглы
Сапаров Байрамгельды Муджевурович
Канев Прокопий Николаевич
Смернягин Леонид Игоревич
Обносов Владимир Анатольевич
Управление учебно-воспитательным процессом в профессиональном образовании посредством внедрения инновационных технологий физической культуры 173

Джолиев Ислам Мамед Оглы
Сапаров Байрамгельды Муджевурович
Канев Прокопий Николаевич
Смернягин Леонид Игоревич
Мишин Алексей Сергеевич
Применение искусственного интеллекта для индивидуализации физической подготовки обучающихся в системе среднего профессионального образования 184

Джолиев Ислам Мамед Оглы
Сапаров Байрамгельды Муджевурович
Канев Прокопий Николаевич
Каримов Нияз Масгутович
Смернягин Леонид Игоревич
Влияние технологий виртуальной реальности на мотивацию студентов колледжей к занятиям физической культурой 195

Джолиев Ислам Мамед Оглы
Сапаров Байрамгельды Муджевурович
Канев Прокопий Николаевич
Смернягин Леонид Игоревич
Башмаков Эдуард Юрьевич
Использование носимых устройств для мониторинга физической активности студентов и совершенствования управления учебно-воспитательным процессом 206

Методология и технология профессионального образования

Комшина Людмила Александровна
Нормативно-правовая база транспортной безопасности как компонент профессиональной подготовки будущих педагогов 217

Мочалов Олег Юрьевич
Оценка сформированности уровня культуры безопасности будущих педагогов 225

Щербакова Ольга Васильевна
Формирование познавательной направленности к научной деятельности в цифровой образовательной среде обучающихся высших учебных заведений 236

Ситникова Светлана Юрьевна
Вялкова Оксана Сергеевна
Ельцова Валентина Юрьевна
Буняева Екатерина Викторовна
Феномен сетевой формы обучения: обзор исследований понятия и проблемы его формулировки в педагогической науке 246

Ихсанова Лина Ильгизовна
Использование лингвистических задач на занятиях по русскому жестовому языку.....254

Кизилова Наталья Игоревна
Терещенко Екатерина Константиновна
Ивашов Георгий Михайлович
Антитеррористическая безопасность в России: современные социокультурные вызовы 259

Ус Оксана Александровна
Лобейко Юрий Александрович
Ивашов Владислав Михайлович
Научно-исследовательские навыки выпускников педагогических образовательных программ университета: региональный аспект.....267

Чжан Бовэнь
Институциональные различия и культурные корни универсализации женского высшего образования в Китае и Беларуси.....276

Водопьянов Илья Игоревич
Организационно-педагогическая модель формирования проектно-исследовательской компетенции педагогов в системе повышения квалификации.....287

Панфилова Мария Александровна
Нейролингвистика: от прошлого в будущее.....297

Мещерякова Кристина Владимировна
Петровская Мария Владимировна
Михалко Инна Евгеньевна
Патрушева Инга Валерьевна
Митрофанова Елена Александровна
Специальные условия вступительных испытаний для поступающих с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья: асимметрии по статусу поступающего и формату испытания в нормах приёма и практике вузов 304

Абдукадырова Тумиша Таштиевна
Яхьяева Аза Абдулаевна
Юсупова Милана Мумадовна
Способы передачи безэквивалентной лексики чеченского языка при переводе на немецкий язык.....320

Разаханова Венера Пирмагомедовна
Елагина Анна Сергеевна
Интерактивные методы преподавания биологии: аспекты активизации познавательной способности 331

Contents

General pedagogics, history of pedagogics and education

Ekaterina O. Zharkova
Metaverse as an Educational Space: A Model of a Project Workshop for Schoolchildren 7

Elena M. Miloserdova
Elena D. Vlaskina
Ethnocultural Characteristics of Chinese Students as a Factor in Teaching Speaking in Russian as a Foreign Language 18

Marina V. Panichkina
Vladimir V. Podbereznyi
Formation of Students' Subject Position in Biology Research Work Through the Use of the Regional Component 28

Huang Wenjie
Natal'ya P. Andreeva
Formation and Development of the Russian School of Piano Accompaniment and Its Influence on Music Education in China 36

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

Alima N. Shtyrova
Studying Professionally Relevant Vocabulary in the "History of Russia" Course for Foreign Medical Students 46

Natal'ya V. Kachurina
Documentary Film as a Means of Forming the Historical and Cultural Context in Studying A.S. Griboedov's Comedy "Woe from Wit" 55

Vladislav V. Alontsev
Semen E. Fedyakin
Nadezhda Yu. Pichugina
Marketing Tools for Improving the Efficiency of a Professional Hockey Club (on the Example of ANO "GHK "Chelny") 63

Ren' Chundi
Methodology of Teaching Musical Arrangement of Dance Vocabulary in Chinese Folk Dance Ensembles 77

Elizaveta V. Gamalei
The Didactic Potential of Simulation: Between Reality and Hyperreality 83

Oksana V. Kurito
Elena N. Sorokina
Zarema Sh. Takhtamysheva
Contemporary Paintings on the Theme of the Special Military Operation and Their Influence on Patriotic Education 94

Ol'ga V. Bogatyreva
Elena N. Sorokina
Yuliya Yu. Leonova
Art Projects as a Tool for Forming Value-Semantic Orientations and Civic Identity of Cossack Youth 104

Alena O. Klyueva
Speech Therapy Audio Trainer "Home Speech Therapist" as a Means of Automation and Differentiation of Sounds in Children with Speech Disorders 113

Natal'ya S. Gubatenko
Cooperation of Teachers as a Condition for the Implementation of Developmental Education: A Theoretical Analysis 119

Aleksei V. Novikov
Structural Constraints on the Effectiveness of Penitentiary Education in Reintegration: A Systematization of International Research 126

Ol'ga V. Yurchenko
Aleksandr V. Yurchenko
Mariya V. Shener
Georgii S. Kupalov
The Influence of Context on Students' Adaptation to Professional Activity 134

Oleg A. Smirnov
Zagra Sh. Tazhudinova
Augmented Reality in School Education in Teaching Natural Science Disciplines: Advantages and Areas of Application 143

Diana N. Slabkaya
Institutional Forms of Participation of Non-Profit Organizations in Penitentiary Education: The Case of the USA 152

Oleg A. Smirnov
Aleksei V. Novikov
Diana N. Slabkaya
The Influence of the Institutional Context on the Effectiveness of Penitentiary Education 161

Physical culture and professional physical preparation

Islam M.O. Dzholiev
Bairamgel'dy M. Saparov
Prokopii N. Kanev
Leonid I. Smernyagin
Vladimir A. Obnosov
Management of the Educational Process in Professional Education Through the Introduction of Innovative Physical Education Technologies 173

Islam M.O. Dzholiev
Bairamgel'dy M. Saparov
Prokopii N. Kanev
Leonid I. Smernyagin
Aleksei S. Mishin
Application of Artificial Intelligence for Individualization of Physical Training of Students in the Secondary Vocational Education System 184

Islam M.O. Dzholiev
Bairamgel'dy M. Saparov
Prokopii N. Kanev
Niyaz M. Karimov
Leonid I. Smernyagin
The Impact of Virtual Reality Technologies on College Students' Motivation for Physical Education Classes 195

Islam M.O. Dzholiev
Bairamgel'dy M. Saparov
Prokopii N. Kanev
Leonid I. Smernyagin
Eduard Yu. Bashmakov
Use of Wearable Devices for Monitoring Students' Physical Activity and Improving the Management of the Educational Process 206

Methodology and technology of professional education

Lyudmila A. Komshina
Regulatory and Legal Framework for Transport Security as a Component of Professional Training of Future Teachers.....217

Oleg Yu. Mochalov
Assessment of the Formedness of the Safety Culture Level of Future Teachers 225

Ol'ga V. Shcherbakova
Formation of a Cognitive Orientation Towards Scientific Activity in the Digital Educational Environment of Higher Education Students.....236

Svetlana Yu. Sitnikova
Oksana S. Vyalkova
Valentina Yu. El'tsova
Ekaterina V. Bunyaeva
The Phenomenon of the Network Form of Education: A Review of Research on the Concept and the Problem of Its Formulation in Pedagogical Science.....246

Lina I. Ikhsanova
The Use of Linguistic Tasks in Russian Sign Language Classes 254

Natal'ya I. Kizilova
Ekaterina K. Tereshchenko
Georgii M. Ivashov
Anti-Terrorist Security in Russia: Modern Sociocultural Challenges.....259

Oksana A. Us
Yurii A. Lobeiko
Vladislav M. Ivashov
Research Skills of Graduates of University Teacher Education Programs: A Regional Aspect 267

Zhang Bowen
Institutional Differences and Cultural Roots of the Universalization of Women's Higher Education in China and Belarus 276

Il'ya I. Vodop'yanov
Organizational and Pedagogical Model for the Formation of Teachers' Project-Research Competence in the Professional Development System 287

Mariya A. Panfilova
Neurolinguistics: From the Past to the Future.....297

Kristina V. Meshcheryakova
Mariya V. Petrovskaya
Inna E. Mikhalko
Inga V. Patrusheva
Elena A. Mitrofanova
Special Conditions of Entrance Examinations for Applicants with Disabilities and Limited Health Capabilities: Asymmetries by Applicant Status and Examination Format in Admission Rules and University Practice 304

Tumisha T. Abdukadyrova
Aza A. Yakh'yaeva
Milana M. Yusupova
Ways of Rendering Non-Equivalent Vocabulary of the Chechen Language in Translation into German 320

Venera P. Razakhanova
Anna S. Elagina
Interactive Methods of Teaching Biology: Aspects of Activating Cognitive Ability 331

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

УДК 004.946 **DOI: 10.34670/AR.2026.62.41.001**

Метавселенная как образовательное пространство: модель проектной мастерской для школьников

Жаркова Екатерина Олеговна

Аспирант,
Санкт-Петербургский государственный университет,
199034, Российская Федерация, Санкт-Петербург,
6-я линия Васильевского острова, 11-д;
методолог,
ООО «СберОбразование»,
121170, Российская Федерация, Москва, Кутузовский просп., 32;
e-mail: searusa@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена разработке образовательной мастерской для школьников, направленной на изучение возможностей метавселенных в образовании и проектирование собственных образовательных пространств. Рассматривается подход, при котором школьники выступают как исследователями, так и создателями цифровой образовательной среды. Представлена концепция «Метамастерской», состоявшейся в рамках форума «Новоград» в Нижнем Новгороде. В рамках мастерской участники ознакомились с понятием образовательной метавселенной, проанализировали существующие цифровые пространства, исследовали способы организации взаимодействия и обучения в виртуальной среде и разработали концепцию собственной метавселенной. Описываются содержание и этапы проектной деятельности, формы работы участников и итоговый продукт — концепт и прототип образовательной метавселенной.

Для цитирования в научных исследованиях

Жаркова Е.О. Метавселенная как образовательное пространство: модель проектной мастерской для школьников // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 7-17. DOI: 10.34670/AR.2026.62.41.001

Ключевые слова

Метавселенная, цифровое образование, иммерсивное обучение, педагогическое проектирование, образовательный процесс, инновации, проектная мастерская, виртуальная среда, образовательные технологии, школьники.

Введение

Развитие цифровых технологий сопровождается трансформацией образовательной среды, изменением способов взаимодействия участников образовательного процесса и появлением новых форм организации учебной деятельности. Цифровизация расширяет возможности доступа к ресурсам, персонализации обучения и созданию интерактивных форм взаимодействия, однако сама по себе не решает существующих проблем, известных традиционной системе образования, к примеру, проблему кризиса учебной мотивации. Напротив, усложнение образовательной среды и изменение способов получения и работы с информацией, а также развитие технологий искусственного интеллекта порождает новые вызовы и актуализируют необходимость поиска новых подходов.

В отечественном образовательном пространстве виртуальная реальность все чаще рассматривается в качестве ключевого ресурса для модернизации методик и перехода к обучению через практику. Тем не менее широкое внедрение этих технологий сдерживается отсутствием устоявшихся стандартизированных методов как для разработки самих занятий, так и для объективной оценки их итогов [Карев, Сунь Манпин, 2026].

Доказано, что геймификация и использование виртуальной и дополненной реальности VR/AR повышают мотивацию и вовлеченность, позволяют безопасно моделировать реалистичные ситуации, экспериментировать, ошибаться и сразу получать обратную связь, что способствует более глубокому усвоению материала. Такими примерами являются платформы Classcraft и Mursion. В российской практике аналогичные решения можно найти в рамках проектов «Сферум» и «Учи.ру», а также в симуляторах от Яндекс.учебника [Хмызова, 2026]. Опыт компании VK по созданию образовательных миров в метавселенных («Остров Безопасности») также показывает, что интерактивное взаимодействие в игровой форме является эффективным механизмом восприятия обучающимися сложного технологического содержания учебного материала [Суворова, Ковнир, 2026].

Несмотря на то, что темп научно-технологического прогресса обязывает содействовать освоению школьниками перспективных цифровых технологий, анализ федеральных рабочих программ по дисциплине «Информатика» для основной и старшей школы, учебно-методических комплексов показал, что в школьном курсе информатики темы, связанные с искусственным интеллектом присутствуют в очень небольшом объеме; темы виртуальной и дополненной реальностей пока отсутствуют, а вопросы применения AR/VR технологии в небольшом объеме рассматриваются в обновленном курсе «Технологии» [Круподерова и др., 2024]. Поэтому поиск новых подходов к интеграции технологий в школьное образование остается актуальным.

Важно учесть при подходе к проектированию, что современные цифровые образовательные ресурсы должны выполнять четыре дидактические функции: реализация новых видов учебной деятельности; изменение характера взаимодействия участников образовательного процесса; индивидуализация и персонализация учебно-воспитательного процесса; расширение содержания образования [Суворова, Ковнир, 2026].

В качестве ответа в исследовательском дискурсе и педагогической практике уже появилось мобильное, социальное обучение, обучение на базе технологий дополненной и виртуальной реальностей (иммерсивное обучение), обучение с технологиями искусственного интеллекта - глубокое обучение, чат-бот обучение, роботизированное обучение иностранным языкам, образовательные метавселенные [Титова, Староверова, 2023].

В рамках настоящей работы было выбрано последнее из обозначенных выше перспективных направлений цифровизации образования - использование технологий метавселенной, которые направлены на создание виртуальных пространства для обучения, взаимодействия и совместной деятельности участников образовательного процесса, и при этом сами выступают в качестве образовательного ресурса.

К определению: метавселенные представляют собой формирующиеся виртуальные пространства, предназначенные служить платформами для иммерсивной и интерактивной среды обучения [Верма Шрути, Храм Мохаммад, 2023]. Они также предлагают уникальные модели образования будущего и формы взаимодействия с искусственным интеллектом [Дружинин, 2025]. Метавселенная не остается в поле концепций, а постепенно воплощается в реальность по мере того, как пользовательские вычислительные устройства становятся мощнее, а также появляются облачные вычисления и сети с высокой пропускной способностью [Дружинин, 2025].

Относительно характера содержательного наполнения и цели применения, наиболее часто дидактический потенциал метавселенных исследуется в рамках языкового образования, где доказывается что подобный способ успешен и результативен, имеет ряд преимуществ, так как эффективно повышают коммуникативные возможности и может быть применим, в соответствии с особенностями обучающегося, без каких-либо временных и пространственных ограничений [Ким, 2024]. Преимущества применения виртуальной технологии в языковом образовании подтверждают многие исследователи и IT-специалисты. Разработчики платформы Class VR (Virtual reality for schools) утверждают, что обучение, опосредованное технологией виртуальной реальности, может повысить уровень запоминания знаний до 75% [Ряховская, Образ, 2024].

Нельзя обойти вниманием и технические науки. К примеру, применение виртуальной лаборатории «Живая физика 4.3» позволило «моделировать механизмы и силовые поля (гравитационное, электростатическое, магнитное или любое другое), наблюдать движение объектов, получать данные эксперимента в виде векторов, графиков и таблиц», создавать различные модели (атома, планетарной системы), воспроизвести любой натурный эксперимент, и не только увидеть, но и услышать процесс работы. [Казначеева и др., 2024].

Как эксперимент в зарубежной практике также рассматриваются концепции полной цифровизации - виртуальные школы, в основу которых заложены технологии метавселенных [Богомазова, 2024].

Цель исследования - разработать и апробировать модель образовательной мастерской для школьников, направленной на освоение возможностей метавселенных в образовании и формирование у обучающихся опыта проектирования собственной образовательной метавселенной.

Для достижения поставленной цели были определены следующие **задачи:**

– Проанализировать современные подходы к использованию метавселенных, виртуальных и иммерсивных технологий в образовательном процессе.
– Разработать содержание, структуру и технологическую карту «Метамастерской», включающую этапы исследования цифровых пространств, формирования образовательной идеи, проектирования пользовательского опыта и создания прототипа.
– Апробировать разработанную модель в рамках профориентационного форума «Новоград» в Нижнем Новгороде.

– Проанализировать результаты проектной деятельности участников и определить возможности использования формата мастерской в педагогической практике.

Научная новизна заключается в разработке и апробации модели «Метамастерской», в которой школьники выступают в качестве исследователей и проектировщиков концепта цифровой образовательной среды с поддержкой преподавателя. Программа мастерской сочетает исследовательскую, проектную и творческую деятельность.

Теоретическая значимость состоит в уточнении представлений о дидактическом потенциале образовательных метавселенных как объекта проектной деятельности обучающихся.

Практическая значимость заключается в возможности использования разработанной модели «Метамастерской» в системе дополнительного образования, профориентационной работы, проектной и исследовательской деятельности школьников.

Методологические основания мастерской

Одним из опорных оснований проектирования мастерской выступает модель TPACK П. Мишры и М. Келера, согласно которой результативная интеграция VR в обучение возможна при согласовании предметного содержания, педагогического дизайна и технологических решений [Карев, Сунь Манпин, 2026].

Методологически проектирование и реализация мастерской сочетают системный, междисциплинарный и деятельностный подход, который предполагает интеграцию различных областей знания: задействованы сильные стороны преподавателя и учеников, учтены интересы учеников при проектировании и уровень осведомленности в области инженерных наук и информационных технологий, включен межпредметный контекст, концептуальное видение подкрепляется созданием прототипа.

В связи с ограниченной продолжительностью мастерской ее содержание и формат были спроектированы на основе принципов микрообучения. Он предполагает разделение образовательного процесса на короткие модули, такие как микрокурсы и цифровые уроки, которые могут быть объединены в индивидуальные «навыковые стеки». Микрообучение обеспечивает гибкость и персонализацию образовательного процесса, позволяя ученикам параллельно с основной программой развивать конкретные навыки, такие как инклюзивные практики или цифровая грамотность [Хмызова, 2026].

Также была учтена возрастная и поколенческая специфика работы с участниками мастерской. Подростки достаточно мотивированы, но они, в отличие от представителей предыдущих поколений, больше заинтересованы в результате (конечном продукте), чем в процессе его достижения [Ряховская, Образ, 2024]. В связи с чем именно поэтому был выбран формат именно творческой мастерской в рамках дополнительного образования, в полной мере отвечающий этому запросу.

Замысел мастерской

«Метамастерская» - практическая мастерская для школьников, в которой участники сначала исследуют образовательные метавселенные и способы организации обучения в виртуальных и гибридных цифровых пространствах, а затем проектируют концепцию собственной образовательной метавселенной. В основе мастерской - сочетание мини-лекций, разбор

примеров, командных исследований в мини-группах, мозговой штурм, проектирование собственной концепции, сбор прототипа и презентация результатов.

Целевая группа

Ученики 8–11 классов. Опыт программирования или 3D-моделирования не является обязательным.

Цель мастерской

Сформировать у школьников представление о метавселенной как новой образовательной среде и дать теоретический и практический инструментарий для освоения базовых подходов к проектированию метапространства для решения образовательных задач на основе собственных знаний и областей интересов.

Участники мастерской научатся

– исследовать возможности метавселенных и определять их образовательный потенциал;
– сравнивать различные виртуальные образовательные пространства и выявлять особенности их устройства;
– выявлять образовательные запросы и находить цифровые способы ответа на них;
– придумывать концепцию образовательной метавселенной под конкретную аудиторию и задачу;
– проектировать пространство, пользовательские маршруты, роли, сценарии и механики взаимодействия;
– создавать визуальный образ и прототип цифрового образовательного пространства;
– тестировать и дорабатывать проект на основе обратной связи;
– презентовать и аргументировать собственные проектные решения

Итоговый продукт - концепт собственной образовательной метавселенной, мог быть представлен в виде концепт-карты, схемы пространства, набора экранов, скетчей, мудборда, карты пользовательского маршрута, сценария одного учебного опыта или цифрового прототипа.

Развиваемые навыки

Креативное мышление, системное мышление, критическое мышление, командная работа, коммуникация, проектирование пользовательского опыта, навыки презентации, цифровая грамотность, проектирование.

Таблица 1 — Технологическая карта мастерской

№ занятия	Тема и краткое содержание	Что будут делать участники?	Что научатся делать?	Оборудование
1 занятие 1,5 часа	Введение: метавселенная, виртуальное пространство, аватар, взаимодействие, цифровой объект, образовательный сценарий. Разбор отличий метавселенной от обычного сайта, видеоконференции и цифрового учебника. Мини-исследование примеров образовательных виртуальных пространств	Участвовать в интерактивной лекции; работать в мини-группах; анализировать примеры; фиксировать наблюдения на карте исследования	Различать ключевые характеристики образовательной метавселенной; видеть связь между технологией, пространством и образовательной задачей; задавать вопросы к цифровому продукту	Компьютеры или ноутбуки с выходом в интернет, проектор, доска или флипчарт; стикеры

№ занятия	Тема и краткое содержание	Что будут делать участники?	Что научатся делать?	Оборудование
2 занятие 1,5 часа	Как устроена образовательная метавселенная? Исследование пользовательского опыта: кто приходит в метавселенную, зачем, куда попадает, что может делать. Разбор пространства, внутренней навигации, ролей, объектов, устройства коммуникации и образовательных механик	Исследовать выбранный пример, участвовать в групповой дискуссии, сравнивать разные подходы, представлять результаты группе	Анализировать цифровое пространство как систему; выделять сильные и проблемные элементы пользовательского сценария; формулировать критерии хорошего образовательного пространства	Компьютеры, проектор, канцелярия
3 занятие 1,5 часа	Придумываем свою метавселенную. От образовательной проблемы к концепции. Определение аудитории, цели, темы, формата и уникальной идеи. Проектирование мира: локации, зоны, объекты, персонажи, роли и правила	Работать в командах; проводить мозговой штурм; выбирать и обосновывать идею; создавать концепт-карту своей метавселенной	Формулировать образовательную задачу; проектировать структуру пространства; связывать элементы среды с действиями и результатами обучения	Листы А3/А4; фломастеры; стикеры; доска или флипчарт; компьютеры
4 занятие 1,5 часа	Проектирование образовательного опыта: учебный маршрут пользователя, задания, совместные действия, игровые механики, обратная связь и способы оценивания. Создание черновика сценария	Проектировать маршрут пользователя; описывать учебную ситуацию по шагам; создавать задания и механики взаимодействия; тестировать сценарий, представляя его другой команде	Превращать идею виртуального пространства в образовательный сценарий; учитывать действия пользователя, обратную связь и возможные точки затруднения	Компьютеры, проектор, бумага, маркеры, стикеры
5 занятие 1,5 часа	Собираем концепт. Визуализация проекта, создание прототипа. Тестирование концептов.	Дорабатывать проект по обратной связи от педагога; оформлять концепт	Презентовать проектную идею; аргументировать решения; принимать обратную связь и вносить изменения в концепцию	Компьютеры, проектор, бумага
6 занятие 1,5 часа	Доработка концепта, подготовка прототипа, подготовка презентации, репетиция защиты	Распределять роли в команде; презентовать и отвечать на вопросы. Критерии качества концепта: - понятна образовательная задача: зачем нужна именно такая метавселенная. - есть связь между устройством пространства и действиями пользователя. - понятен путь ученика внутри среды. - предусмотрены взаимодействие, обратная связь	Презентовать собственный проект, защищать его перед массовой аудиторией.	Компьютеры, проектор, бумага

№ занятия	Тема и краткое содержание	Что будут делать участники?	Что научатся делать?	Оборудование
		и совместная деятельность. - концепция целостна и отличается от обычного цифрового учебного ресурса. - команда может объяснить ключевые решения и показать их визуально		
7 занятие 1,5 часа	Финальная защита на Фестивале мастерских. Демонстрация прототипа и концепта. Сопровождение знакомства участников Фестиваля мастерских с результатами работы мастерской в станционном формате.	команда представляет свой концепт за 5–7 минут. В презентацию включает название и идею; образовательную задачу; целевую аудиторию; карту пространства; один пользовательский маршрут; 2–3 ключевые механики взаимодействия; пример учебного задания; визуальный образ метавселенной	Презентовать собственный проект, защищать его перед массовой аудиторией.	Компьютеры, проектор, бумага, ватман, два флипчарта, два стола, стулья для посетителей Фестиваля и участников мастерской.

Результат

«Метамастерская» состоялась в рамках программы профориентационного форума «Новоград» в 2023 в Нижнем Новгороде на базе ЦОД. Продолжительность программы составила 10 дней. В мастерской приняли участие 7 школьников.

Концепт и прототип собственной образовательной метавселенной был подготовлен командой школьников и представлен на Фестивале мастерских. Основная идея представленного проекта представляет собой симулятор управления собственной планетой. На планету можно переместиться - ее поверхность является пространством для изучения, обучения, и общения аватаров. Также планета представляет собой мини-карту, по которой можно отслеживать свое перемещение. На планете может меняться климат, происходить катаклизмы, а ее океан представляет собой метафорическое «море вопросов», где можно «выловить вопрос и задаться им». На планете расположены интерактивные зоны - материки, в обозначенном концепте из было предложено два.

Первый материк поддерживает свободное заполнение контентом и механику крафта. На материке пользователи могут размещать свой контент. Модерация осуществляется с помощью обученного ИИ и поддержки человека.

Предложенное наполнение от участников мастерской:

– Как написать игровой сценарий;
– Как встать на горные лыжи (правила, разминка);
– Как рисовать граффити;
– Правила здорового сна;
– Основы фотографии;
– Создание промтов для нейросетей.

Второй материк содержит образовательный контент, размещенный командой метавселенной.

Примеры участников мастерской:

– оранжерея с исчезающими растениями;
– обучение и лепка 3D моделей;
– лаборатория с реактивами;
– виртуальная сцена для выступлений.



Рисунок 1 – Пример визуализации прототипа образовательной метавселенной, созданный участниками мастерской

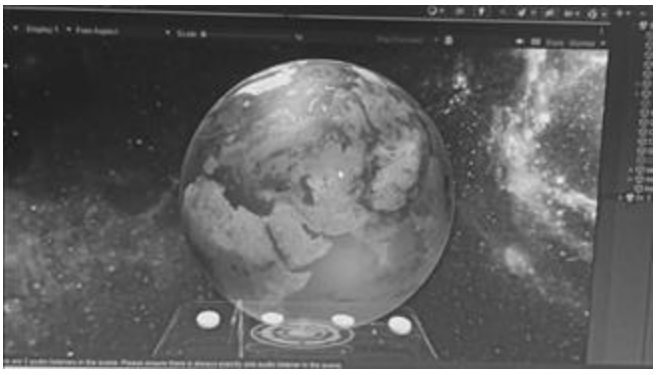


Рисунок 2 – Пример визуализации прототипа образовательной метавселенной, созданный участниками мастерской

Также участниками дополнительно были подготовлены короткие памятники для посетителей Фестиваля мастерских, включающие краткое определение метавселенной, интересные факты о метапространствах и маршрутный лист со ссылками на актуальные образовательные метавселенные для самостоятельного посещения.

Интерес к метапространствам сохранялся и после завершения мастерской - наработки участников получили продолжение в качестве творческих проектов и планировались к подаче участниками на грант.

Заключение

Метавселенная как образовательное пространство школы представляет собой новую модель организации обучения, основанную на объединении цифровых технологий, интерактивных сред

и педагогических практик. Ее ключевыми характеристиками являются иммерсивность, интерактивность, персонализация, возможность совместной деятельности и моделирования образовательных ситуаций. В перспективе метавселенная может стать частью цифровой образовательной среды школы, расширяя возможности учителя и ученика. При этом ее развитие должно рассматриваться не как замена традиционного образования, а как инструмент создания новых форм обучения, ориентированных на активное участие, исследование и творчество обучающихся.

Библиография

1. Аторин Р.Ю., Бесчастнов Н.Н. Вызовы современных технологий (на примере концепции «метавселенной») // Социально-гуманитарные знания. 2023. № 3.
2. Богомазова Н.Л. Особенности цифровизации образования в Японии: генеративный искусственный интеллект и «виртуальная школа» // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2024. № 4 (52).
3. Верма Шрути, Храм Мохаммад. Педагогический потенциал применения метавселенной в обучении: развитие профессиональных компетенций учителей // Современное педагогическое образование. 2023. № 6.
4. Дружинин А.М. Педагогические инновации в диалоге с компьютерными технологиями // Проблемы современного образования. 2025. № 4.
5. Казначеева С.Н., Бичева И.Б., Казначеев Д.А. Значение виртуальной реальности для развития познавательного интереса школьников при изучении физики // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-1.
6. Карев Б.А., Сунь Манпин. Технологии виртуальной реальности в преподавании с инновационной точки зрения // МНКО. 2026. № 2 (117).
7. Ким Х. Исследование метода обучения корейскому языку с использованием виртуального пространства — метавселенной (metaverse) // МНИЖ. 2024. № 1 (139).
8. Круподерова Е.П., Амосова Н.С., Бойко А.В. Освоение сквозных цифровых технологий во внеурочной деятельности по информатике // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-2.
9. Ряховская А.Ю., Образ Н.Н. Виртуальные технологии как средство повышения эффективности языковой подготовки поколения Z // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2024. № 2 (70).
10. Суворова Т.Н., Ковнир Е.В. Дидактический потенциал цифровых образовательных ресурсов, разработанных в рамках всероссийского профориентационного проекта «Урок цифры» // Концепт. 2026. № 4.
11. Титова С.В., Староверова М.В. Этапы цифровизации языкового образования в XX–XXI вв. // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 3.
12. Хмызова Н.Г. Тенденции внедрения инновационных технологий образовательных ресурсов для формирования профессиональных компетенций будущих педагогов в условиях цифрового пространства университета // Концепт. 2026. № 5.

Metaverse as an Educational Space: A Model of a Project Workshop for Schoolchildren

Ekaterina O. Zharkova

Postgraduate Student,
Saint Petersburg State University,
199034, 11-d, 6th Line of Vasilyevsky Island, Saint Petersburg, Russian Federation;
Methodologist,
LLC "SberObrazovanie",
121170, 32, Kutuzovskiy ave., Moscow, Russian Federation;
e-mail: searusa@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the development of an educational workshop for schoolchildren aimed at studying the possibilities of metaverses in education and designing their own educational spaces. An approach is considered in which schoolchildren act both as researchers and as creators of the digital educational environment. The concept of the "Metaworkshop", held within the framework of the "Novograd" forum in Nizhny Novgorod, is presented. Within the workshop, participants became acquainted with the concept of the educational metaverse, analyzed existing digital spaces, explored ways of organizing interaction and learning in a virtual environment, and developed the concept of their own metaverse. The content and stages of project activity, the forms of participants' work, and the final product — the concept and prototype of an educational metaverse — are described.

For citation

Zharkova E.O. (2026) Metavselennaya kak obrazovatel'noe prostranstvo: model' proektnoy masterskoy dlya shkol'nikov [Metaverse as an Educational Space: A Model of a Project Workshop for Schoolchildren]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 7-17. DOI: 10.34670/AR.2026.62.41.001

Keywords

Metaverse, digital education, immersive learning, pedagogical design, educational process, innovations, project workshop, virtual environment, educational technologies, schoolchildren.

References

1. Atorin, R. Yu., & Beschastnov, N. N. (2023). Vyzovy sovremennykh tekhnologiy (na primere kontseptsii "metavselennoy") [Challenges of modern technologies (on the example of the "metaverse" concept)]. Sotsialno-gumanitarnye znaniya, (3).
2. Bogomazova, N. L. (2024). Osobennosti tsifrovizatsii obrazovaniya v Yaponii: generativnyy iskusstvennyy intellekt i "virtualnaya shkola" [Features of digitalization of education in Japan: generative artificial intelligence and "virtual school"]. Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L.N. Tolstogo, (4), 52.
3. Druzhinin, A. M. (2025). Pedagogicheskie innovatsii v dialoge s kompyuternymi tekhnologiyami [Pedagogical innovations in dialogue with computer technologies]. Problemy sovremennogo obrazovaniya, (4).
4. Karev, B. A., & Sun, Manping. (2026). Tekhnologii virtualnoy realnosti v prepodavanii s innovatsionnoy tochki zreniya [Virtual reality technologies in teaching from an innovative perspective]. MNKO, (2), 117.
5. Kaznacheeva, S. N., Bicheva, I. B., & Kaznacheev, D. A. (2024). Znachenie virtualnoy realnosti dlya razvitiya poznavatelnogo interesa shkolnikov pri izuchenii fiziki [The importance of virtual reality for the development of cognitive interest of schoolchildren in studying physics]. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya, (85-1).
6. Khmyzova, N. G. (2026). Tendentsii vnedreniya innovatsionnykh tekhnologiy obrazovatelnykh resursov dlya formirovaniya professionalnykh kompetentsiy budushchikh pedagogov v usloviyakh tsifrovogo prostranstva universiteta [Trends in the introduction of innovative technologies of educational resources for the formation of professional competencies of future teachers in the digital space of the university]. Kontsept, (5).
7. Kim, H. (2024). Issledovanie metoda obucheniya koreyskomu yazyku s ispolzovaniem virtualnogo prostranstva — metavselennoy (metaverse) [A study of the method of teaching Korean using virtual space — the metaverse]. MNIZh, (1), 139.
8. Krupoderova, E. P., Amosova, N. S., & Boyko, A. V. (2024). Osvoenie skvoznykh tsifrovykh tekhnologiy vo vneurochnoy deyatelnosti po informatike [Mastering end-to-end digital technologies in extracurricular activities in computer science]. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya, (84-2).
9. Ryakhovskaya, A. Yu., & Obraz, N. N. (2024). Virtualnye tekhnologii kak sredstvo povysheniya effektivnosti yazykovoy podgotovki pokoleniya Z [Virtual technologies as a means of improving the effectiveness of language training of generation Z]. Uchenye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta, (2), 70.
10. Suvorova, T. N., & Kovnir, E. V. (2026). Didakticheskiy potentsial tsifrovykh obrazovatelnykh resursov, razrabotannykh v ramkakh vserossiyskogo proforientatsionnogo proekta "Urok tsifry" [Didactic potential of digital

educational resources developed within the framework of the all-Russian career guidance project "Lesson of the Digital"]. Kontsept, (4).

11. Titova, S. V., & Staroverova, M. V. (2023). Etapy tsifrovizatsii yazykovogo obrazovaniya v XX–XXI vv. [Stages of digitalization of language education in the XX–XXI centuries]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya, (3).
12. Verma, Shruti, & Khram, Mohammad. (2023). Pedagogicheskiy potentsial primeneniya metavselennoy v obuchenii: razvitie professionalnykh kompetentsiy uchiteley [Pedagogical potential of using the metaverse in education: development of professional competencies of teachers]. Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie, (6).

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

УДК 378.147 **DOI: 10.34670/AR.2026.88.62.002**

Этнокультурные особенности китайских студентов как фактор обучения говорению на русском языке как иностранном

Милосердова Елена Михайловна

Кандидат филологических наук, доцент,
Национальный исследовательский университет «МЭИ»,
111250, Российская Федерация, Москва, ул. Красноказарменная, 14;
e-mail: lena-zin22@yandex.ru

Власкина Елена Дмитриевна

Старший преподаватель,
Национальный исследовательский университет «МЭИ»,
111250, Российская Федерация, Москва, ул. Красноказарменная, 14;
e-mail: vlaskina_ed@mpei.ru

Аннотация

В статье рассматривается влияние этнокультурных особенностей китайских студентов на формирование навыков говорения на русском языке как иностранном. Особое внимание уделяется тем трудностям, которые связаны с различиями в коммуникативных нормах, привычках и представлениях о допустимом речевом поведении студента. Цель исследования заключается в выявлении и систематизации факторов, затрудняющих участие в русскоязычном общении, а также в определении методов работы с такими трудностями. Путем анализа научной литературы по методике преподавания русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации авторами статьи были сопоставлены русские и китайские коммуникативные нормы. Кроме того, авторы статьи отмечают, что на речевое поведение студентов могут влиять ориентация на коллектив, стремление сохранить «лицо», уважение к авторитету преподавателя, а также привычка к преимущественно репродуктивным формам обучения, которые зачастую приводят к речевой тревожности, отказу от спонтанных высказываний и стремлению избегать ошибок. Сделан вывод о необходимости национально ориентированного подхода к обучению говорению, который предполагает создание психологически безопасной атмосферы, постепенное снижение речевого контроля, развитие самостоятельности и специальное обучение вербальным, невербальным и нормам русской коммуникации.

Для цитирования в научных исследованиях

Милосердова Е.М., Власкина Е.Д. Этнокультурные особенности китайских студентов как фактор обучения говорению на русском языке как иностранном // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 18-27. DOI: 10.34670/AR.2026.88.62.002

Ключевые слова

Русский язык как иностранный, этнометодика, китайские студенты, говорение, коммуникативная компетенция, коллективизм, речевая тревожность, когнитивный стиль, межкультурная коммуникация, национально ориентированный подход.

Введение

Обучение китайских студентов русскому языку как иностранному не должно сводиться только к усвоению грамматических правил, лексики и фонетических норм. Наиболее продуктивное освоение языка происходит в условиях межкультурного взаимодействия, поэтому на результаты обучения влияют не только знания аспектов обучения, но и привычные для учащихся нормы поведения, способы выражения мыслей и отношение к учебному процессу.

У каждого студента уже сформирован определенный опыт общения и восприятия учебного материала. Этот опыт влияет на то, как реципиент воспринимает преподавателя, реагирует на исправления, участвует в дискуссии и относится к замечаниям и недочетам. Китайские студенты, изучающие русский язык, приходят в аудиторию с представлениями о своей роли в процессе обучении, допустимой степени самостоятельности и правилах публичного поведения, которые не всегда совпадают с нормами русской образовательной среды.

В связи с этим трудности в обучении коммуникативным навыкам необходимо рассматривать гораздо шире, чем ошибки в грамматике или недостаточный объём словарного запаса. Китайские студенты довольно молчаливы. Причиной может быть опасение ответить неправильно, нарушить ожидаемые нормы вежливости, открыто возразить преподавателю или поставить себя в неловкое положение перед группой.

Современная лингводидактика все чаще обращается к комплексному подходу, который учитывает языковые, психологические, педагогические и культурные факторы. Игнорирование национальных особенностей учебной и коммуникативной культуры студентов-иностранцев может привести к снижению мотивации, росту тревожности и формированию устойчивой привычки избегать устного общения. Как отмечают учёные-филологи в области методики преподавания РКИ, успешность обучения зависит не только от профессионализма преподавателя, но и от его способности учитывать культурный и образовательный опыт обучающихся [Акишина, Каган, 2012, с.45].

Особенно важным это становится при работе с китайскими студентами, поскольку китайская и русская образовательные традиции имеют значительные отличия. Поэтому обучение представителей китайской лингвокультуры требует не механического переноса общих методических рекомендаций, а их адаптации к особенностям конкретной аудитории. Как подчеркивают Т. М. Балыхина и Чжао Юйцзян, переход от общей методики к этнометодике является важным условием повышения качества языкового образования [Балыхина, Чжао Юйцзян, 2010, с.15].

Цель настоящего исследования состоит в том, чтобы определить основные этнокультурные факторы, влияющие на обучение китайских студентов русскому говорению, и показать, каким образом эти факторы могут учитываться в процессе обучения коммуникативным навыкам.

Материалы и методы исследования

Материалом исследования послужили научные работы по методике преподавания русского языка как иностранного, этнометодике, лингвокультурологии и межкультурной коммуникации, а также методические и лексикографические издания, предназначенные для обучения китайской аудитории [Акишина, Каган, 2012; Андрюшина, Козлова, 2000; Акишина и др., 2012; Бобрышева, 2004; Об особенностях обучения..., 2022].

В работе использовались теоретический анализ научной литературы, сопоставление коммуникативных норм русской и китайской культур, систематизация педагогических

наблюдений и обобщение опыта преподавания русского языка китайским студентам.

Заметим, что внутри любой национальной группы существуют значительные индивидуальные различия, связанные с возрастом, регионом проживания, уровнем образования, личным опытом, сроком пребывания в России и степенью владения русским языком. Поэтому описанные особенности следует рассматривать как вероятные тенденции и общие рекмендандации, которые могут проявляться в учебной коммуникации, но не должны использоваться в качестве жестких стереотипов.

Проблема учета национально-культурных особенностей обучения иностранных студентов изучается в отечественной лингводидактике еще с 1990-х годов. И. Е. Бобрышева выявила необходимость учитывать культурно-типологические особенности учебной деятельности учащихся. По ее мнению, национальные образовательные традиции влияют на способы и интенсивность работы студентов с представленным языковым материалом, их отношение к самостоятельности и характер взаимодействия с преподавателем [Бобрышева, 2004].

Значимое место в разработке этнометодического подхода занимает монография Т. М. Балыхиной и Чжао Юйцзяна «От методики к этнометодике». Авторы подчеркивают, что эффективное преподавание РКИ невозможно без понимания особенностей контингента учащихся. Знание этих особенностей позволяет преподавателю выбирать подходящие методы, формы работы и способы организации педагогического общения [Балыхина, Чжао Юйцзян, 2010, с. 49].

Другие исследователи считают, что особую роль в традиционной модели образовательного взаимодействия должен играть преподаватель, который воспринимается как носитель знаний и авторитетная фигура, а студенту отводится преимущественно роль внимательного и дисциплинированного слушателя. Несомненно, такое отношение может способствовать хорошему усвоению материала, но вместе с тем затруднять участие в дискуссиях и самостоятельное выражение мнения [Об особенностях обучения..., 2022].

Большое значение для обучения говорению имеют также исследования невербальной коммуникации. В лингвострановедческом словаре жестов и мимики русской речи подчеркивается, что жесты обладают национальной спецификой и нуждаются в своеобразном «переводе» не меньше, чем слова [Акишина и др., 2012, с. 3]. Различия в использовании жестов, мимики, взгляда, пауз и интонации могут усиливать неуверенность студента-иностранца и быть причиной коммуникативных неудач.

Результаты исследования

Коллективная ориентация и учебное поведение

Одной из особенностей китайской аудитории является высокая значимость группы. Для многих студентов важны чувство принадлежности к коллективу, взаимная поддержка и сохранение доброжелательных отношений. В учебной деятельности это проявляется в готовности работать вместе, помогать однокурсникам и выполнять совместные задания.

Групповая работа имеет очевидные преимущества. Китайские студенты часто успешнее справляются с проектным задание, особенно если задачи распределены заранее и каждый участник понимает свою роль. Однако при индивидуальном ответе учащийся может чувствовать себя менее уверенным, чем в парной или коллективной работе. Поэтому на начальных этапах обучения полезно использовать постепенный переход от работы в парах, мини-группах, а затем к индивидуальным ответам.

Кроме того, важно отметить, что китайские учащиеся зачастую избегают прямой критики позиции преподавателя. Нейтральный ответ, возможно пауза или улыбка не всегда означают согласие, в некоторых ситуациях они просто смягчают несогласие, не вступая в открытый конфликт.

Следовательно, преподавателю важно обращать внимание не только на содержание ответа, но и интонацию и невербальное поведение учащегося. Весьма полезно обучать студентов различным способам выражения согласия, сомнения, возражения и просьбы о разъяснении.

Понятие «лица» — 面子, miànzi — связано с репутацией, общественным признанием и уважением окружающих. В учебной ситуации стремление сохранить «лицо» может проявляться в желании выглядеть компетентным, не допуская публичных ошибок.

Для студента публичный ответ на иностранном языке представляет собой потенциально рискованную ситуацию. Даже если он понимает содержание задания, он может не решиться говорить из-за опасения неправильно произнести слово, выбрать неверную грамматическую форму и конструкцию или не успеть быстро сформулировать мысль.

Особенно сложными могут быть ответы у доски, симуляционные игры, дискуссии и задания, требующие немедленной реакции. Если ошибка сопровождается коррекцией или негативной оценкой, тревожность усиливается. В результате этого студент начинает избегать устных заданий, ограничивается короткими ответами или заранее заучивает текст, не развивая способность к спонтанному общению.

Поэтому важная задача преподавателя на данном этапе обучения является создание безопасной и комфортной атмосферы. Ошибка должна восприниматься как нормальная часть учебного процесса, а исправление — как помощь, а не как публичное разоблачение или укор. На первых этапах лучше использовать отсроченную коррекцию, когда преподаватель не прерывает высказывание, а обсуждает типичные ошибки после завершения задания.

Для снижения тревожности эффективны подготовленные диалоги, работа в парах, короткие реплики с постепенным усложнением, предварительное обсуждение темы и возможность повторить высказывание после получения обратной связи.

Отношение к авторитету преподавателя

Во многих случаях иностранные студенты ожидают от преподавателя четких и подробных объяснений и заранее обозначенных алгоритмов действий. Такая установка связана с привычной моделью образования, в которой учитель выступает главным источником знаний и организатором учебного процесса.

Эта модель имеет свои сильные стороны, так так студенты внимательно относятся к объяснениям преподавателя, серьезно выполняют задания. Однако важно отметить, что при обучении говорению чрезмерная ориентация на преподавателя может стать препятствием для самостоятельной коммуникативной деятельности.

Для развития коммуникативной инициативы студента необходимо постепенно менять характер учебного взаимодействия. Сначала можно давать грамматические конструкции, речевые модели, опоры и образцы диалогов. Затем количество подсказок следует постепенно сокращать, предлагая студентам самостоятельно выбирать ответы, задавать вопросы и реагировать на неожиданные реплики собеседника.

Важно также объяснить учащимся, что в реальном общении от них не всегда ожидается идеальная грамматическая точность. Важнее, чтобы собеседник понял основную мысль, а говорящий смог уточнить или переформулировать ее при необходимости.

Когнитивно-прагматические барьеры в процессе межличностного взаимодействия

Русская и китайская когнитивно-коммуникативные культуры имеют весомые отличия. К примеру, в Китае прямой отказ, резкая критика или открытое несогласие могут восприниматься как ослабление личности, угроза гармонии и нарушение вежливости. Поэтому смысл зачастую передается косвенно — через контекст, паузу, смягчающие выражения или недосказанность.

В русскоязычной среде прямое выражение позиции часто воспринимается как признак ясности и искренности. Например, фразы «Я не согласен», «Я не понял» или «Мне это не подходит» могут использоваться без намерения обидеть собеседника. Китайскому студенту, однако, бывает трудно сразу принять такую манеру общения.

По этой причине учащийся может казаться неуверенным, пассивным или уклончивым в ответе. На самом деле он может стремиться быть вежливым и избегать слишком категоричных формулировок. Возникает прагматическое расхождение: одна и та же коммуникативная конструкция по-разному интерпретируется представителями разных культур и народов.

Эту проблему необходимо решать не путем обучение конкретным речевым моделям. Студентам следует показывать, как в русском языке можно вежливо выразить несогласие, отказ, сомнение или просьбу:

– «Я понимаю вашу точку зрения, но хотел бы добавить…»;
– «Мне кажется, что эту проблему можно рассмотреть иначе»;
– «Извините, я не совсем понял вопрос»;
– «К сожалению, я не смогу выполнить это задание сегодня»;
– «Можно уточнить, что именно вы имеете в виду?».

Такая работа помогает студентам понять, что прямота не обязательно означает грубость, если она сочетается с соответствующей интонацией и этикетными формулами.

Когнитивные и учебные предпочтения

Особенности учебного поведения китайских студентов во многом связаны с опытом образования, в котором большое значение имеют систематическое запоминание, точность, повторение и контроль результата. Эти навыки помогают осваивать русскую грамматику, особенно сложные падежные формы, спряжение глаголов и словообразовательные модели.

Одновременно подобная ориентация может затруднять развитие беглой речи. Студент, который привык сначала выучить правило, может откладывать говорение до тех пор, пока не будет уверен в каждой грамматической конструкции. В результате чего речь становится медленной, контролируемой и лишается своей естественности.

Для формирования коммуникативной компетенции важно разделять этапы обучения точности и беглости. Во время одного задания преподаватель может сосредоточиться на содержании и скорости реакции, не исправляя каждую ошибку. На другом этапе внимание уделяется грамматической форме и точности построения высказывания.

Полезными оказываются визуальные опоры: схемы, таблицы, алгоритмы, планы и ключевые слова. Они помогают студенту удерживать структуру высказывания и снижают нагрузку на оперативную память. Например, перед монологом можно предложить план:

– обозначить тему;
– выразить основную мысль;
– привести пример;
– объяснить причину;
– сделать вывод.

Такие опоры постепенно формируют навык самостоятельного построения высказывания.

При этом не следует напрямую связывать особенности мышления с наличием иероглифической письменности или представлять их как неизменные свойства всей китайской культуры. На характер речи влияют совокупность факторов: родной язык, образовательный опыт, уровень владения русским языком, индивидуальные способности и коммуникативная практика. Тем не менее, многие китайские студенты действительно испытывают трудности при быстром переходе от зрительной опоры к устному высказыванию. Поэтому на занятиях полезно сочетать текстовые, визуальные и аудиальные материалы.

Невербальная коммуникация

Говорение включает в себя не только слова и грамматические конструкции. Важную роль играют взгляд, жесты, мимика, дистанция между собеседниками, паузы и интонация. Эти элементы также могут различаться в разных культурах.

Китайские студенты могут по-разному воспринимать привычные для русской коммуникации жесты, степень зрительного контакта или эмоциональную выразительность. В свою очередь, русскоязычный преподаватель может ошибочно расценить сдержанность студента как отсутствие интереса или неуверенность.

Поэтому обучение говорению должно включать элементы лингвострановедческой подготовки. Студентам можно предлагать видеодиалоги, упражнения на распознавание интонации, задания на выбор подходящей дистанции общения и анализ типичных жестов. Важно обсуждать не только значение конкретного жеста, но и ситуацию, в которой он уместен.

Интегральная модель этнокультурных факторов

Обобщение рассмотренных особенностей позволяет представить основные факторы, их проявления и возможные направления методической работы в следующем виде.

Таблица 1 – Этнокультурные факторы и методические способы их учёта

Этнокультурный фактор	Возможное проявление в обучении говорению	Направление методической работы
Ориентация на коллектив	Предпочтение групповых заданий, осторожность при индивидуальном ответе	Использование парной и групповой работы, постепенный переход к индивидуальным выступлениям
Стремление сохранить «лицо»	Страх публичной ошибки, отказ от спонтанного ответа	Создание психологически безопасной атмосферы, отсроченная и мягкая коррекция
Уважение к авторитету	Ожидание готового образца, пассивность в дискуссии	Постепенное развитие инициативы и самостоятельности
Непрямота коммуникации	Косвенное выражение несогласия, отказа или сомнения	Обучение русским речевым тактикам прямого, но вежливого общения
Привычка к директивному обучению	Зависимость от инструкций преподавателя	Развитие самоконтроля, рефлексии и самостоятельного выбора языковых средств
Высокая ориентация на точность	Медленная речь, длительная подготовка ответа	Разделение заданий на формирование беглости и грамматической правильности
Потребность в структурированной информации	Трудности при выполнении открытых заданий	Использование схем, планов, алгоритмов и визуальных опор
Различия в невербальных кодах	Неловкость при использовании жестов, взгляда и интонации	Лингвострановедческая работа с невербальной коммуникацией

Обсуждение

Результаты исследования подтверждают необходимость перехода от универсальных методических рекомендаций к более гибкому и национально ориентированному обучению [Балыхина, Чжао Юйцзян, 2010, с. 15]. При этом важно понимать, что этнокультурные факторы не действуют изолированно.

Например, ориентация на коллектив может усиливать стремление сохранить «лицо», а страх публичной ошибки — поддерживать зависимость от преподавательских подсказок. Непрямая манера общения, в свою очередь, может затруднять участие в дискуссии, особенно если студент не располагает готовыми речевыми формулами для выражения несогласия.

Именно поэтому диагностика трудностей говорения не должна ограничиваться подсчетом грамматических и лексических ошибок. Преподавателю важно установить, почему студент не отвечает: он не знает нужных слов, не понимает вопрос, боится ошибки, не привык спорить с преподавателем или не знает, как выразить свою позицию в рамках русских коммуникативных норм.

Особого внимания требует интерпретация молчания. В ряде случаев молчание действительно связано с недостатком знаний, но оно может быть и результатом внутреннего конфликта: студент хочет принять участие в разговоре, однако опасается сделать это неправильно. Если такая ситуация повторяется, у учащегося может закрепиться стратегия избегания.

Как было сказано выше, методическая работа должна иметь поэтапный характер. На первом этапе целесообразно использовать подготовленные диалоги, речевые клише и задания с четкой и понятной структурой. Затем можно переходить к частично подготовленным высказываниям, ролевым играм и обсуждениям в малых группах. Только после этого следует регулярно включать задания на полное спонтанное говорение.

Важным условием является отношения к ошибке. Если преподаватель исправляет каждую неточность во время ответа, студент начинает больше думать о форме, чем о содержании. Поэтому на заданиях, направленных на развитие беглости, следует по возможности не прерывать говорящего. Ошибки можно фиксировать и обсуждать после завершения высказывания.

Не менее значима работа с речевым этикетом и невербальными средствами. Китайским студентам необходимо не только давать дефиницию русских выражений, но и показывать, в каких ситуациях они употребляются, какую степень категоричности имеют и как меняются в зависимости от интонации.

Заключение

Этнокультурные особенности могут заметно влиять на то, как китайские студенты участвуют в русскоязычном общении. Ориентация на коллектив, стремление сохранить «лицо», уважение к авторитету преподавателя, непрямое выражение несогласия, привычка к структурированному обучению и высокая требовательность к точности способны затруднять переход от знания языка к свободному говорению.

Значительная часть подобных трудностей имеет не только языковую, но и культурно-прагматическую природу. Поэтому увеличение количества грамматических упражнений само по себе не всегда приводит к росту речевой активности. Студенту необходимо помочь

преодолеть страх ошибки, научить его пользоваться русскими речевыми моделями и постепенно сформировать опыт самостоятельного общения.

Эффективным представляется национально ориентированный подход, который учитывает особенности учебного опыта учащихся, но не превращает их в жесткие стереотипы. Такой подход включает создание безопасной атмосферы, использование парных и групповых форм работы, постепенное снижение количества опор, разделение заданий на развитие беглости и точности, а также целенаправленное обучение речевому этикету и невербальным средствам общения.

Последовательная реализация этих принципов позволяет уменьшить речевую тревожность китайских студентов, повысить их готовность к спонтанным высказываниям и обеспечить переход от преимущественно репродуктивного к продуктивному говорению. В конечном счете это способствует более успешному формированию коммуникативной компетенции на русском языке как иностранном.

Библиография

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. Москва: Русский язык. Курсы, 2012. 256 с.
2. Акишина А.А., Кано Х., Акишина Т.Е. Жесты и мимика в русской речи: лингвострановедческий словарь. 5-е изд., стереотип. Москва: Либроком, 2012. 250 с.
3. Андрюшина Н.П., Козлова Т.В. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. Москва; Санкт-Петербург: ЦМО МГУ; Златоуст, 2000. 80 с.
4. Антонова Ю.А. О некоторых тонкостях преподавания РКИ китайским студентам // Педагогическое образование в России. 2016. № 12. С. 57–62.
5. Баева Е.И. Коммуникативное поведение итальянцев и русских: сопоставительный аспект // Русский язык за рубежом. 2012. № 3. С. 54–59.
6. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. 2-е изд. Москва: Изд-во РУДН, 2010. 344 с.
7. Бобрышева И.Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2004. 48 с.
8. Бо Гуань. Проблемы обучения русскому языку в Китае // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 8 (141). С. 89–93.
9. Об особенностях обучения китайских студентов русскому языку как иностранному в российском вузе // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: материалы конференции. Екатеринбург: Изд-во УрФУ, 2022. С. 401–406.
10. Хэ Я., Елистратов В.С. Анализ культурно-языковой личности китайских студентов на основе сленга // Филология: научные исследования. 2022. № 4. С. 1–14.
11. Шмелев А.С. Национально-культурная специфика речевого поведения: теоретические аспекты // Язык и культура: сб. науч. тр. Москва: Институт языкознания РАН, 2005. С. 41–49.

Ethnocultural Characteristics of Chinese Students as a Factor in Teaching Speaking in Russian as a Foreign Language

Elena M. Miloserdova

PhD in Philology, Associate Professor,
National Research University "MPEI",
111250, 14, Krasnokazarmennaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: lena-zin22@yandex.ru

Elena D. Vlaskina

Senior Lecturer,
National Research University "MPEI",
111250, 14, Krasnokazarmennaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: vlaskina_ed@mpei.ru

Abstract

The article examines the influence of ethnocultural characteristics of Chinese students on the formation of speaking skills in Russian as a foreign language. Particular attention is paid to the difficulties associated with differences in communicative norms, habits, and ideas about acceptable speech behavior of a student. The objective of the study is to identify and systematize the factors that complicate participation in Russian-language communication, as well as to determine methods of working with such difficulties. By analyzing scientific literature on the methodology of teaching Russian as a foreign language and intercultural communication, the authors compared Russian and Chinese communicative norms. In addition, the authors note that students' speech behavior may be influenced by collectivist orientation, the desire to preserve "face," respect for the teacher's authority, as well as the habit of predominantly reproductive forms of learning, which often lead to speech anxiety, refusal of spontaneous utterances, and the desire to avoid mistakes. It is concluded that a nationally oriented approach to teaching speaking is necessary, which presupposes the creation of a psychologically safe atmosphere, a gradual reduction of speech control, the development of independence, and special training in verbal, nonverbal, and Russian communication norms.

For citation

Miloserdova E.M., Vlaskina E.D. (2026) Etnokul'turnye osobennosti kitayskikh studentov kak faktor obucheniya govoreniyu na russkom yazyke kak inostrannom [Ethnocultural Characteristics of Chinese Students as a Factor in Teaching Speaking in Russian as a Foreign Language]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 18-27. DOI: 10.34670/AR.2026.88.62.002

Keywords

Russian as a foreign language, ethnomethodology, Chinese students, speaking, communicative competence, collectivism, speech anxiety, cognitive style, intercultural communication, nationally oriented approach.

References

1. Akishina, A. A., & Kagan, O. E. (2012). Uchimsya uchit: dlya prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo [Learning to Teach: For Teachers of Russian as a Foreign Language]. Moscow: Russkiy yazyk. Kursy.
2. Akishina, A. A., Kano, H., & Akishina, T. E. (2012). Zhesty i mimika v russkoy rechi: lingvostranovedcheskiy slovar [Gestures and Facial Expressions in Russian Speech: A Linguo-Cultural Dictionary] (5th ed.). Moscow: Librokom.
3. Andryushina, N. P., & Kozlova, T. V. (2000). Leksicheskiy minimum po russkomu yazyku kak inostrannomu. Elementarnyy uroven. Obshchee vladenie [Lexical Minimum for Russian as a Foreign Language. Elementary Level. General Proficiency]. Moscow; Saint Petersburg: CMO MSU; Zlatoust.
4. Antonova, Yu. A. (2016). O nekotorykh tonkostyakh prepodavaniya RKI kitayskim studentam [On some subtleties of teaching Russian as a foreign language to Chinese students]. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii, (12), 57–62.
5. Baeva, E. I. (2012). Kommunikativnoe povedenie italyantsev i russkikh: sopostavitelnyy aspekt [Communicative behavior of Italians and Russians: a comparative aspect]. Russkiy yazyk za rubezhom, (3), 54–59.
6. Balykhina, T. M., & Zhao, Yujiang. (2010). Ot metodiki k etnometodike. Obuchenie kitaytsev russkomu yazyku:

problemy i puti ikh preodoleniya [From Methodology to Ethnomethodology. Teaching Russians: Problems and Ways to Overcome Them] (2nd ed.). Moscow: RUDN University Press.

7. Bo, Guan. (2019). Problemy obucheniya russkomu yazyku v Kitae [Problems of Teaching Russian in China]. Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, (8), 141, 89–93.
8. Bobrysheva, I. E. (2004). Kulturno-tipologicheskie stili uchebno-poznavatelnoy deyatelnosti uchashchikhsya v metodike obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu [Cultural and typological styles of students' educational and cognitive activity in the methodology of teaching Russian as a foreign language] (Abstract of Doctor of Pedagogical Sciences dissertation). Moscow.
9. He, Y., & Elistratov, V. S. (2022). Analiz kulturno-yazykovoy lichnosti kitayskikh studentov na osnove slenga [Analysis of the cultural and linguistic identity of Chinese students based on slang]. Filologiya: nauchnye issledovaniya, (4), 1–14.
10. Ob osobennostyakh obucheniya kitayskikh studentov russkomu yazyku kak inostrannomu v rossiyskom vuze [On the specifics of teaching Russian as a foreign language to Chinese students at a Russian university]. (2022). In Aktualnye problemy lingvistiki i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov: materialy konferentsii (pp. 401–406). Ekaterinburg: Izd-vo UrFU.
11. Shmelev, A. S. (2005). Natsionalno-kulturnaya spetsifika rechevogo povedeniya: teoreticheskie aspekty [National and cultural specifics of speech behavior: theoretical aspects]. In Yazyk i kultura: sbornik nauchnykh trudov (pp. 41–49). Moscow: Institut yazykoznaniya RAN.

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

УДК 37.011 **DOI: 10.34670/AR.2026.64.16.003**

Формирование субъектной позиции учащихся в исследовательской работе по биологии посредством использования регионального компонента

Паничкина Марина Васильевна

Кандидат экономических наук, доцент,
кафедра биолого-географического образования
и здоровьесберегающих дисциплин,
Таганрогский институт им. А.П. Чехова (филиал),
Ростовский государственный экономический университет,
347936, Российская Федерация, Таганрог, ул. Инициативная, 50;
e-mail: panichkina@inbox.ru

Подберезный Владимир Васильевич

Доктор ветеринарных наук, профессор,
заведующий кафедрой биолого-географического
образования и здоровьесберегающих дисциплин,
Таганрогский институт им. А.П. Чехова (филиал),
Ростовский государственный экономический университет,
347936, Российская Федерация, Таганрог, ул. Инициативная, 50;
e-mail: podberes@mail.ru

Аннотация

В статье предпринята попытка развития теоретико-методологической базы практико-ориентированного подхода к обучению посредством формирования субъектной позиции учащихся, которая достигается интеграцией регионального компонента в исследовательскую деятельность по биологии с учётом местных природных особенностей, что особенно актуально в условиях сельской местности, выступающей в качестве естественной лаборатории. В ходе исследования разработана матрица методических приёмов, в которой каждому этапу исследовательского цикла соответствует определённый набор приёмов и пример их реализации в условиях непосредственного природного окружения территории. Рассмотрены основные аспекты применения каждого методического приёма, используемого в матрице, на основных этапах организации исследовательской деятельности по биологии в конкретном учебном заведении, что способствовало повышению личностной значимости проводимых исследований за счёт их связи с непосредственной природной средой обитания. Сделан вывод, что субъектная позиция формируется не локально, а системно, когда у ребёнка появляется возможность регулярно наблюдать, сравнивать, получать по-настоящему новые данные, делать выводы, предлагать решение непосредственных, пусть даже незначительных проблем, что обеспечивает устойчивость его субъектной позиции и её перенос в другие виды учебной и внеучебной деятельности.

Для цитирования в научных исследованиях

Паничкина М.В., Подберезный В.В. Формирование субъектной позиции учащихся в исследовательской работе по биологии посредством использования регионального компонента // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 28-35. DOI: 10.34670/AR.2026.64.16.003

Ключевые слова

Субъектная позиция обучающихся, исследовательская деятельность, региональный компонент, методика обучения биологии, краеведение, матрица методических приёмов, сельская школа, естественная лаборатория, исследовательский цикл, экологическая компетентность.

Введение

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разрешения противоречия между декларируемыми требованиями ФГОС к формированию у обучающихся исследовательских компетенций и недостаточной разработанностью методических подходов, обеспечивающих системное становление субъектной позиции школьников в процессе исследовательской деятельности. Несмотря на признание необходимости формирования субъектной позиции учащихся, в которой проявляется не пассивный получатель знаний, а самостоятельная деятельностная личность, обладающая умениями и навыками решать личностно и социально значимые проблемы, в педагогической практике еще наблюдается недостаток конкретного методического инструментария, обеспечивающих ее системное формирование. В качестве наиболее эффективного дидактического инструмента становления активной познавательной личности признается исследовательская деятельность, поскольку она предполагает формирование и дальнейшее развитие комплекса учебно-познавательных действий, начиная с формулировки проблемы и выдвижения гипотезы до планирования эксперимента, интерпретации данных и аргументации выводов. Однако, в существующей практике сопровождение исследовательской деятельности учащихся носит преимущественно инструктивный характер, а задания ориентированы на получение заранее известного результата, что нивелирует исследовательскую составляющую и препятствует переходу учащегося от позиции «ученика, воспроизводящего знания» к позиции «исследователя, производящего знание».

Особую значимость данная проблема приобретает в условиях сельской школы, где, с одной стороны, существует непосредственная близость к природным объектам, пригодным для организации полноценной исследовательской работы, но ограничен доступ к специализированным ресурсам, особенно методическим. Отсутствие адаптированных к сельским условиям методических инструментов сопровождения исследовательской работы обучающихся, критериев оценивания сформированности исследовательских компетенций и субъектной позиции учащихся, приводит к тому, что в сельских школах исследовательская деятельность имеет скорее эпизодический характер, ориентирована преимущественно на репродуктивные формы работы учащихся, и не обеспечивает устойчивого становления школьника как субъекта познавательной деятельности.

Решение видится в привлечении современных форм, методов, приемов, способствующих

как развитию исследовательских компетенций обучающихся, так и становлению субъектности.

Целью исследования является разработка и обоснование системы методических приёмов организации исследовательской деятельности учащихся сельской школы по биологии, выстроенной в соответствии с этапами исследовательского цикла и наполненной региональным содержанием, содействующим становлению их субъектной позиции.

Основная часть

Существующая нормативно-правовая база школьного образования (в частности, требования ФГОС) закрепляет необходимость формирования и развития у учащихся исследовательских компетенций, сущность которых заключается в совершенствовании у обучающихся таких качеств личности, которые на основе уже усвоенного комплекса знаний, умений, навыков и опыта деятельности способствовали бы повышению их мотивации к самостоятельному освоению, применению и генерации новых знаний как в процессе обучения, так и при решении личностно и социально значимых проблем. В этом контексте интеграция регионального компонента в содержание исследовательской деятельности по биологии представляет собой методически обоснованный способ достижения заявленных образовательных результатов, обеспечивающий соответствие учебного процесса установленным стандартам.

Опора на региональный компонент способствует повышению личностной значимости учебного материала за счёт его связи с непосредственной социоприродной средой обитания учащихся. Изучение локальных экосистем, биоразнообразия, экологических проблем и антропогенных воздействий на природные объекты региона позволяет актуализировать биологические знания, стимулировать познавательную мотивацию и формировать у школьников ценностное отношение к окружающей среде [Подберезный, 2023; Обухов, 2020]. При этом локализация исследовательских задач создаёт условия для проявления субъектности: учащийся не просто усваивает готовые сведения, а самостоятельно определяет проблему, актуальную для его территории, и ищет способы её решения [Паничкина, Подберезный, 2024].

Следует отметить, что реализация исследовательской деятельности на региональном материале способствует также формированию экологической компетентности и гражданской идентичности учащихся. В процессе исследования локальных биологических и экологических вопросов у обучающихся развивается способность видеть взаимосвязь местных и глобальных проблем, осознавать свою роль в сохранении природной среды и принимать ответственные решения. Таким образом, региональный компонент выполняет не только дидактическую, но и воспитательную функцию, способствуя становлению экологически грамотной и социально активной личности [Котлярова, 2020].

В качестве преимуществ использования регионального материала для учебного исследования следует отметить его непосредственную доступность. Возможность проведения мониторинговых исследований одного и того же объекта в разные сезоны обеспечивает повторяемость наблюдений и позволяет фиксировать динамику явлений, что является обязательным условием формирования устойчивой исследовательской позиции [Подберезный, 2010].

Мощным фактором становления субъектности учащихся является осознание своей значимости в биологических и экологических процессах, происходящих в непосредственной близости, и готовность нести за неё ответственность. Непосредственное, осмысленное общение с природными объектами и явлениями в ходе реализации учебных исследовательских задач, при

сборе сведения о видовом составе конкретной балки, о качестве воды в конкретном водотоке или о структуре природного сообщества на залежном участке, позволяет ученику получить результат, который до этого не был зафиксирован ни в научной, ни в учебной литературе. Учащийся становится «исследователем», производящим знание, а не воспроизводящим его [Боцманова, 2025].

В качестве положительного момента использования регионального материала для учебного исследования следует также отметить возможность использования выводов исследования для преобразования пространства, в которой функционирует ученик. Учащийся осознаёт, что от качества его работы зависит решение, которое может повлиять на состояние его места проживания [Обухов, 2006], что трансформирует учебное исследование в социально значимое действие.

Наблюдения за практикой исследовательской деятельности показывают: в большинстве школ исследовательская работа учащихся ограничивается интернет-источниками или воспроизведением лабораторного протокола, где каждый шаг заранее прописан учителем. Ученик не сталкивается с неопределённостью - главным признаком подлинного исследования [Паничкина М.В., Подберезный В.В., 2025]. Преодолеть эту ситуацию позволяет перенос исследовательской деятельности из виртуального пространства в фактическое окружение школы, то есть в природу своего региона, что особенно актуально для сельских школ [Паничкина, Панова, 2026]. Сельские школы обладают уникальным потенциалом для реализации образовательных программ с учетом местных природных и культурных особенностей. Биология как наука о жизни предоставляет обширные возможности для изучения природы родного края, что особенно актуально в условиях сельской местности. Сельская местность может рассматриваться в качестве естественной лаборатории, и реализация регионального компонента представляет собой уникальную возможность для интеграции местных природных и культурных особенностей в учебный процесс [Гребенникова В. М., Гребенников, 2023]. Это позволяет учащимся не только глубже понять и изучить окружающую среду, но и способствует формированию у них чувства ответственности за сохранение природного наследия [Подберезный,2023; Федяева, 2013].

Результаты исследования и их обсуждение

В окрестностях с. Носово Неклиновского района Ростовской области сосредоточены агроландшафты с выраженной ветровой эрозией, защитные лесополосы советской закладки, фрагменты целинной степи с популяциями тюльпана Шренка и ковыля, а также водотоки бассейна р. Миус. Включение местных природных особенностей в уроки биологии и внеурочную исследовательскую работу позволяет учащимся не только лучше узнать флору и фауну своей местности, но и развивает навыки исследовательской деятельности.

Опираясь на структурную модель учебного исследования, описанную М. С. Галышевой [Галышева, 2019], и на логику организации полевых работ в степных экосистемах [Федяева, 2013], была разработана матрица методических приёмов, в которой каждому этапу исследовательского цикла соответствует определённый набор приёмов и конкретный пример реализации в условиях окрестностей с. Носово Ростовской области (табл. 1).

Рассмотрим преимущества каждого методического приема, используемого в матрице, на основных этапах организации учебной исследовательской деятельности, на примере ее реализации в с. Носово, Ростовской области.

Таблица1− Матрица методических приёмов организации исследовательской деятельности на региональном материале (с. Носово, Ростовская обл.)

Этап исследования	Методические приёмы	Пример реализации на материале окрестностей с. Носово
1. Мотивация и проблематизация	Приём «контрастных фотографий»; анализ сводок местного лесничества; «полевой парадокс»	Учитель демонстрирует снимки одной и той же балки за 2010 и 2025 гг.: на более позднем склоне видны овраги и разрежение травостоя. Учащиеся фиксируют противоречие и формулируют вопрос
2. Проблема и гипотеза	«Воронка вопросов» (от широкого перечня к одному проверяемому); «мастерская гипотез» (минимум три альтернативных объяснения)	Наблюдая раннее «цветение» воды в р. Миус, учащиеся сужают вопрос: «Связано ли это с весенним смывом удобрений с полей или с аномально тёплым апрелем?» Фиксируются обе гипотезы
3. Планирование	Маршрутно-трансектный метод; конструирование бланков учёта; распределение ролей в группе	Закладываются три трансекты: от окраины села к залежной степи, вдоль лесополосы и по берегу Миуса. Составляются карточки геоботанического описания и фенологический дневник
4. Сбор данных	Полевые выходы; биоиндикация (лихеноиндикация, оценка макрозообентоса); работа с фондами Неклиновского краеведческого музея	Отбор проб воды в трёх точках Миуса для подсчёта личинок хирономид и подёнок; зимний маршрутный учёт птиц в лесополосах; фотографирование лишайников на стволах тополей вдоль трассы
5. Анализ и интерпретация	Построение диаграмм и экологических карт; поиск корреляций; сверка с фоновыми показателями	Наложение данных на карту ветровой эрозии Неклиновского района; выявление связи между близостью пашни и видовым обеднением травостоя
6. Представление и рефлексия	Создание социально значимого продукта; «авторский стул»; взаимное рецензирование	Оформление «Мини-Красной книги окрестностей с. Носово»; разработка паспорта школьной экологической тропы; письмо-обращение в районную администрацию с предложением взять под охрану участок целинной степи

Приём «контрастных фотографий» позволяет увидеть изменения в привычных повседневных процессах и явлениях. В условиях с. Носово наиболее наглядны следующие контрасты: зарастание прудов тростником, расширение оврагов на склонах балок и сокращение площади цветущего разнотравья на залежах. Снимки, сделанные с разницей в 10-15 лет, позволяют зафиксировать противоречие, увидеть проблему. А применение приёма «мастерская гипотез», способствует генерации нескольких версий и выбору инструментария для её подтверждения либо опровержения.

Маршрутно-трансектный метод сочетает систематическое обследование территории с детальным изучением отдельных участков и позволяет получить репрезентативные данные о разнообразии и структуре природных комплексов, выявить взаимосвязи между компонентами ландшафта. Вдоль выбранной трансекты проводится детальное описание растительности, почв, животного населения в полосе по обе стороны от центральной линии. Это дает возможность изучить границы сообществ, их структуру; детально описать растительные сообщества или места обитания животных; проследить, как меняется растительность, почвы и другие компоненты в зависимости от условий; выявить участки, изменённые деятельностью человека (свалки, вырубки, тропы), и оценить их влияние на экосистему.

Методы биоиндикации позволяют организовать полноценное полевое исследование без сложного лабораторного оборудования, что важно для сельской школы. Лихеноиндикация, оценка водоёма по макрозообентосу, зимний учёт птиц – типичные примеры использования

метода биоиндикации в учебных исследованиях.

Заключение

Предложенная матрица методических приёмов демонстрирует, что региональный компонент содержания биологического образования не является вспомогательным дополнением к федеральной программе, а способен выполнять функцию несущей конструкции исследовательской деятельности. Привязка исследовательских заданий к конкретной территории (в данном случае – к окрестностям с. Носово) обеспечивает такие ключевые условия формирования субъектной позиции обучающихся, как повторяемость наблюдений, новизну получаемых данных и адресность результата.

Ключевым фактором, отличающим предложенный подход от традиционной краеведческой работы, является акцент на производстве нового знания, а не на воспроизведении уже известного, что составляет сущность субъектной позиции, формируемой в процессе подлинно исследовательской деятельности.

Системное формирование субъектной позиции учащихся в ходе исследовательской работы по биологии с опорой на региональный материал обеспечивает её устойчивость и перенос в другие виды учебной и внеучебной деятельности.

Библиография

1. Боцманова Т.Г., Паничкина М.В. Развитие исследовательских навыков обучающихся сельской школы через краеведческую работу // Интеграция педагогической науки и практики в контексте вызовов XXI века: сборник научных трудов по итогам III международной научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», Таганрог, 26 сентября 2025 года. — Ростов-на-Дону: Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), 2025. — С. 124–127. — EDN HQMDSG.
2. Галышева М.С. Учебно-исследовательская деятельность школьника: структурная модель и формулировка понятия // Педагогическое образование в России. — 2019. — № 6. — С. 119–128.
3. Гребенникова В.М., Гребенников О.В., Игнатович В.К., Игнатович С.С., Семенова А.В. Развитие исследовательских интересов старшеклассников в процессе совместной творческой деятельности со студентами педагогического вуза // Перспективы науки и образования. — 2023. — № 1 (61). — С. 321–339. — DOI: 10.32744/pse.2023.1.19.
4. Котлярова Е.А. Динамическая оценка исследовательской компетентности студентов // Университетское управление: практика и анализ. — 2020. — № 6. — С. 38–44.
5. Обухов А.С. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения // Народное образование. — 1999. — № 10. — С. 158–161.
6. Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. — М.: Прометей, 2006. — 224 с.
7. Паничкина М.В., Панова В.А. Роль институтов семьи и образования в становлении базовых компонентов экологической культуры // Педагогический журнал. — 2026. — Т. 16, № 3-1. — С. 25–33. — DOI: 10.34670/AR.2026.56.16.003. — EDN ZRCERI.
8. Паничкина М.В., Подберезный В.В. Влияние совместной исследовательской деятельности на эффективность профессиональной подготовки студентов педагогических вузов // Современные проблемы науки и образования. — 2024. — № 2. — URL: https://science-education.ru/article/view?id=33344 DOI: 10.17513/spno.33344.
9. Паничкина М.В., Подберезный В.В. Трансформация механизмов взаимодействия образовательных пространств: экосистемный подход // Современные проблемы науки и образования. — 2025. — № 2. — URL: https://science-education.ru/article/view?id=34032.
10. Подберезный В.В., Арпентьева М.Р., Паничкина М.В. Экологический подход в образовании: проблемы и ракурсы исследования: научная монография. — Калуга: Индивидуальный предприниматель Стрельцов Илья Анатольевич, 2023. — 100 с. — ISBN 978-5-907678-08-8. — EDN PVSJED.
11. Федяева В.В. Степная растительность Ростовской области: современное состояние и проблемы охраны // Аридные экосистемы. — 2013. — Т. 19, № 3. — С. 82–91.

Formation of Students' Subject Position in Biology Research Work Through the Use of the Regional Component

Marina V. Panichkina

PhD in Economics, Associate Professor,
Department of Biological and Geographical Education
and Health-Saving Disciplines,
Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (Branch),
Rostov State University of Economics,
347936, 50, Initsiativnaya str., Taganrog, Russian Federation;
e-mail: panichkina@inbox.ru

Vladimir V. Podbereznyi

Doctor of Veterinary Sciences, Professor,
Head of the Department of Biological and Geographical
Education and Health-Saving Disciplines,
Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (Branch),
Rostov State University of Economics,
347936, 50, Initsiativnaya str., Taganrog, Russian Federation;
e-mail: podberes@mail.ru

Abstract

The article attempts to develop the theoretical and methodological basis of a practice-oriented approach to teaching through the formation of students' subject position, which is achieved by integrating the regional component into research activity in biology, taking into account local natural features, which is especially relevant in rural areas that serve as a natural laboratory. In the course of the study, a matrix of methodological techniques was developed, in which each stage of the research cycle corresponds to a specific set of techniques and an example of their implementation in the conditions of the immediate natural environment of the territory. The main aspects of the application of each methodological technique used in the matrix at the main stages of organizing research activity in biology in a specific educational institution are considered, which contributed to increasing the personal significance of the conducted research due to their connection with the immediate natural habitat. It is concluded that the subject position is formed not locally but systemically, when a child has the opportunity to regularly observe, compare, obtain genuinely new data, draw conclusions, and propose solutions to immediate, even if insignificant, problems, which ensures the stability of his subject position and its transfer to other types of educational and extracurricular activities.

For citation

Panichkina M.V., Podbereznyi V.V. (2026) Formirovanie sub''ektnoy pozitsii uchashchikhsya v issledovatel'skoy rabote po biologii posredstvom ispol'zovaniya regional'nogo komponenta [Formation of Students' Subject Position in Biology Research Work Through the Use of the Regional Component]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 28-35. DOI: 10.34670/AR.2026.64.16.003

Keywords

Students' subject position, research activity, regional component, biology teaching methodology, local history, matrix of methodological techniques, rural school, natural laboratory, research cycle, ecological competence.

References

1. Botsmanova, T.G., & Panichkina, M.V. (2025). Razvitie issledovatel'skikh navykov obuchayushchikhsya sel'skoy shkoly cherez kraevedcheskuyu rabotu [Development of research skills among students in rural schools through local history work]. In *Integratsiya pedagogicheskoy nauki i praktiki v kontekste vyzovov XXI veka* [Integration of pedagogical science and practice in the context of the challenges of the 21st century] (pp. 124–127). Rostov State University of Economics (RINKh). EDN HQMDSG.
2. Fedyaeva, V.V. (2013). Stepnaya rastitel'nost' Rostovskoy oblasti: sovremennoe sostoyanie i problemy okhrany [Steppe vegetation of the Rostov Region: current state and conservation issues]. *Aridnye ekosistemy*, 19(3), 82–91.
3. Galysheva, M.S. (2019). Uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost' shkol'nika: strukturnaya model' i formulirovka ponyatiya [Educational and research activity of a schoolchild: a structural model and formulation of the concept]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, (6), 119–128.
4. Grebennikova, V.M., Grebennikov, O.V., Ignatovich, V.K., Ignatovich, S.S., & Semenova, A.V. (2023). Razvitie issledovatel'skikh interesov starsheklassnikov v protsesse sovmestnoy tvorcheskoy deyatel'nosti so studentami pedagogicheskogo vuza [Development of research interests of high school students in the process of joint creative activity with students of a pedagogical university]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, (1), 321–339. https://doi.org/10.32744/pse.2023.1.19
5. Kotlyarova, E.A. (2020). Dinamicheskaya otsenka issledovatel'skoy kompetentnosti studentov [Dynamic assessment of students' research competence]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, (6), 38–44.
6. Obukhov, A.S. (1999). Issledovatel'skaya deyatel'nost' kak sposob formirovaniya mirovozzreniya [Research activity as a way of forming a worldview]. *Narodnoe obrazovanie*, (10), 158–161.
7. Obukhov, A.S. (2006). *Razvitie issledovatel'skoy deyatel'nosti uchashchikhsya* [Development of students' research activities]. Prometey.
8. Panichkina, M.V., & Panova, V.A. (2026). Rol' institutov sem'i i obrazovaniya v stanovlenii bazovykh komponentov ekologicheskoy kul'tury [The role of family and educational institutions in the formation of the basic components of environmental culture]. *Pedagogicheskiy zhurnal*, 16(3-1), 25–33. https://doi.org/10.34670/AR.2026.56.16.003. EDN ZRCERI.
9. Panichkina, M.V., & Podberezny, V.V. (2024). Vliyanie sovmestnoy issledovatel'skoy deyatel'nosti na effektivnost' professional'noy podgotovki studentov pedagogicheskikh vuzov [The impact of joint research activities on the effectiveness of professional training of students at pedagogical universities]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, (2). https://science-education.ru/article/view?id=33344. https://doi.org/10.17513/spno.33344
10. Panichkina, M.V., & Podberezny, V.V. (2025). Transformatsiya mekhanizmov vzaimodeystviya obrazovatel'nykh prostranstv: ekosistemnyy podkhod [Transformation of the mechanisms of interaction between educational spaces: an ecosystem approach]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, (2). https://science-education.ru/article/view?id=34032
11. Podberezny, V.V., Arpent'eva, M.R., & Panichkina, M.V. (2023). *Ekologicheskiy podkhod v obrazovanii: problemy i rakursy issledovaniya* [Ecological approach in education: problems and research perspectives]. Individual Entrepreneur Streltsov Ilya Anatolyevich. ISBN 978-5-907678-08-8. EDN PVSJED.

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

УДК 78.1 **DOI: 10.34670/AR.2026.11.54.004**

Становление и развитие российской школы фортепианного аккомпанемента и её влияние на музыкальное образование Китая

Хуан Вэньцзе

Аспирант,
Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена,
191186, Российская Федерация, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48;
e-mail: huang@herzen.spb.ru

Андреева Наталья Павловна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена,
191186, Российская Федерация, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48;
e-mail: Andreeva@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена педагогико-историческому анализу становления российской школы фортепианного аккомпанемента и выявлению механизмов её влияния на формирование системы концертмейстерской подготовки в музыкальном образовании Китая в первой половине – середине XX века. Актуальность исследования обусловлена необходимостью системного осмысления культурного трансфера между Россией и Китаем в области музыкальной педагогики, а также потребностью в преодолении описательности при изучении межкультурных влияний. На основе историко-генетического, сравнительно-сопоставительного и проблемно-хронологического методов автором реконструированы основные этапы развития российской школы аккомпанемента, выделены её концептуальные принципы (приоритет художественного содержания, кантиленность звукоизвлечения, ансамблевая координация, интеллектуализация исполнительского процесса). Установлены три ключевых канала трансляции российского педагогического опыта в Китай. Новаторским решением исследования является введение в научный оборот концепции «опосредованного педагогического трансфера», которая описывает передачу методического опыта не только через прямое обучение, но и через концертную практику, переводы учебной литературы, участие в конкурсах (в частности, конкурсе имени П.И. Чайковского) и формирование «сетевых сообществ» русских педагогов-эмигрантов в Харбине и Шанхае. Этот подход позволяет преодолеть описательность в изучении межкультурных влияний и перейти к анализу конкретных механизмов инкорпорации чужой педагогической традиции в национальную систему. Обозначены сохраняющиеся проблемы китайской системы концертмейстерской подготовки – преобладание технической тренировки над художественным развитием, склонность к имитации

западных образцов, элитарность образования – и перспективы её развития на основе наследия российской педагогической традиции.

Для цитирования в научных исследованиях

Хуан Вэньцзе, Андреева Н.П. Становление и развитие российской школы фортепианного аккомпанемента и её влияние на музыкальное образование Китая // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 36-45. DOI: 10.34670/AR.2026.11.54.004

Ключевые слова

Фортепианный аккомпанемент, российская школа, концертмейстерская подготовка, музыкальное образование Китая, педагогико-исторический анализ, культурный трансфер, ансамблевое музицирование, методика преподавания.

Введение

Китайская музыка веками развивалась сама по себе, почти не соприкасаясь с Западом. К началу XX века стало понятно: чтобы не отстать, нужно осваивать европейский опыт, но при этом не растерять свою уникальность. Этот процесс сильно напоминает то, что происходило в России, Норвегии или Чехии в XIX веке, когда национальные школы формировались, догоняя Европу, – только в Китае все сжалось до нескольких десятилетий. Первым западным направлением, которое прижилось в Китае, оказался романтизм. Он идеально подошел по духу: опора на народные традиции, интерес к природе, истории, поэзии. Китайские композиторы стали писать «художественные песни» – камерные вокальные миниатюры на стихи древних поэтов. Формально они использовали европейские приемы (мажор-минор, фигурации, полифонию), но мелодии строили на пентатонике, а в гармонии сохраняли национальный колорит. Яркий пример – композитор Цин Чжу, получивший немецкое образование и называемый «немецким китайцем». Его песня «Я живу у истоков реки Янцзы» явно вдохновлена шубертовским «Куда?»: тот же текучий аккомпанемент, та же одухотворенная природа. А баллада «Великая река течет на восток» перекликается с «Лесным царем» – драматичная смена эпизодов, иллюстративность, связь музыки с каждым поворотом текста. Китайская культура прошла путь, на который Европе потребовался век, всего за 20–30 лет. Из-за этого стили накладывались друг на друга – в одном произведении могли смешаться черты классицизма, романтизма и даже намеки на более новые течения. В середине века вокальная музыка уступила место массовой песне, а эксперименты перешли в инструментальные жанры [Брагина, 2021, с. 67]. После революции 1917 года в Китай (особенно в Харбин и Шанхай) эмигрировало много русских музыкантов. Они открывали школы, оркестры, студии, давали частные уроки, знакомили китайскую публику с классикой. Благодаря этому китайцы осваивали западные инструменты, симфоническую музыку, академический вокал и фортепианную школу. Китайские студенты и левые деятели культуры ездили учиться в Москву и Ленинград, перенимая советский опыт: массовые песни, марши, хоровые традиции, идею музыки как инструмента пропаганды и мобилизации народа. В результате китайские композиторы начали синтезировать русскую гармонию, оркестровку и мелодическую экспрессию с собственной пентатоникой и фольклором. Особенно сильным оказалось влияние Чайковского и композиторов «Могучей кучки». Русская школа помогла Китаю заложить фундамент профессионального музыкального образования, создать симфонические оркестры и развить национальную композиторскую школу. Русская музыка воспринималась китайской

интеллигенцией как близкая по духу – эмоциональная, народная, пережившая исторические катаклизмы [Гу, 2024, с. 365]. Это сделало ее важнейшим мостом между западной классикой и китайской модернизацией, что обуславливает актуальность изучения проблемы педагогико-исторического анализа становления и развития российской школы фортепианного аккомпанемента и ее влияния на систему музыкального образования Китая.

Материалы и методы исследования

Целью настоящего исследования является выявление и систематизация историко-педагогических условий становления российской школы фортепианного аккомпанемента, а также определение механизмов и результатов ее влияния на формирование системы подготовки концертмейстеров в музыкальном образовании Китая в первой половине – середине XX века.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

1. Реконструировать основные этапы развития российской школы фортепианного аккомпанемента как самостоятельной исполнительской и педагогической области, выделив ее концептуальные принципы (приоритет художественного содержания, певучесть звука, ансамблевая чуткость, интеллектуализация исполнительского процесса).

2. Выявить каналы и формы трансляции российского концертмейстерского опыта в Китай в контексте культурных контактов первой половины XX века, включая деятельность русских эмигрантов, советских педагогов, учебную миграцию китайских студентов.

3. Проанализировать адаптацию методических принципов российской школы аккомпанемента в китайских музыкальных учебных заведениях (консерваториях, музыкальных колледжах, педагогических университетах) и определить степень их влияния на формирование национальной системы концертмейстерской подготовки.

4. Обозначить современные проблемы и перспективы развития китайской школы фортепианного аккомпанемента в контексте наследия российской педагогической традиции.

Исследование выполнено в русле педагогико-исторического анализа, что предполагает сочетание общенаучных и специальных методов. Основу методологии составил историко-генетический метод, позволивший проследить эволюцию российской школы аккомпанемента от ее предпосылок в XIX веке до зрелых форм в XX столетии. Для выявления этапов и механизмов влияния на китайскую систему применялся сравнительно-сопоставительный метод, с помощью которого сопоставлялись образовательные подходы, репертуарные приоритеты и методические приемы в России и Китае в синхронном и диахронном срезах.

Метод ретроспективного анализа источников (научных публикаций, архивных материалов, мемуарной литературы) использовался для реконструкции исторической картины культурного обмена. Кроме того, был задействован проблемно-хронологический метод, позволивший структурировать материал по периодам (конец XIX – начало XX века, 1920–1940-е годы, послевоенный период) и выделить в каждом из них доминирующие формы влияния. Для обобщения эмпирических данных, содержащихся в проанализированных работах китайских и российских авторов, применялся метод теоретического моделирования, результатом которого стала авторская периодизация этапов становления китайской школы аккомпанемента под воздействием российской традиции.

В Китае фортепиано использовалось как аккомпанирующий инструмент в церквях и школах, а также говорится о деятельности российских педагогов (Б.С. Захаров и др.), которые повлияли на подготовку китайских пианистов. Фортепианное искусство в Китае, по мнению П. Яна, начиналось с деятельности миссионеров и использования фортепиано как

аккомпанирующего инструмента в церквях и школах. Ключевую роль в становлении китайской школы сыграли российские педагоги, преподававший в Шанхайской консерватории и воспитавший первое поколение китайских пианистов. Во второй половине XX века более 70 китайских студентов обучались в СССР, что позволило китайским пианистам (Лю Шикунь, Инь Чэнцзун и др.) добиться успехов на международных конкурсах [Ян, 2021, с. 298].

Начальный этап музыкального образования европейского типа в Китае Ц. Чжоу связывает с деятельностью центрального правительства и провинциальных администраций, которые с конца XIX столетия стали уделять внимание развитию музыкальной педагогики. Важной вехой стало открытие в начале 1950-х годов Центральной музыкальной консерватории, а также формирование двух главных образовательных центров – в Пекине и Шанхае. Ключевым фактором, определившим облик китайской фортепианной школы, Чжоу Цзясян называет русское культурное присутствие на Дальнем Востоке. Первая волна русской эмиграции, связанная со строительством Китайско-Восточной железной дороги, принесла в Китай высокообразованных специалистов, владевших китайским языком и обладавших высокой музыкальной культурой. События 1917 года усилили этот поток: русские эмигранты, многие из которых получили образование в Санкт-Петербургской и Московской консерваториях, активно включались в педагогическую деятельность в китайских учебных заведениях. Город Харбин стал основным центром сосредоточения русской диаспоры, где фортепианная музыка звучала как в сольных концертах, так и в качестве аккомпанемента, что способствовало распространению русской исполнительской традиции [Чжоу, 2023, с. 180].

Ч. Чэнь подчеркивает, что русская фортепианная школа, сложившаяся на основе синтеза западноевропейских традиций и русской духовной (в том числе богослужебной) культуры, ставит во главу угла содержательность исполнения, приоритет авторского замысла и художественного образа над формально-технической стороной. Этот принцип оказался созвучен системе национальных ценностей Китая, что обеспечило органичное восприятие русской методики. Особое внимание в данном случае необходимо уделить роли Сергея Прокофьева. Хотя композитор никогда не гастролировал в Китае, его влияние было опосредованным, но, по признанию китайских музыковедов, весьма значительным. В Шанхайской консерватории, основанной в 1927 году, значительную часть преподавательского корпуса составляли русские музыканты – ученики тех же мастеров, что и Прокофьев. Среди них А.Н. Черепнин и Б. Захаров, которые были не только педагогами, но и блестящими интерпретаторами музыки русского авангарда. Через них китайская музыкальная общественность познакомилась с сочинениями Прокофьева и других представителей новых течений. Волны русской эмиграции, а затем и деятельность советских специалистов после 1949 года создали прочную основу для подготовки китайских пианистов и педагогов. Ч. Чэнь отмечает, что китайские исполнители восприняли не только общие художественные принципы, но и технические детали русской манеры игры – в частности, акцент на свободе движения всей руки, а не только на «твердости» пальцев и работе кистей, что характерно для немецкой школы. Это помогло китайской фортепианной педагогике преодолеть узкотехническую направленность раннего этапа обучения [Чэнь, 2023, с. 171].

С данной позицией соглашается С. Ли, говоря о влиянии русских композиторов начала XX века на фортепианную школу (С.В. Рахманинова, А.Н. Скрябина, С.С. Прокофьева, а также П.И. Чайковского, М.И. Глинки, Д.Д. Шостаковича) и на становление китайской фортепианной музыки в целом – в аспектах мелодики, гармонии, ритма, фактуры, техники исполнения. С. Ли анализирует, как китайские пианисты восприняли и адаптировали исполнительские приемы русской фортепианной школы (широкие аккорды, разделение голосов, лиризм, острую ритмику,

контрастность) [Ли, 2025, с. 254].

О влиянии российских музыкальных традиций на формирование системы музыкального образования в Китае во второй половине XX века, когда русские и советские педагоги способствовали открытию консерваторий и училищ, говорит и Б. Ван. В основе воспитания начинающего пианиста в КНР лежит комплексный подход, включающий теоретическую часть (основы гармонизации мелодии, подбора аккомпанемента, анализ строения произведений) и практическую (упражнения на развитие слуха, чтение с листа, ансамблевое музицирование). Особое внимание уделяется чтению нот с листа как ключевому методическому инструменту: предлагаются принципы развития метроритмического чувства, графического восприятия нотной записи, зрительного охвата текста, предварительного анализа, применения сольфеджирования и подбора репертуара по способностям ученика. Также рассматриваются подбор по слуху, транспонирование, сочинение простейших мелодий и импровизация. Ансамблевое музицирование (дуэт с педагогом) рассматривается как средство мотивации и развития творческой инициативы. Б. Ван заключает, что творческое музицирование расширяет музыкальный кругозор, совершенствует технику, развивает ладогармонический слух и личностные качества (увлеченность, самостоятельность), а опыт российских педагогов заслуживает внедрения в китайскую практику с учетом национальных особенностей [Ван, 2021, с. 55].

В статье Сун Чжиин «Теоретические основы фортепианного аккомпанемента в китайских музыкальных колледжах: анализ учебных планов и методик преподавания» содержится положение, непосредственно касающееся влияния российской исполнительской и педагогической школы на формирование методических подходов к обучению фортепианному искусству в Китае. Автор указывает, что начиная со второй половины XX века регулярные поездки российских пианистов – как исполнителей, так и педагогов – в Китай, их гастрольная деятельность, публичные выступления и мастер-классы в значительной степени способствовали становлению китайских образовательных методик в области фортепиано. Роль российских музыкальных деятелей в этом процессе характеризуется как труднопереоценимая, поскольку именно они внесли существенный вклад в развитие педагогических подходов в КНР [Сун, 2025, с. 28]

В качестве одного из главных свидетельств успешного усвоения русской традиции можно привести участие китайских пианистов в Международном конкурсе имени П.И. Чайковского. Несмотря на длительный перерыв, вызванный событиями Культурной революции, с 1958 года (участие Лю Шикуня) и в последующие десятилетия китайские исполнители не только участвуют в конкурсе, но и входят в состав жюри (Ли Минг Чань, Лю Шикунь). Более тридцати китайских пианистов приняли участие в этом престижнейшем состязании, семеро из них заняли призовые места. К числу современных проблем китайской фортепианной педагогики можно отнести излишнее техническое «механическое» исполнение, копирование зарубежных манер, элитарность образования (недоступность для массового обучения), а также недостаток внимания к развитию музыкального вкуса и индивидуальности ученика. Тэн Ло и О.В. Гончарова приходят к выводу, что российская школа послужила мостом между западной и восточной музыкальными культурами, а дальнейшее развитие Китая требует поиска собственной национальной специфики и оригинальной интерпретации мирового репертуара [Ло, 2025, с. 254].

Ш. Юй критикует так называемый «подход супермаркета» или «музыкальный туризм» – поверхностное знакомство с образцами иных культур, которое ведет к стереотипам. В противовес им предлагается методическая модель педагогического руководства, основанная на

глубоком погружении в интонационно-стилевые и культурные особенности китайской музыки. Китайская фортепианная музыка неразрывно связана с тональным (четыре тона) произношением иероглифов и принципом «один иероглиф – один звук», что отличает ее от западной вокальной интонации. Для успешного исполнения необходимо изучать историю, традиционные инструменты, живопись и поэзию Китая. Разработанная им модель включает принципы российской фортепианной школы (сознательность, подчинение техники художественным задачам, интеллектуализация обучения) и специальные методы: культурных ассоциаций, осознания трудностей, показа и сопоставления, интонационно-стилевого анализа, имитации этно-звучания традиционных инструментов, эскизного исполнения [Юй, 2023, с. 76].

Результаты и обсуждение

Проведенный анализ позволяет утверждать, что влияние российской школы фортепианного аккомпанемента на музыкальное образование Китая носило не эпизодический, а системный характер. В отличие от распространенного мнения о «вестернизации» китайской музыки как о простом заимствовании западных образцов, в данном исследовании показано, что российская традиция аккомпанемента была воспринята китайской педагогикой избирательно и творчески переработана.

Первым значимым каналом трансфера стала деятельность русских музыкантов-эмигрантов в первой половине XX века, прежде всего в Харбине и Шанхае. Эти педагоги не только обучали игре на фортепиано, но и привносили в китайскую среду сам принцип ансамблевого музицирования, где фортепиано выступает не как солирующий инструмент, а как равноправный партнер вокалиста или инструменталиста. Однако следует уточнить: на начальном этапе китайские учащиеся осваивали преимущественно сольное исполнительство, а аккомпанемент долгое время оставался на периферии. Ключевой сдвиг произошел в 1930–1940-е годы, когда под влиянием русских педагогов (Б.С. Захарова, А.Н. Черепнина и др.) в Шанхайской консерватории начали формироваться первые специализированные классы ансамблевой игры.

Вторым каналом, часто недооцениваемым в литературе, стала учебная миграция китайских студентов в СССР в 1950–1960-е годы. Более семидесяти китайских пианистов прошли обучение в Московской и Ленинградской консерваториях. Примечательно, что среди них были не только будущие солисты, но и те, кто впоследствии занял должности концертмейстеров в китайских театрах и вузах. Возвращаясь на родину, они привозили не только исполнительский репертуар, но и методики работы над аккомпанементом, включая принципы чтения нот с листа, транспонирования, баланса звучности с солистом. Этот «обратный трансфер» оказался более устойчивым, чем прямое влияние эмигрантов, поскольку опирался на институционализированные формы обучения.

Третьим, наиболее долгосрочным механизмом влияния стало усвоение китайской педагогикой базовых принципов российской школы аккомпанемента. Речь идет о приоритете художественной выразительности над технической формальной точностью, о требовании «пения на фортепиано», о внимании к стилистике произведения и психологии солиста. В китайской интерпретации эти принципы обрели специфические черты: они были наложены на традиционную пентатоническую мелодику, концепцию «пустоты и полноты» (сюй-ши) и техники дыхания из цигун. Таким образом, произошла не простая репродукция, а гибридизация двух традиций.

В то же время в обсуждении необходимо указать на сохраняющиеся проблемы. Современная китайская система подготовки концертмейстеров страдает от перекоса в сторону

техники и конкурсных достижений, при недостаточном внимании к развитию музыкального вкуса и ансамблевой интуиции. По-прежнему распространено «механическое» исполнение, копирование зарубежных записей без самостоятельной интерпретации. Иными словами, формальные приемы российской школы усвоены, а глубинное ее ядро – творческая свобода и осмысленность – еще не стало универсальной нормой. Это указывает на необходимость дальнейшего совершенствования методик, основанныхна интонационно-стилевом анализе и культурных ассоциациях (рисунок 1).

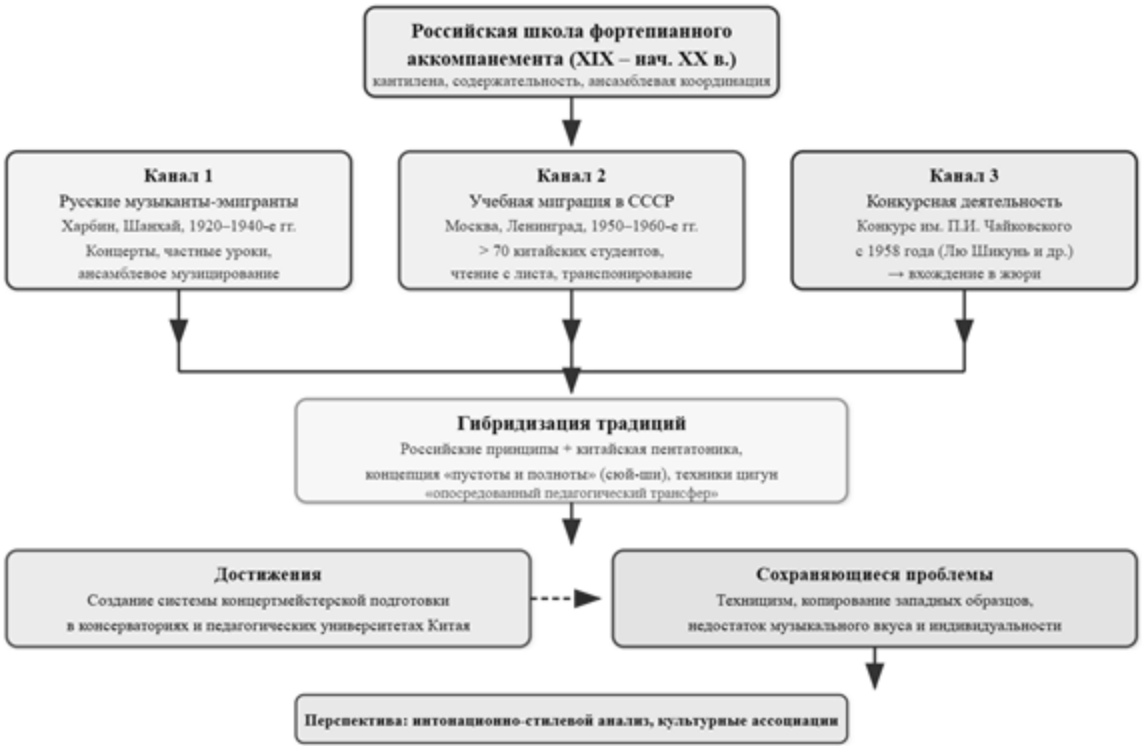


Рисунок 1 - Механизмы влияния российской школы фортепианного аккомпанемента на музыкальное образование Китая

Заключение

Российская школа фортепианного аккомпанемента, сложившаяся в XIX – начале XX века на основе синтеза западноевропейской традиции и национальных исполнительских принципов (кантилена, содержательность, ансамблевая координация), к середине XX столетия представляла собой целостную педагогическую систему с разработанными методами работы над звуком, ритмом, фактурой и взаимодействием с солистом. Влияние этой школы на музыкальное образование Китая прошло три последовательных этапа: первый (конец XIX – 1910-е годы) – фрагментарное знакомство через миссионерские школы и первые уроки фортепиано как аккомпанирующего инструмента; второй (1920–1940-е годы) – активное внедрение русскими педагогами-эмигрантами (Б.С. Захаров, А.Н. Черепнин) принципов ансамблевого музицирования в консерваториях Шанхая и Харбина; третий (1950–1960-е годы и далее) – институционализация концертмейстерской подготовки через обучение китайских студентов в СССР, участие в международных конкурсах (включая конкурс имени П.И. Чайковского) и последующее развёртывание национальных учебных программ по

фортепианному аккомпанементу. Новаторский вклад исследования заключается в обосновании концепции «опосредованного педагогического трансфера», согласно которой передача методического опыта происходила не только через прямое наставничество, но и через концертную практику, конкурсную деятельность, перевод учебной литературы и формирование профессиональных сетевых сообществ русских музыкантов в китайских городах. Это позволило китайской педагогике адаптировать российские принципы аккомпанемента к собственной культурной основе, создав гибридные формы обучения, сохраняющие национальную идентичность. В то же время сохраняются нерешённые проблемы: преобладание технической тренировки над художественным развитием, склонность к имитации западных образцов, элитарность концертмейстерского образования. Перспективным направлением дальнейших исследований видится разработка конкретных методических рекомендаций по внедрению принципов российской школы аккомпанемента в массовую педагогическую практику Китая, а также сравнительный анализ китайского и российского опыта в области цифровых образовательных технологий для концертмейстерской подготовки.

Библиография

1. Брагина Н.Н., Ван Цзе. Музыкальная культура Китая первой половины XX века. Диалог европейского и национального // Вестник культурологии. 2021. № 2 (97). С. 63-78.
2. Ван Б. Творческое музицирование как эффективный метод воспитания начинающего пианиста в современном Китае // THEORIA: педагогика, экономика, право. 2021. № 4 (5). С. 52-57.
3. Гу Ц. Влияние русской музыки на китайскую музыку в первой половине XX века // Культура и цивилизация. 2024. Т. 14. № 10-1. С. 360-373.
4. Ли С. Влияние фортепианных произведений русских композиторов начала XX века на становление китайской фортепианной музыки // Успехи гуманитарных наук. 2025. № 3. С. 252-257.
5. Ло Т., Гончарова О.В. Особенности методики начального обучения игре на фортепиано в России и Китае // Искусство и образование. 2025. № 4 (156). С. 253-266.
6. Сун Ч. Теоретические основы фортепианного аккомпанемента в китайских музыкальных колледжах: анализ учебных планов и методик преподавания // Человек. Социум. Общество. 2025. № 10. С. 26-31.
7. Чжоу Ц. Влияние русской фортепианной школы на китайское фортепианное исполнительное искусство // Культура мира. 2023. Т. 11. № 34 (5). С. 178-185.
8. Чэнь Ч. Эволюция музыкального искусства Китая: о развитии диалога музыки Востока и Запада // Вестник музыкальной науки. 2023. Т. 11. № 1. С. 164-175.
9. Юй Ш. Модель педагогического руководства освоением китайской фортепианной музыки будущими музыкантами-педагогами в вузах России // Педагогический научный журнал. 2023. Т. 6. № 3. С. 71-79.
10. Ян П. Фортепианная педагогика в России и Китае: сравнительный анализ // Музыкальная культура глазами молодых ученых. СПб.: ЦНПТ «Астерион», 2021. С. 297-304.

Formation and Development of the Russian School of Piano Accompaniment and Its Influence on Music Education in China

Huang Wenjie

Postgraduate Student,
Herzen State Pedagogical University of Russia,
191186, 48, Moyki river embankment, Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: huang@herzen.spb.ru

Natal'ya P. Andreeva

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Herzen State Pedagogical University of Russia,
191186, 48, Moyki river embankment, Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: Andreeva@mail.ru

Abstract

The article is devoted to a pedagogical-historical analysis of the formation of the Russian school of piano accompaniment and to identifying the mechanisms of its influence on the formation of the system of accompanist training in music education in China in the first half – middle of the 20th century. The relevance of the research is due to the need for a systematic understanding of cultural transfer between Russia and China in the field of music pedagogy, as well as the need to overcome descriptiveness in the study of intercultural influences. On the basis of historical-genetic, comparative-comparative, and problem-chronological methods, the author has reconstructed the main stages of development of the Russian school of accompaniment and identified its conceptual principles (the priority of artistic content, cantilena sound production, ensemble coordination, intellectualization of the performance process). Three key channels of transmission of Russian pedagogical experience to China have been established. An innovative solution of the research is the introduction into scientific circulation of the concept of "mediated pedagogical transfer," which describes the transmission of methodological experience not only through direct instruction, but also through concert practice, translations of educational literature, participation in competitions (in particular, the P.I. Tchaikovsky Competition), and the formation of "network communities" of Russian émigré pedagogues in Harbin and Shanghai. This approach allows overcoming descriptiveness in the study of intercultural influences and moving on to the analysis of specific mechanisms of incorporation of a foreign pedagogical tradition into the national system. The persisting problems of the Chinese system of accompanist training are outlined – the predominance of technical training over artistic development, the tendency to imitate Western models, the elitism of education – as well as the prospects for its development on the basis of the heritage of the Russian pedagogical tradition.

For citation

Huang Wenjie, Andreeva N.P. (2026) Stanovlenie i razvitie rossiyskoy shkoly fortepiannogo akkompanementa i ee vliyanie na muzykal'noe obrazovanie Kitaya [Formation and Development of the Russian School of Piano Accompaniment and Its Influence on Music Education in China]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 36-45. DOI: 10.34670/AR.2026.11.54.004

Keywords

Piano accompaniment, Russian school, accompanist training, music education in China, pedagogical-historical analysis, cultural transfer, ensemble music-making, teaching methodology.

References

1. Bragina, N. N., & Wang, Jie. (2021). Muzykalnaya kultura Kitaya pervoi poloviny XX veka. Dialog evropeiskogo i natsionalnogo [The musical culture of China in the first half of the 20th century. The dialogue of the European and the

national]. Vestnik kulturologii [Herald of Culturology], (2(97)), 63–78.
2. Chen, Ch. (2023). Evolyutsiya muzykalnogo iskusstva Kitaya: o razvitii dialoga muzyki Vostoka i Zapada [The evolution of Chinese musical art: on the development of the dialogue between the music of the East and the West]. Vestnik muzykalnoi nauki [Journal of Musical Science], 11(1), 164–175.
3. Gu, C. (2024). Vliyanie russkoi muzyki na kitaiskuyu muzyku v pervoi polovine XX veka [The influence of Russian music on Chinese music in the first half of the 20th century]. Kultura i tsivilizatsiya [Culture and Civilization], 14(10-1), 360–373.
4. Li, S. (2025). Vliyanie fortepiannykh proizvedenii russkikh kompozitorov nachala XX veka na stanovlenie kitaiskoi fortepiannoi muzyki [The influence of piano works by Russian composers of the early 20th century on the formation of Chinese piano music]. Uspekhi gumanitarnykh nauk [Advances in the Humanities], (3), 252–257.
5. Luo, T., & Goncharova, O. V. (2025). Osobennosti metodiki nachalnogo obucheniya igre na fortepiano v Rossii i Kitae [Features of the methodology of initial piano teaching in Russia and China]. Iskusstvo i obrazovanie [Art and Education], (4(156)), 253–266.
6. Song, Ch. (2025). Teoreticheskie osnovy fortepiannogo akkompanementa v kitaiskikh muzykalnykh kolledzhakh: analiz uchebnykh planov i metodik prepodavaniya [Theoretical foundations of piano accompaniment in Chinese music colleges: an analysis of curricula and teaching methods]. Chelovek. Sotsium. Obshchestvo [Human. Socium. Society], (10), 26–31.
7. Wang, B. (2021). Tvorcheskoe muzitsirovanie kak effektivnyi metod vospitaniya nachinayushchego pianista v sovremennom Kitae [Creative music making as an effective method of educating a beginner pianist in modern China]. THEORIA: pedagogika, ekonomika, pravo [THEORIA: Pedagogy, Economics, Law], (4(5)), 52–57.
8. Yang, P. (2021). Fortepiannaya pedagogika v Rossii i Kitae: sravnitelnyi analiz [Piano pedagogy in Russia and China: a comparative analysis]. In Muzykalnaya kultura glazami molodykh uchenykh [Musical culture through the eyes of young scientists] (pp. 297–304). TsNPT "Asterion".
9. Yu, Sh. (2023). Model pedagogicheskogo rukovodstva osvoeniem kitaiskoi fortepiannoi muzyki budushchimi muzykantami-pedagogami v vuzakh Rossii [A model of pedagogical guidance in mastering Chinese piano music by future musician-teachers in Russian universities]. Pedagogicheskii nauchnyi zhurnal [Pedagogical Scientific Journal], 6(3), 71–79.
10. Zhou, J. (2023). Vliyanie russkoi fortepiannoi shkoly na kitaiskoe fortepiannoe ispolnitelnoe iskusstvo [The influence of the Russian piano school on Chinese piano performing art]. Kultura mira [Culture of the World], 11(34(5)), 178–185.

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

УДК 800:37 **DOI: 10.34670/AR.2026.57.42.006**

Изучение профессионально релевантной лексики в курсе «История России» для иностранных студентов-медиков

Штырова Алима Николаевна

Кандидат филологических наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный
медицинский педиатрический университет,
194100, Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Литовская, 2;
e-mail: ashtyrova@yandex.ru

Аннотация

Цель статьи — научно обосновать утверждение, что учебная дисциплина «История России» имеет значительный потенциал для реализации дидактического принципа межпредметных связей, в частности для интеграции лингвокультурного и лингвопрофессионального аспектов в ходе изучения историко-культурных процессов, а также рассмотреть методическую проблему отбора и изучения профессионально релевантной лексики в курсе «История и культура России» для иностранных студентов-медиков в аспекте междисциплинарного подхода. **Научная новизна работы.** Современная лингводидактика сталкивается с необходимостью разработки эффективных стратегий преподавания языка специальности, предполагающих комплексный подход к обучению терминологической лексике. Особую сложность для иностранных студентов представляет изучение русской анатомической терминологии. В данной статье обосновывается отбор лексики для изучения в курсе истории и культуры России, учитывающий профессиональный аспект, а также применение синтеза коммуникативно-когнитивного и лингвокультурологического подходов, позволяющих раскрыть как семантическую, так и словообразовательную мотивированность медицинских терминов и их культурно-историческую составляющую. Показано, что изучение истории и культуры России имеет большой лингводидактический потенциал, в том числе и в плане освоения языка специальности. В работе были использованы методы сравнительно-сопоставительного анализа специальных и междисциплинарных научных подходов, принятых в лингвистике и методике преподавания РКИ, а также моделирования содержания учебной дисциплины.

Для цитирования в научных исследованиях

Штырова А.Н. Изучение профессионально релевантной лексики в курсе «История России» для иностранных студентов-медиков // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 46-54. DOI: 10.34670/AR.2026.57.42.006

Ключевые слова

Терминология, междисциплинарный подход, мотивация, лингводидактика, социокультурная компетенция, языковая компетенция, язык специальности, медицинская терминология.

Введение

Общедидактический принцип реализации межпредметных связей предполагает, что содержание учебного курса «История России» имеет огромный понятийно-практический потенциал для развития системных знаний о мире. В настоящее время многие студенты-иностранцы, особенно из таких стран, как Иран, Индия, Сирия, Ливия, Китай, Палестина искренне заинтересованы изучением истории России. Этот интерес стимулируется тем, что в предметно-тематическом содержании данной учебной дисциплины они видят источник для осмысления актуальной исторической ситуации в мире. О необходимости активно использовать межпредметные связи говорится в работах многих ученых-методистов РКИ, рассматривающих вопрос в аспекте подходов к преподаванию лексики, грамматики, прагматики, метаязыковой компетенции. Следует согласиться с мнением исследователей, утверждающих, что освоение иноязычной лексики требует сопоставления знаний из разных научных областей, устанавливающих связь между новой и уже знакомой информацией: «в профессиональном иностранном языке для студентов-медиков информацию о значении слова необходимо соотносить с уже полученными знаниями по различным специальным предметам» [Антропянская и др., 2023, с.11].

Практический опыт преподавания курсов истории и культуры России студентам-иностранцам показывает, что имеется существенная методическая проблема организации системы фоновых знаний, отбора из множества национально-исторических реалий тех, которые имеют наибольший потенциал для возможной интеграции в профессиональную деятельность, и определения количества и тематической принадлежности называющих их лексем.

Результаты и обсуждения

На занятиях по истории и культуре России студенты получают обширную информацию экстралингвистического плана, фоновые знания, лежащие в основе формирования «социолингвистической и социокультурной компетенции» [Азимов, Щукин, 2010, с. 340]. В исследовании «Лингвострановедческая теория слова» Е. М. Верещагин рассматривает проблему взаимопроекции лингвокультурного и профессионального планов при изучении русского языка как иностранного и обосновывает необходимость содержательного соответствия лингвострановедческого словаря иностранных обучающихся их профессиональным потребностям. Подчеркивая методическую важность соотнесения семантического поля профессионального и лингвокультурного словарей, исследователь делает вывод, что сведения лингвокультурологического плана «должны быть органически связаны с будущей специальностью студентов» [Верещагин, Костомаров, 1980, с.158] и оцениваться в том числе с точки зрения вклада в развитие профессиональной языковой компетенции.

В методике РКИ были предложены специальные комплексные подходы интегративного изучения языка, учитывающие многоаспектность такого понятия, как языковая компетенция. По мысли И. В. Богатырёвой, установка на реализацию принципа межпредметных связей, действующая с самого начала изучения русского языка, предполагает многократное употребление слов в разных тематических контекстах и является эффективной как в плане расширения пассивного лексического запаса, так и перевода слов в активный словарь: «Пятикратное-семикратное повторение слова лучше всего осуществляется путем "сквозного" освоения лексики при тематической подборке нескольких текстов» [Богатырёва, Румянцева,

2013, с.89].

По мнению Е. Е. Шлейниковой, языковая подготовка должна быть интегрирована в изучение историко-культурной тематики уже начиная с этапа адаптации студентов-иностранцев: «знакомство с историческими фактами и реалиями культуры идет в параллели с изучением лексико-грамматического материала, необходимого для полноценного понимания предъявляемой информации и достижения качественного уровня лингвокультурологической компетенции» [Шлейникова и др., 2024, с.6].

Ю. В. Одинцова с целью организации интегративного изучения как профессионально-маркированной, так и лингвострановедческой лексики в качестве учебного материала предложила учебный блок, состоящий из профессионально-ориентированных текстов, предметом изучения в которых становится лингвокультурный компонент, комментариев и заданий. «Лингвострановедческий модуль представляет собой законченный структурно-содержательный комплекс, одновременно являющийся банком профессионально-ориентированной и лингвострановедческой информации…» [Одинцова, 2008, с.8].

По убеждению И. А. Пугачева, формирование и развитие языковой компетенции студента-иностранца совершается при одновременном усвоении лингвопрофессиональных и лингвокультурных знаний, что определило подход ученого к созданию учебника РКИ: «принцип учета лингвокультурологической специфики русской научной речи имплицитно присутствует в теоретических комментариях и учебных заданиях…» [Пугачёв, 2016, с.94].

Языковая, лингвострановедческая и социокультурная компетенции студентов-иностранцев формируются одновременно с профессиональной, поэтому важно не только приблизить их к представлению о русском национальном менталитете и лингвокультурном сознании, но и показать связь фоновых знаний со специализированными медицинскими понятиями. Цель формирования иноязычного профессионального тезауруса как части становления и развития вторичной языковой личности в её профессиональном аспекте — создание системы знаний, которая позволит студенту-инофону мыслить, принимать решения и эффективно общаться на иностранном языке в его рабочей сфере.

Рассматривая проблему с позиции общедидактического принципа реализации межпредметных связей, можно предположить, что существует пласт лексики, связанной с медицинской анатомической терминологией, овладение которым в курсе истории и культуры России имеет большую актуальность для студентов-иностранцев. Понимание мотивированности русских анатомических терминов, восходящих не только к общеупотребительным словам, но и к безэквивалентной лексике, историзмам и архаизмам, как и осознание их метафорической природы, не представляет особых сложностей для русскоязычных студентов, обладающих достаточной эрудированностью в плане знакомства с русскими прецедентными феноменами и текстами. Студенты-иностранцы не знают словообразовательной и этимологической мотивации ряда русских анатомических терминов, связанных с неизвестными им словами, описывающими реалии России, что вынуждает их зазубривать учебный материал.

Возьмем, к примеру, анатомический термин «клиноладьевидный сустав». В курсе истории и культуры России многократно возникает возможность (при рассказе о быте, зодчестве Древней Руси, русском национальном костюме) показать и объяснить, что клин — предмет, похожий на вытянутый треугольник, а ладья — это вид судна, обратить внимание на их форму, мотивирующую метафорический перенос при образовании термина анатомии. Если студенту-иностранцу будет знакомо значение каждого из корней, входящих в слово «клиноладьевидный»,

он сможет соотнести визуальный образ с анатомическим термином и осознанно запомнить последний.

Еще один пример — анатомический термин «щитовидная железа». Слово «щит» является многозначным, употребляя его в историческом контексте, даем прямое значение (предмет для защиты, используемый древнерусскими воинами), лексико-семантические связи: входит в лексическое поле «защита», может включаться в состав фразеологизмов. Термин «щитовидная железа» образован от слова «щит» на основе сходства формы. В лингвокогнитивном плане знание механизма терминопорождения дает студентам-иностранцам возможность создать мнемоническую опору, основанную на знакомом, понятном визуальном образе, благодаря чему новое понятие пополняет их рецептивный вокабуляр. Кроме того, формирование навыка распознавать подобные механизмы смыслообразования в других терминах (например, "клювовидный", "шиловидный") развивает у обучающихся языковую догадку. Таким образом, включение нового понятия в складывающуюся систему профессиональных знаний требует от студента способности устанавливать семантические связи, проводить логические операции классификации и сравнения понятий, мобилизации рецептивного и продуктивного вокабуляра.

В данной статье мы ограничились лишь словами, которые продуктивны в плане образования русских анатомических терминов и имеют практический потенциал вхождения в активный вокабуляр, поскольку нормальная анатомия, как и история России, изучается иностранными студентами-медиками на первом курсе одновременно с изучением языка специальности. При анализе терминологического словаря «Международная анатомическая терминология» выявляется ряд анатомических терминов, мотивированных основами, связанными с явлениями природы (в скобках указано количество анатомических терминов, содержащих данный корень) — ветвь (542), корень (94), борозда (90), пучок (67), ствол (34), луковица (15), лист (12), радуга (12), кора (8), зерно (7); с частями тела человека и животных — крыло (47), рог (37), перст (32), пазуха (20), клюв (19), завиток (14), голова и глава (5); с домом и бытом — клин (140), щель (105), гребень (79), пояс (79), крест (75), пузырь (66), ключ (53), обод (44), складка (46), труба (30), заслонка (26), изгиб (25), столб (24), кольцо (23), крюк (21), ложе (21), хвост (20), шило (20), венец (18), ворота (16), молоток (16), воронка (15), свод (14), лента (12), стремя (11), уздечка (11), валик (10), наковальня (9), повод (8), чаша (7), створка (7), волокно (7), серп (6), веревка (6), мешок (6), купол (5), скат (4), корона (4), лунка (3), шпора (3), желоб (2), ограда (2), седло (2), лохань (1), веретено (1); продуктов питания — горох (5), студень (5); профессией и характером человека — привратник (11), портной (1), гордец (1); водоемами и средствами передвижения по воде — проток (72), ладья (42), сеть (17), перешеек (10), киль (3), ручей (1), челн (1); с военными атрибутами — барабан (57), щит (42), таран (24), острие (2), праща (2) [Международная анатомическая терминология, 2024]. Эти слова встречаются в культурологическом и историческом контекстах и одновременно могут быть рассмотрены как производящие основы для анатомических терминов.

Разумеется, пласт лексики, значение которой содержит возможность взаимопроекции лингвокультурологического и профессионального планов, гораздо шире. Так, существует обширный перечень русских медицинских терминологических метафор и устойчивых выражений, связанных с названиями различных симптомов болезней (например, башня — «башенный череп», кисет — «кисетный рот», сапожник — «грудь сапожника», звездочет — «голова звездочета», фехтовальщик — «поза фехтовальщика», вожжи — «симптом вожжей») [Толковый словарь избранных медицинских терминов, 2010], который так же может быть соотнесен с затрагиваемыми в курсе истории и культуры России культурно-бытовыми

понятиями. Актуальными для изучения являются и слова, которые могут быть использованы в образной речи пациентов для описания симптомов, передачи чувств, эмоций и переживаний, связанных с болезнью: студень — «ноги как студень», барабан, стрела — «в ухе барабанит / стреляет», молоток — «сердце стучит / бьет как молоток», серп — «как серпом режет», шило / гвоздь — «как будто шилом колет / гвоздь вбили».

При организации работы над этой лексикой в курсе истории России важно, чтобы семантизация слова производилась с использованием иллюстраций, связанных с визуальным установлением смысловых параллелей (например, изображения борозды на поле и борозды мозга; серпа — орудия труда и серпа мозжечка; купола как элемента архитектуры и купола диафрагмы). Визуальное восприятие должно сопровождаться толкованием, содержащим отсылку на специфические признаки и качества предмета, легшие в основу смыслового переноса, в результате которого возник медицинский термин («что между ними общего?» (форма); «почему предмет / орган так называется?» (купол — это верх здания, имеющий форму полукруга; купол диафрагмы называется так, потому что имеет форму полукруга, похожую на купол здания), а также семантизирующим контекстом и разбором словообразовательной модели, что поможет создать прочную ассоциацию, необходимую для осознанного запоминания медицинского термина. Последнее является особенно важным, поскольку, как свидетельствуют результаты экспериментального исследования, студенты имеют дефицит знаний как о словообразовательных моделях, так и значении слов, содержащих производящую основу медицинских терминов и отсутствующих в их активном словаре: «Трудности в нахождении и образовании деминутивных форм медицинских терминов […] связаны с отсутствием в сознании студентов модели образования деминутивных дериватов, […] а также знаний о семантическом своеобразии мотивирующих слов (бугор, холм, канал и пр.)» [Комцян, 2025, с. 87–88]. Для некоторых слов актуально давать сопоставление с латинским термином (cupula diaphragmatis) и этимологическую справку (купол — лат. cupola, бочонок).

Для человека, изучающего иностранный язык и уже обладающего уникальным когнитивным опытом, основанном на усвоении родной культуры, доминирующим мотиватором познания является функционально-прагматический фактор: «актуально прежде всего то, что обладает функциональной значимостью […] и может способствовать выработке деятельностных ориентиров как условий успешности коммуникации в условиях выживания, адаптации или познания новой культуры» [Залевская, 2009, с. 15]. Вторичная языковая личность и профессиональная картина мира студента-иностранца формируются одновременно. Обращение к медицинским терминам стимулирует интерес студентов-медиков к изучению истории, поскольку позволяет немедленно увидеть значение и актуальность фоновых знаний для профессиональной сферы, их соприкосновение с лингвистическим аспектом профессиональной компетенции.

Научный термин, как показано А. Ф. Колясевой, имеет дуалистическую природу, поскольку в нем интегрируются логико-понятийная, отражающая гносеологическую системность, и языковая, обусловленная национальной лингвокультурой, стороны. Терминосистема отражает «логические связи и отношения между соответствующими понятиями конкретной сферы знания — логос» и вместе с тем представляет собой «особый пласт искусственно формируемой лексики, функционирующей в профессиональной коммуникации — лексис» [Колясева, 2014, с. 2]. Медицинские термины созданы на основе национального языка, функциональны в сфере профессионального дискурса, кодифицированы. Студенты-иностранцы только приступают к постижению профессионального понятийно-терминологического логоса, и изучение русской

медицинской терминологии как исторически сложившегося лингвокультурного феномена позволяет показать, как он погружен в лексис, приблизить их к представлению о системном взаимодействии языка и научного мышления, осознанию коммуникативной, аккумулятивной, когнитивной, номинативной, метаязыковой функций языка в их единстве.

Заключение

Реализация межпредметного подхода при изучении курса истории и культуры России позволяет дать студентам-иностранцам уникальную возможность визуализировать важные для медицины понятия, понять мотивацию и логику номинации некоторых органов и частей тела человека в русском языке, что способно снять ряд когнитивных трудностей, связанных с заучиванием анатомической терминологии. Использование имеющегося языкового, культурного и предметного базиса способствует созданию у студентов необходимого ресурса уверенности в собственных силах, мотивации, облегчает интериоризацию профессиональных знаний и делает их усвоение более осмысленным и системным. Понимание метафорической природы медицинских терминов и принципов построения метафоры является важным навыком для формирования профессиональной компетенции, поскольку она часто используется в медицинском дискурсе. Использование междисциплинарного подхода позволяет наглядно показать студентам-иностранцам существование многоаспектной связи универсальных и специфических фоновых знаний, развивает навык их актуализации в лингвопрофессиональной проекции и внимательное отношение к языковым явлениям. Следующая методическая задача состоит в том, чтобы перевести как можно больше значимой для профессиональной деятельности лексики из рецептивного вокабуляра в продуктивный. Для продуктивного использования термина требуется не только знание его значения, но словообразовательных, грамматических характеристик, лексической и синтаксической сочетаемости, стилистической принадлежности, что изучается студентами в курсе русского языка для профессиональной коммуникации.

Широко используемая в курсах истории и культуры России наглядность помогает перевести историко-культурные реалии, в том числе и легшие в основу русской анатомической терминологии, в разряд прецедентных феноменов для студентов-иностранцев. Объем актуального лексического материала, имеющего лингвокультурную и лингвопрофессиональную значимость, еще нуждается в уточнении.

Библиография

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения языкам). Москва: ИКАР, 2010. 446, [1] с. ISBN 978-5-7974-0207-7.
2. Антропянская Л.Н., Кулешова М.В., Ошлыкова И.Ю., Саликаева О.В., Стасюк Н.А. Формирование профессионально-ориентированного тезауруса у студентов медицинских вузов // БГЖ. 2023. № 4 (45). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalno-orientirovannogo-tezaurusa-u-studentov-meditsinskih-vuzov
3. Богатырёва И.В., Румянцева Н.М. Система и принципы организации работы с лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному (довузовский этап обучения) // Полилингвиальность и транскультурные практики. 2013. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-i-printsipy-organizatsii-raboty-s-leksikoy-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-dovuzovskiy-etap-obucheniya
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. Москва: Русский язык, 1980. 320 с.
5. Залевская А.А. Вопросы психолингвистической теории двуязычия // Вопросы психолингвистики. 2009. № 10. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-psiholingvisticheskoy-teorii-dvuyazychiya
6. Колясева А.Ф. Терминология в зеркале языкового сознания // Филология и человек. 2014. № 2. URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/terminologiya-v-zerkale-yazykovogo-soznaniya
7. Комцян К.Б. Обучение иностранных студентов употреблению русских медицинских терминов, образованных по модели деминутивных существительных: диссертация … кандидата педагогических наук: 5.8.2. Санкт-Петербург, 2025. 227 с.
8. Международная анатомическая терминология: TA2 / Международная федерация ассоциаций анатомов (IFAA) [и др.]; под редакцией академика РАН, профессора Д.Б. Никитюка. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2024. 484, [1] с. ISBN 978-5-9704-7700-7.
9. Одинцова Ю.В. Обучение лингвострановедческому чтению на английском языке студентов неязыкового вуза: автореферат диссертации … кандидата педагогических наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2008. 24 с.
10. Петрова Н.Э. Фоновые знания в контексте профессионального образования студентов-медиков // АНИ: педагогика и психология. 2019. № 4 (29). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fonovye-znaniya-v-kontekste-professionalnogo-obrazovaniya-studentov-medikov
11. Пугачёв И.А. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии: монография. Москва: РУДН, 2016. 483 с. ISBN 978-5-209-07346-8.
12. Толковый словарь избранных медицинских терминов (эпонимы и образные выражения) / авт.-сост. Л.П. Чурилов [и др.]; ред. Л.П. Чурилов, А.В. Колобов, Ю.И. Строев. Санкт-Петербург: ЭЛБИ-СПб, 2010. 332 с. ISBN 978-5-93979-241-7.
13. Шлейникова Е.Е., Дементьева А.А., Кисельникова А.А. Лингвокультурологический подход в преподавании русского языка как иностранного студентам медицинского вуза // Человек. Культура. Образование. 2024. № 2 (52). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskiy-podhod-v-prepodavanii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-studentam-meditsinskogo-vuza

Studying Professionally Relevant Vocabulary in the "History of Russia" Course for Foreign Medical Students

Alima N. Shtyrova

PhD in Philology, Associate Professor,
Saint Petersburg State Pediatric Medical University,
194100, 2, Litovskaya str., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: ashtyrova@yandex.ru

Abstract

The objective of the article is to scientifically substantiate the claim that the academic discipline "History of Russia" has significant potential for implementing the didactic principle of interdisciplinary connections, in particular for integrating the linguocultural and linguoprofessional aspects in the course of studying historical and cultural processes, as well as to examine the methodological problem of selecting and studying professionally relevant vocabulary in the "History and Culture of Russia" course for foreign medical students from the perspective of an interdisciplinary approach. Scientific novelty of the work. Modern linguodidactics faces the need to develop effective strategies for teaching the language of the specialty, which presuppose a comprehensive approach to teaching terminological vocabulary. The study of Russian anatomical terminology presents particular difficulty for foreign students. The article substantiates the selection of vocabulary for study in the course of history and culture of Russia, taking into account the professional aspect, as well as the application of a synthesis of communicative-cognitive and linguoculturological approaches, which allow revealing both the semantic and word-formation motivation of medical terms and their cultural-historical component. It is shown that the study of the history and culture of Russia has great linguodidactic potential, including in terms of mastering the language of the specialty. The work used methods of comparative analysis of special and

interdisciplinary scientific approaches accepted in linguistics and in the methodology of teaching Russian as a foreign language, as well as modeling of the content of the academic discipline.

For citation

Shtyrova A.N. (2026) Izuchenie professional'no relevantnoy leksiki v kurse "Istoriya Rossii" dlya inostrannykh studentov-medikov [Studying Professionally Relevant Vocabulary in the "History of Russia" Course for Foreign Medical Students]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 46-54. DOI: 10.34670/AR.2026.57.42.006

Keywords

Terminology, interdisciplinary approach, motivation, linguodidactics, sociocultural competence, language competence, language of the specialty, medical terminology.

References

1. Antropyanskaya, L. N., Kuleshova, M. V., Oshlykova, I. Yu., Salikaeva, O. V., & Stasyuk, N. A. (2023). Formirovanie professionalno-orientirovannogo tezaurusa u studentov meditsinskikh vuzov [Formation of a Professionally Oriented Thesaurus among Medical University Students]. *BGZh*, (4), 45. https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalno-orientirovannogo-tezaurusa-u-studentov-meditsinskih-vuzov
2. Azimov, E. G., & Shchukin, A. N. (2010). *Novyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy: (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New Dictionary of Methodological Terms and Concepts: (Theory and Practice of Language Teaching)]. IKAR.
3. Bogatyreva, I. V., & Rumyantseva, N. M. (2013). Sistema i printsipy organizatsii raboty s leksikoy na zanyatiyakh po russkomu yazyku kak inostrannomu (dovuzovskiy etap obucheniya) [System and Principles of Organizing Lexical Work in Russian as a Foreign Language Classes (Pre-University Stage of Education)]. *Polilingvialnost i transkulturnye praktiki*, (4). https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-i-printsipy-organizatsii-raboty-s-leksikoy-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-dovuzovskiy-etap-obucheniya
4. Churilov, L. P., Kolobov, A. V., & Stroev, Yu. I. (Eds.). (2010). *Tolkovyy slovar izbrannykh meditsinskikh terminov (eponimy i obraznye vyrazheniya)* [Explanatory Dictionary of Selected Medical Terms (Eponyms and Figurative Expressions)]. ELBI-SPb.
5. Kolyaseva, A. F. (2014). Terminologiya v zerkale yazykovogo soznaniya [Terminology through the Lens of Linguistic Consciousness]. *Filologiya i chelovek*, (2). https://cyberleninka.ru/article/n/terminologiya-v-zerkale-yazykovogo-soznaniya
6. Komtsyan, K. B. (2025). *Obuchenie inostrannykh studentov upotrebleniyu russkikh meditsinskikh terminov, obrazovannykh po modeli deminutivnykh sushchestvitelnykh* [Teaching Foreign Students the Use of Russian Medical Terms Formed on the Model of Diminutive Nouns] (Candidate of Pedagogical Sciences dissertation, 5.8.2). Saint Petersburg.
7. Mezhdunarodnaya federatsiya assotsiatsiy anatomov (IFAA). (2024). *Mezhdunarodnaya anatomicheskaya terminologiya: TA2* [International Anatomical Terminology: TA2] (D. B. Nikityuk, Ed.). GEOTAR-Media.
8. Odintsova, Yu. V. (2008). *Obuchenie lingvostranovedcheskomu chteniyu na angliyskom yazyke studentov neyazykovogo vuza* [Teaching Linguistic and Cultural Reading in English to Students of a Non-Linguistic University] (Abstract of Candidate of Pedagogical Sciences dissertation, 13.00.02). Saint Petersburg.
9. Petrova, N. E. (2019). Fonovye znaniya v kontekste professionalnogo obrazovaniya studentov-medikov [Background Knowledge in the Context of Professional Education of Medical Students]. *ANI: pedagogika i psikhologiya*, (4), 29. https://cyberleninka.ru/article/n/fonovye-znaniya-v-kontekste-professionalnogo-obrazovaniya-studentov-medikov
10. Pugachev, I. A. (2016). *Professionalno orientirovannoe obuchenie russkomu yazyku kak inostrannomu: teoriya, praktika, tekhnologii* [Professionally Oriented Teaching of Russian as a Foreign Language: Theory, Practice, Technologies]. RUDN.
11. Shleynikova, E. E., Dementieva, A. A., & Kiselnikova, A. A. (2024). Lingvokulturologicheskiy podkhod v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo studentam meditsinskogo vuza [Linguocultural Approach in Teaching Russian as a Foreign Language to Medical University Students]. *Chelovek. Kultura. Obrazovanie*, (2), 52. https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskiy-podhod-v-prepodavanii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-studentam-meditsinskogo-vuza
12. Vereshchagin, E. M., & Kostomarov, V. G. (1980). *Lingvostranovedcheskaya teoriya slova* [Linguistic and Cultural Theory of the Word]. Russky Yazyk.

13. Zalevskaya, A. A. (2009). Voprosy psikholingvisticheskoy teorii dvuyazychiya [Issues of Psycholinguistic Theory of Bilingualism]. *Voprosy psikholingvistiki*, (10). https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-psiholingvisticheskoy-teorii-dvuyazychiya

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

УДК 372.882 **DOI: 10.34670/AR.2026.70.72.007**

Документальный фильм как средство формирования историко-культурного контекста при изучении комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума»

Качурина Наталья Викторовна

Аспирант,
Московский педагогический государственный университет,
119435, Российская Федерация, Москва, ул. Малая Пироговская, 1, стр. 1;
e-mail: nat7679@yandex.ru

Аннотация

Статья посвящена анализу возможностей документального фильма в формировании историко-культурного контекста, необходимого школьнику для понимания комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума». Обосновывается тезис о том, что главным препятствием для восприятия комедии современным школьником является не только её стихотворная форма, но прежде всего историко-культурная удалённость текста. На основе принципа историзма и контекстного подхода к изучению литературы, а также положений медиаобразования показано, что документальный фильм, в отличие от художественной экранизации, не предлагает готовой интерпретации сюжета, а сообщает достоверные сведения об эпохе, авторе и сценической судьбе произведения. Выделены и охарактеризованы пять слоёв историко-культурного контекста, которые способны формировать документальные фильмы, описан механизм его включения в работу с литературным текстом. Сделан вывод о том, что документальный фильм выступает опорой для чтения и анализа классической драмы, а не её заменой.

Для цитирования в научных исследованиях

Качурина Н.В. Документальный фильм как средство формирования историко-культурного контекста при изучении комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 55-62. DOI: 10.34670/AR.2026.70.72.007

Ключевые слова

Документальный фильм, историко-культурный контекст, контекстное изучение литературы, русская литература, медиаобразование, «Горе от ума», Москва XIX века, литературное образование, девятиклассники, классическая драма.

Введение

Комедия А. С. Грибоедова «Горе от ума» (1824) остается одним из наиболее сложных для школьного восприятия литературным произведением. Будучи программным текстом, она написана стихом, принадлежит к драме (наиболее трудному для самостоятельного чтения роду литературы) и насыщена архаичными культурными реалиями первой четверти XIX века. Однако опыт преподавания показывает, что подлинным барьером для современного девятиклассника оказывается не столько его стиховая форма, сколько историко-культурная удаленность текста (общественно-политические настроения, эпохальные события, нравы и устои).

Между тем требование изучать классическое произведение в его историко-культурной обусловленности закреплено на уровне образовательного стандарта: так, в примерной рабочей программе и поурочных разработках к предметной линии учебников под редакцией В. Ф. Чертова прямо указывается, что комедия «Горе от ума», наряду с другими произведениями русской литературы первой половины XIX века, рассматривается «в широком историко-литературном и историко-культурном контексте» [Чертов и др., 2024, с.4]. Девятый класс при этом определяется авторами как этап, на котором ученик способен читать и анализировать произведение, обращаясь не только к контексту творчества писателя, но и к историко-культурному контексту эпохи [Чертов и др., 2024, с.4].

Методологическим основанием данного подхода служит принцип историзма, который в отечественной методике традиционно рассматривается как ведущий и системообразующий. Как подчёркивает С. А. Зинин, попытки отказаться от историко-литературной основы курса и «изучать не историю литературы, а саму литературу» противоречат самой сущности словесного искусства, отражающего специфику своего времени [Зинин, 2018, с.1]. Изучение художественного текста вне историко-культурной канвы лишает ученика возможности увидеть место произведения в литературном процессе и установить разнообразные межтекстовые связи. В монографии «Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса» учёный обосновывает, что целостность постижения литературного курса напрямую зависит от способности учащихся к контекстуальному рассмотрению литературных явлений и от сформированности у них навыка историко-литературного ассоциирования. Несмотря на то, что монография посвящена изучению школьного курса литературы в X — XI классах, результирующий тезис актуален и для изучения комедии «Горе от ума», поскольку подтверждает важность понимания историко-культурного контекста [Зинин, 2018, с.6].

Проблема, таким образом, состоит в том, что традиционные средства формирования историко-культурного контекста — лекция учителя, историко-бытовой и лингвистический комментарий — не так эффективно работают в условиях цифровизации образования и преобладания у современных подростков визуально-образного, «клипового» типа восприятия. В этой связи экранные средства становятся понятной для школьников средой, в которой они получают значительную часть культурного опыта. Особым потенциалом в этой связи обладает именно документальное кино, которое сообщает достоверные сведения об авторе, эпохе, истории создания и сценической судьбе произведения, и тем самым способен подготовить читателя к встрече с трудным текстом, не подменяя его.

Степень изученности проблемы определяется несколькими направлениями в работах отечественных исследователей. Первое – теория контекстного направления, основанного на принципе историзма изучения литературы [Зинин, 2018; Чертов и др., 2024; Подругина, 2004;

Подругина и др., 2025]. Второе — идея взаимодействия (содружества) искусств в процессе изучения классики, включая сопоставление литературного текста с его экранными версиями [Антипова, 2014]. Третье – теория медиаобразования и формирования экранной грамотности [Князев, Мурюкина, 2017; Подругина и др., 2025; Чертов и др., 2025]. Четвёртое – эмпирические исследования эффективности экранных медиатехнологий на уроках литературы [Галченков, 2015]. Несмотря на научную и дидактическую ценность, большинство методических работ посвящено художественным экранизациям, тогда как функция документального фильма как средства формирования историко-культурного контекста остается малоизученной.

Результаты теоретического обзора определяют научную новизну настоящей работы, так как впервые систематизируются слои историко-культурного контекста, которые документальное кино способно сформировать у девятиклассников при изучении классической драмы на материале комедии «Горе от ума», и описывается механизм его включения в работу с художественным текстом.

Таким образом, цель данной статьи – рассмотреть роль документального фильма как средства формирования историко-культурного контекста при изучении комедии «Горе от ума». Для её достижения решаются следующие задачи:

– разграничить функции документального фильма и художественной экранизации применительно к формированию историко-культурного контекста;
– обосновать необходимость историко-культурного контекста для понимания комедии «Горе от ума» с опорой на контекстный подход к изучению литературы;
– выделить и охарактеризовать слои историко-культурного контекста, формируемые документальным кино;
– описать механизм включения документального фильма в работу с художественным текстом с учётом возрастных особенностей девятиклассников.

Материалы и методы

Исследование носит теоретико-методологический характер. Ведущими методами стали анализ и синтез отечественной литературы по контекстному изучению словесности, медиаобразованию и методике преподавания литературы, сравнение и классификация, а также понятийный анализ, позволивший разграничить документальный фильм и художественную экранизацию по характеру их отношения к художественному тексту. Под историко-культурным контекстом в настоящей работе понимается совокупность сведений об эпохе, биографии автора, бытовых, идейных и языковых реалиях, истории создания и бытования произведения, без обращения к которым его целостное понимание оказывается затруднённым.

Материалом является корпус доступных документальных и учебных фильмов о биографии А. С. Грибоедова, об эпохе создания комедии и о её сценической истории; их содержание соотнесено с выделенными слоями контекста и с задачами анализа художественного текста.

Результаты

Анализ методической литературы и практики преподавания показывает, что трудности восприятия комедии «Горе от ума» девятиклассниками носят устойчивый характер и в значительной степени обусловлены именно дефицитом историко-культурного контекста. Дополнительным фактором выступает специфика подросткового восприятия экранного и

художественного текста: как отмечают А. А. Князев и Е. В. Мурюкина, ему свойственна «поэпизодность, фрагментарность», то есть склонность выделять отдельные, эмоционально сильные эпизоды и судить по ним о произведении в целом [Князев, Мурюкина, 2017, с. 77]. Это наблюдение имеет прямое методическое следствие: документальный материал целесообразно предъявлять дозированно, короткими завершёнными фрагментами, встроенными в логику занятий. Следует выделить пять слоёв историко-культурного контекста, формируемых документальным кино.

1.Историко-биографический слой связан с личностью и судьбой автора. Документальный рассказ о Грибоедове-дипломате, о его государственной службе и трагической гибели в Тегеране сообщает ученику сведения, без которых образ автора остаётся отвлечённым. Особую методическую ценность здесь имеет указание на реальную основу и прототипы комедии. Так, в поурочных разработках под редакцией В. Ф. Чертова специально проводится параллель между Чацким и его потенциальным прототипом П. Я. Чаадаевым, официально объявленным сумасшедшим уже после появления пьесы [Чертов и др., 2024, с.175]. Документальный фрагмент о судьбе Чаадаева превращает этот историко-биографический комментарий из абстрактного факта в зримый сюжет, помогающий понять мотив объявления Чацкого безумцем.

2.Историко-политический и идейный слой раскрывает атмосферу 1820-х годов — послевоенного десятилетия, непосредственно предшествующего восстанию декабристов. Конфликт «века нынешнего и века минувшего», составляющий идейный нерв комедии, не может быть понят вне представления о расколе дворянского общества, о свободолюбивых настроениях части молодёжи и о реакции консервативного большинства. Здесь документальный материал прямо реализует принцип историзма, который, по убеждению С. А. Зинина, позволяет увидеть в произведении «необходимое историческое следствие прошедшего» и установить его связь с современной автору эпохой [Зинин, 2018, с.1].

3.Бытовой и нравоописательный слой воссоздаёт повседневную жизнь грибоедовской Москвы. Как отмечает С. А. Фомичёв, «Горе от ума» донесло быт не только фамусовской Москвы и чиновничьего Петербурга, но и всей крепостнической России начала XIX века, и бытовой комментарий помогает раскрыть реальное содержание многих явлений того времени [Фомичёв, 1983, с.6]. Данный слой контекста наиболее органично передаётся средствами документального кино в виде изображения городской среды, костюмов, бального и служебного быта, системы чинов и зависимостей, которые напрямую работают на понимание общественного конфликта комедии.

4.Литературно-сценический слой охватывает творческую историю комедии, ее цензурную судьбу и многообразие сценических прочтений. Документальные фильмы о постановках «Горя от ума» показывают, что один и тот же текст допускает разные режиссерские трактовки, и тем самым превращают просмотр в материал для дискуссии. Сопоставление документально засвидетельствованных трактовок развивает у ученика умение соотносить интерпретацию с авторским текстом и аргументировать собственную позицию.

5.Языковой слой связан с речевыми реалиями комедии и судьбой ее афоризмов. С. А. Фомичёв подчёркивает значение лингвистического комментария, помогающего раскрыть подлинный смысл целого ряда грибоедовских речений, в современном языке получивших иное наполнение [Фомичёв, 1983, с.6]. Документальный материал о языке эпохи и о вхождении грибоедовских строк в речевой обиход помогает ученику связать знакомые крылатые выражения с их источником и контекстом, возвращая афоризмам утраченную глубину.

Следует отметить, что формирование данных слоёв контекста не является самоцелью:

документальный фильм выступает опорой, возвращающей ученика к художественному тексту. Механизм его включения в занятие опирается на проверенную в медиаобразовании трёхчастную структуру работы с экранным текстом — вступительное слово учителя, выполняющее функцию установки на восприятие, коллективный просмотр и последующее обсуждение [Князев, Мурюкина, 2017, с.76]. При этом каждый предъявляемый фрагмент должен завершаться возвращением к соответствующему месту комедии: документально сформированный контекст сообщается с текстом, помогая ученику увидеть в нём то, что прежде казалось неясной абстракцией. Такая организация работы согласуется и с идеей содружества искусств, разрабатываемой в методике литературного образования, где привлечение киноматериала рассматривается как средство углубления, а не замены анализа художественного произведения [Антипова, 2014].

Применение предложенной системы к конкретному материалу показывает её работоспособность. Документальные фильмы о биографии Грибоедова формируют историко-биографический слой контекста, но требуют фрагментирования; фильмы об эпохе и о нравах дворянства наиболее ценны для бытового и историко-политического слоёв; материалы о сценической истории комедии обеспечивают литературно-сценический слой и провоцируют дискуссию. При этом ни один из слоёв не работает изолированно, реальное занятие предполагает их сочетание, подчинённое задаче понимания художественного текста.

Обсуждение

Предложенный подход отвечает на главный вопрос исследования о том, каким образом современными средствами сформировать у учеников 9 класса историко-культурный контекст, необходимый для понимания классической драмы. В отличие от работ, посвященных преимущественно художественным экранизациям, настоящее исследование сосредоточено на документальном кино, для которого первостепенны достоверность и способность контекстуализировать текст. Тем самым уточняется и развивается идея взаимодействия искусств в литературном образовании [Антипова, 2014]: документальный фильм встраивается в эту идею как инструмент формирования историко-культурной канвы.

Полученные выводы согласуются с принципом историзма и контекстным подходом: выделенные слои контекста соответствуют тем видам историко-культурной информации, которые контекстное изучение литературы признаёт необходимыми для целостного постижения произведения [Зинин, 2018; Фомичёв, 1983]. Специальных отечественных экспериментальных исследований, измеряющих эффект именно документального кино (в отличие от художественных экранизаций) на уроках литературы, в ходе литературного обзора не обнаружено, что свидетельствует от крайней степени неразработанности темы. Наиболее близким по предмету отечественным эмпирическим свидетельством служат данные педагогического эксперимента А. С. Галченкова: интеграция экранных медиатехнологий, включая просмотр и анализ киноматериала, в уроки литературы 5–6 классов обеспечила рост доли учащихся с высоким уровнем медиакомпетентности с 14,9–14,4 % на этапе констатирующего среза до 45,9–42 % на этапе формирующего эксперимента [Галченков, 2015]. Хотя данное исследование измеряет не усвоение историко-культурного контекста, а медиакомпетентность в целом, и построено на материале киноверсий литературных произведений, а не документальных фильмов, оно подтверждает общий тезис о способности экранных средств повышать образовательные результаты на уроках литературы и служит

косвенным эмпирическим подтверждением более узкого тезиса настоящей статьи.

Предложенная система носит теоретико-методический характер, разработана на основе анализа литературы и соотнесена с конкретным корпусом фильмов и с типологией школьного комментария к комедии [Подругина, 2004]. Перспективы дальнейших исследований состоят в разработке развёрнутой методики использования документального кино при изучении комедии «Горе от ума» с описанием конкретных занятий, отобранных фрагментов и форм обсуждения, и в последующем переносе этого опыта на другие классические произведения школьного курса.

Заключение

Понимание комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» девятиклассником в решающей степени зависит от сформированности историко-культурного контекста, а именно представлений об эпохе, биографии автора, общественных нравах, идейном конфликте времени и языковых реалиях произведения. В условиях цифровизации образования и смены типа восприятия современного школьника документальное кино становится востребованным средством формирования этого контекста. В отличие от художественной экранизации, оно не навязывает интерпретацию сюжета, а сообщает достоверные сведения, подготавливая ученика к встрече с трудным текстом.

В статье выделены пять слоёв историко-культурного контекста, формируемых документальным кино: историко-биографический, историко-политический и идейный, бытовой и нравоописательный, литературно-сценический и языковой. Показано, что документальный фильм реализует свой потенциал лишь при дозированном, фрагментарном предъявлении и при обязательном возвращении к художественному тексту, выступая опорой для чтения и анализа, но не является полноценной текстовой заменой. Практическая значимость работы состоит в том, что предложенная система даёт учителю ориентир для методически обоснованного использования документального кино при изучении классической драмы и, в перспективе, в практике литературного образования.

Библиография

1. Антипова А.М. Изучение произведений У. Шекспира в отечественной школе: традиции и современные подходы // Наука и школа. 2014. С. 149–160. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-proizvedeniy-u-shekspira-v-otechestvennoy-shkole-traditsii-i-sovremennye-podhody.
2. Галченков А.С. Дидактические особенности применения медиатехнологий в дополнительном гуманитарном образовании подростков: автореф. дис. … канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2015. 19 с.
3. Зинин С.А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. 3-е изд., перераб. Москва: Русское слово — учебник, 2018. 232 с.
4. Зинин С.А. Вопросы методологии школьного изучения литературы в контексте современной образовательной ситуации // День за Днем: наука, образование, культура. URL: https://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=2223.
5. Зинин С.А. Методика проблемно-сопоставительного анализа и ее роль в совершенствовании изучения курса литературы в XI классе: автореф. дис. … канд. пед. наук. Москва, 1993. 57 с.
6. Князев А.А., Мурюкина Е.В. Медиаобразование как средство нравственного воспитания подростков: практический аспект // Медиаобразование. 2017. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mediaobrazovanie-kak-sredstvo-nravstvennogo-vospitaniya-podrostkov-prakticheskiy-aspekt.
7. Литература. 9 класс: примерная рабочая программа и поурочные разработки к предметной линии учебников под редакцией В. Ф. Чертова / В.Ф. Чертов, Л.А. Трубина, А.М. Антипова, А.А. Манькина; под ред. В.Ф. Чертова. 3-е изд., перераб. Москва: Просвещение, 2024. 480 с.
8. Подругина И.А. Использование контекстуального подхода при изучении новейшей литературы в старших классах // Научные труды МПГУ. Серия: Гуманитарные науки: сборник статей. Москва: Прометей, МПГУ, 2004. С. 127–128.

9. Подругина И.А., Бондарев Ю.Ю., Минигалин М.М. Интеграция учебных предметов «Литература» и «История» в контексте медиаобразования // Теория и практика предпрофессионального образования: материалы 1-й Всероссийской научно-практической конференции: в 2-х частях, Москва, 12–13 декабря 2024 года. Москва: Московский городской педагогический университет, 2025. С. 56–65.
10. Фомичёв С.А. Комедия А. С. Грибоедова «Горе от ума»: Комментарий: Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1983. 208 с.
11. Чертов В.Ф., Подругина И.А., Черемисин Д.В. Школьное медиаобразование: актуальные подходы в современной педагогике // Педагогика и психология образования. 2025. № 3. С. 73–88.

Documentary Film as a Means of Forming the Historical and Cultural Context in Studying A.S. Griboedov's Comedy "Woe from Wit"

Natal'ya V. Kachurina

Postgraduate Student,
Moscow Pedagogical State University,
119435, 1, bldg. 1, Malaya Pirogovskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: nat7679@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to the analysis of the possibilities of documentary film in forming the historical and cultural context necessary for a school student to understand A.S. Griboedov's comedy "Woe from Wit". The thesis is substantiated that the main obstacle to the perception of the comedy by a modern school student is not only its poetic form, but above all the historical and cultural remoteness of the text. Based on the principle of historicism and the contextual approach to the study of literature, as well as on the provisions of media education, it is shown that a documentary film, in contrast to a feature film adaptation, does not offer a ready-made interpretation of the plot, but conveys reliable information about the era, the author, and the stage fate of the work. Five layers of the historical and cultural context that documentary films are capable of forming are identified and characterized, and the mechanism of its inclusion in work with a literary text is described. It is concluded that a documentary film serves as a support for reading and analyzing classical drama, rather than as a replacement for it.

For citation

Kachurina N.V. (2026) Dokumental'nyy fil'm kak sredstvo formirovaniya istoriko-kul'turnogo konteksta pri izuchenii komedii A.S. Griboedova "Gore ot uma" [Documentary Film as a Means of Forming the Historical and Cultural Context in Studying A.S. Griboedov's Comedy "Woe from Wit"]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 55-62. DOI: 10.34670/AR.2026.70.72.007

Keywords

Documentary film, historical and cultural context, contextual study of literature, Russian literature, media education, "Woe from Wit", Moscow of the 19th century, literary education, ninth-graders, classical drama.

References

1. Antipova, A. M. (2014). Izuchenie proizvedeniy U. Shekspira v otechestvennoy shkole: traditsii i sovremennye podkhody [The study of W. Shakespeare's works in the Russian school: traditions and modern approaches]. *Nauka i shkola*, 149–160. Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-proizvedeniy-u-shekspira-v-otechestvennoy-shkole-traditsii-i-sovremennye-podhody
2. Chertov, V. F., Podugina, I. A., & Cheremisin, D. V. (2025). Shkolnoe mediaobrazovanie: aktualnye podkhody v sovremennoy pedagogike [School media education: current approaches in modern pedagogy]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*, (3), 73–88.
3. Chertov, V. F., Trubina, L. A., Antipova, A. M., & Mankina, A. A. (2024). *Literatura. 9 klass: primernaya rabochaya programma i pourochnye razrabotki k predmetnoy linii uchebnikov pod redaktsiey V. F. Chertova* [Literature. 9th grade: sample work program and lesson plans for the subject line of textbooks edited by V. F. Chertov] (3rd ed.). Moscow: Prosveshchenie.
4. Fomichev, S. A. (1983). *Komediya A. S. Griboyedova "Gore ot uma": Kommentariy: Kniga dlya uchitelya* [A. S. Griboyedov's Comedy "Woe from Wit": Commentary: A Book for the Teacher]. Moscow: Prosveshchenie.
5. Galchenkov, A. S. (2015). *Didakticheskie osobennosti primeneniya mediatekhnologiy v dopolnitelnom gumanitarnom obrazovanii podrostkov* [Didactic features of the use of media technologies in additional humanitarian education of adolescents] (Abstract of Candidate of Pedagogical Sciences dissertation). Rostov-on-Don.
6. Knyazev, A. A., & Muryukina, E. V. (2017). Mediaobrazovanie kak sredstvo nravstvennogo vospitaniya podrostkov: prakticheskiy aspekt [Media education as a means of moral education of adolescents: practical aspect]. *Mediaobrazovanie*, (2). Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/mediaobrazovanie-kak-sredstvo-nravstvennogo-vospitaniya-podrostkov-prakticheskiy-aspekt
7. Podugina, I. A. (2004). Ispolzovanie kontekstualnogo podkhoda pri izuchenii noveyshey literatury v starshikh klassakh [The use of the contextual approach in the study of modern literature in senior classes]. In *Nauchnye trudy MPGU. Seriya: Gumanitarnye nauki: sbornik statey* (pp. 127–128). Moscow: Prometey, MPGU.
8. Podugina, I. A., Bondarev, Yu. Yu., & Minigalin, M. M. (2025). Integratsiya uchebnykh predmetov "Literatura" i "Istoriya" v kontekste mediaobrazovaniya [Integration of the academic subjects "Literature" and "History" in the context of media education]. In *Teoriya i praktika predprofessionalnogo obrazovaniya: materialy 1-y Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii: v 2-kh chastyakh* (pp. 56–65). Moscow: Moskovskiy gorodskoy pedagogicheskiy universitet.
9. Zinin, S. A. (1993). *Metodika problemno-sopostavitelnogo analiza i ee rol v sovershenstvovanii izucheniya kursa literatury v XI klasse* [Methods of problem-comparative analysis and its role in improving the study of the literature course in the XI grade] (Abstract of Candidate of Pedagogical Sciences dissertation). Moscow.
10. Zinin, S. A. (2018). *Vnutripredmetnye svyazi v izuchenii shkolnogo istoriko-literaturnogo kursa* [Intra-subject connections in the study of the school historical and literary course] (3rd ed.). Moscow: Russkoe slovo — uchebnik.
11. Zinin, S. A. Voprosy metodologii shkolnogo izucheniya literatury v kontekste sovremennoy obrazovatelnoy situatsii [Questions of methodology of school literature study in the context of the modern educational situation]. *Den za Dnem: nauka, obrazovanie, kultura*. Retrieved from https://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=2223

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

УДК 659.44 **DOI: 10.34670/AR.2026.44.86.008**

Маркетинговые инструменты повышения эффективности деятельности профессионального хоккейного клуба (на примере АНО «ГХК «Челны»)

Алонцев Владислав Васильевич

Кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой спортивного совершенствования,
Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
455000, Российская Федерация, Магнитогорск, пр. Ленина, 38;
e-mail: kaffv@mail.ru

Федякин Семен Евгеньевич

Магистрант,
Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
455000, Российская Федерация, Магнитогорск, пр. Ленина, 38;
e-mail: fedyakin2003@bk.ru

Пичугина Надежда Юрьевна

Старший преподаватель,
кафедра физической культуры,
Сибирский государственный университет геосистем и технологий,
630108, Российская Федерация, Новосибирск, ул. Плахотного, 10;
e-mail: nadin_pichugina_nsk@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена анализу эффективности деятельности хоккейного клуба «Челны» и обоснованию использования маркетинговых инструментов в её повышении. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска путей повышения эффективности деятельности организаций сферы профессионального спорта, нацеленных на развитие и продвижение спорта в регионах. На основе анализа научных подходов к определению спортивных организаций и эффективности их деятельности авторами составлена обобщённая характеристика инструментов спортивного маркетинга, отражающая возможности их использования в повышении эффективности деятельности профессиональных спортивных клубов. Проведён стратегический анализ внешней и внутренней среды деятельности хоккейного клуба «Челны» с использованием метода SWOT-анализа, а также оценка эффективности его деятельности в динамике за 2022–2024 годы. Выявлены ключевые слабые стороны деятельности клуба, связанные с низкой маркетинговой активностью. Предложены практические мероприятия по использованию

инструментов PR-продвижения (медиарелейшнз, событийный PR, Digital PR, инструменты укрепления спонсорских отношений) в повышении эффективности работы клуба и дана оценка целесообразности их реализации. Полученные результаты дополняют положения профессионального спортивного менеджмента и могут быть использованы в деятельности АНО «ГХК «Челны».

Для цитирования в научных исследованиях

Алонцев В.В., Федякин С.Е., Пичугина Н.Ю. Маркетинговые инструменты повышения эффективности деятельности профессионального хоккейного клуба (на примере АНО «ГХК «Челны») // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 63-76. DOI: 10.34670/AR.2026.44.86.008

Ключевые слова

Спортивный маркетинг, профессиональный хоккейный клуб, эффективность деятельности, маркетинговые инструменты, PR-продвижение, медиарелейшнз, событийный PR, Digital PR, спонсорские отношения, спортивная организация.

Введение

Вопросы обеспечения эффективности деятельности организаций в современных условиях высокого риска неопределенности и угроз внешней среды требуют поиска новых подходов и инструментов, отвечающих текущим условиям и обеспечивающих быструю адаптацию к их изменению. Спортивные организации как специфический вид организаций, ориентированный на достижение преимущественно социально значимых целей в сфере физической культуры и спорта, не являются исключением, что актуализирует важность обозначенного поиска. При этом особую значимость поиск путей повышения эффективности деятельности приобретает для организаций сферы профессионального спорта независимо от их организационно-правовой формы, что объясняется их нацеленностью на развитие и продвижение спорта в регионах.

Одним из наиболее популярных в настоящее время видов спорта в России является хоккей с шайбой, ставший, наряду с футболом, национальным видом спорта, обладающим высоким уровнем престижа и устойчивым имиджем как в среде спортсменов, так и среди населения. В частности, это подтверждается высокими позициями российских профессиональных хоккейных клубов в рейтингах КХЛ и ВХЛ, лидерами которых в текущем сезоне 2025/2026, согласно турнирным таблицам, являются «Металлург» (Магнитогорск), «Авангард» (Омск), «Локомотив» (Ярославль), а также новокузнецкий «Металлург», самарский «ЦСК ВВС» и «Нефтяник» (Альметьевск). Перечень хоккейных клубов – чемпионов и лидеров с узнаваемым брендом также следует дополнить нижегородским «Торпедо», уфимским «Салават Юлаев», московскими «Спартак», «Динамо» и «ЦСКА», питерским «СКА» и др. Помимо достижений перечисленных клубов в профессиональном хоккее, их известность во внешней среде обеспечивается эффективной маркетинговой деятельностью, способствующей положительному позиционированию и продвижению данных клубов, и, как следствие этого, повышению их узнаваемости и результативности их работы.

На основании анализа существующего опыта использования маркетинговых инструментов в деятельности известных профессиональных хоккейных клубов [Главный маркетолог «Салавата Юлаева», 2022; Как «Торпедо» меняет Нижний Новгород, 2022; Как изменилась

маркетинговая стратегия СКА, 2022; Как мы увеличили мобильный трафик, 2022; Кейс ХК «Салават Юлаев», 2022; СКА – лидер в России по посещаемости, 2022] следует заключить, что они играют важное значение в обеспечении эффективности их работы, достигаемого за счет формирования их положительного образа и повышения их узнаваемости, в том числе за пределами профессионального хоккея, способствующими успешной реализации стоящих перед ними целей по продвижению хоккея с шайбой в регионах. Выявленная значимость отмеченных инструментов в обеспечении эффективности работы профессиональных хоккейных клубов в свою очередь определяет цель настоящей статьи, состоящую в анализе эффективности работы хоккейного клуба «Челны» и обосновании использования маркетинговых инструментов в ее повышении.

Задачами исследования являются:

1) изучить понятие и содержание эффективности деятельности спортивных организаций, а также методические подходы к ее оценке;

2) рассмотреть виды и роль маркетинговых инструментов в повышении эффективности работы спортивной организации;

3) проанализировать деятельность хоккейного клуба «Челны» и провести оценку ее эффективности;

4) выявить проблемы, предложить практические мероприятия по использованию маркетинговых инструментов в повышении эффективности работы хоккейного клуба «Челны» и оценить целесообразность их реализации.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты анализа эффективности деятельности хоккейного клуба и сформулированные на их основе выводы дополняют положения профессионального спортивного менеджмента.

Практическая значимость исследования состоит в возможности реализации в деятельности АНО «ГХК «Челны» предложенных практических мероприятий по продвижению клуба во внешнюю среду с использованием инструментов PR-маркетинга.

Методология

В качестве методов в статье использованы общенаучные теоретические методы, статистический и финансовый анализ, а также методы стратегического планирования, соответствующие цели исследования и позволяющие осуществить поиск маркетинговых инструментов повышения эффективности деятельности хоккейного клуба.

Результаты исследования

Обеспечение конкурентного положения и его сохранение в долгосрочной перспективе становится сегодня одной из наиболее приоритетных задач любой современной организации, решение которой способствует созданию условий для ее устойчивого долгосрочного функционирования во внешней среде. Решение данной задачи в свою очередь обеспечивается поиском подходов к повышению эффективности осуществляемой деятельности, что в условиях спортивных организаций ввиду специфики их деятельности является особенно актуальным.

Анализ научных подходов к определению спортивных организаций [Алонцев, Зубарь, 2020; Вяльцева, Гришина, 2021; Димова, 2024; Попов, Ибрагимова, Геркина, 2016] позволяет выделить наличие единообразия в формулировке сущности данного понятия, основанного

преимущественно на нормативно-правовом подходе и состоящего в отнесении к ним преимущественно физкультурно-спортивных организаций, осуществляющих деятельность в сфере физической культуры и спорта в форме юридического лица. В то же время, несмотря на отмеченное единообразие в формулировке анализируемого понятия, его содержание, определяемое классификацией указанных организаций, в настоящее время представляется достаточно неопределенным по причине многообразия их типов и организационно-правовых форм. Между тем, следует полагать, что наиболее обоснованным в вопросе классификации спортивных организаций является подход, согласно которому они подразделяются на государственные, муниципальные, коммерческие и некоммерческие организации, а также спортивные клубы. Данная классификация спортивных организаций представляется крайне важной для реализации цели и задач настоящего исследования, так как позволяет выделить в качестве классификационной единицы рассматриваемых организаций спортивные клубы, создаваемые в том числе в форме коммерческих и некоммерческих организаций, существенно отличающихся друг от друга спецификой деятельности и, соответственно показателями ее эффективности.

Изучение научной литературы Быкасова, 2023; Солнцев, 2017] по вопросу определения эффективности деятельности спортивных организаций свидетельствует о сложности содержания данного понятия, в том числе в части профессиональных спортивных клубов как ключевого объекта данного исследования, вызванной сложностью специфики осуществляемой ими деятельности, определяемой ее социальной и экономической составляющими, независимо от организационно-правовой формы. Изучение методических подходов к проведению оценки эффективности деятельности профессиональных спортивных клубов в свою очередь позволяют определять ее как комплексную категорию, выраженную в совокупности социальных и экономических показателей, первые из которых ввиду своей нематериальной природы характеризуются сложностью измерения, вторые – основываются преимущественно на финансовых данных.

Необходимость обеспечения повышения эффективности работы спортивной организации для достижения социальных и экономических целей ее деятельности обуславливает в качестве действенного подхода использование маркетинговых инструментов, представляющих собой комплекс действий или мер, используемых с целью оказания влияния на макросреду организации и ее участников рынка. При этом, исследуя виды и роль маркетинговых инструментов применительно к деятельности спортивных организаций, следует иметь ввиду исключительно инструменты спортивного маркетинга, соответствующие ее специфике.

На основании изучения источников [Ангелова, Новиков, Соколовская, Чепьюк, 2023; Быкасова, 2023; Изакова, Попова, 2023; Мальгин, 2017; Прохоров, 2022; Прохоров, 2025; Чубатова, 2019; Шамхалов, 2016] авторами составлена обобщенная характеристика инструментов спортивного маркетинга (таблица 1), отражающая возможности их использования в повышении эффективности деятельности профессиональных спортивных клубов.

Представленная классификации инструментов спортивного маркетинга, отражающая их роль в повышении эффективности работы спортивных организаций, свидетельствует о том, что перечень их видов не является на данный момент исчерпывающим в связи с постоянным их развитием под влиянием современных общественных тенденций и тенденций развития спорта, а, следовательно, по причине ограниченности объема работы предусматривает выделение лишь наиболее распространенных из них и адаптированных к специфике деятельности

профессиональных спортивных клубов. Последние в свою очередь включают инструменты маркетинга впечатлений, представленные иммерсивным, сюжетным, эмоциональным маркетингом и маркетингом участия, а также инструменты цифрового и рекламного маркетинга, ивент-маркетинга, спортивного франчайзинга и спортивного PR, каждый из которых характеризуется определенной целевой направленностью и средствами воздействия на целевую аудиторию, обеспечивающих повышение показателей эффективности деятельности профессиональных спортивных организаций.

Таблица 1 – Характеристика инструментов спортивного маркетинга, используемых для повышения эффективности работы профессиональных спортивных клубов (составлено авторами на основе обобщения научного материала)

Направление спортивного маркетинга	Цель	Инструменты	Средства	Эффект воздействия
Маркетинг впечатлений (Expirience Marketing)	Создание эмоциональной связи с потребителем спортивных мероприятий	Иммерсивный маркетинг	Имитация настоящих матчей с возможностью участия средствами виртуальной реальности	Вовлечение зрителей в деятельность клуба
		Сюжетный маркетинг	Размещение стендов с историей клуба и его успехов в местах проведения спортивных мероприятий; пресс-конференции с игроками, рассказывающими историю своего попадания в клуб	Создание эмоциональной привязанности зрителей
		Маркетинг участия	Проведение постматчевого опроса зрителей для выявления понравившихся им моментов в развлекательной программе и их предпочтений по организации ее содержания; проведение конкурсов и розыгрышей на матчах; создание интерактивов со зрителями во время перерывов матча; вовлечение в процесс игры, например, через игру болельщиков со спортсменами – участниками матча	Вовлечение зрителей в процесс матча
		Эмоциональный маркетинг	Участие в благотворительности в качестве рекламного лица; участие в благотворительных матчах; выезды членов спортивной командыили спортсменов в спортивные лагеря для проведения мастер-классов; пресс-конференции спортсменов со зрителями; специальные мастер-классы на спортивных площадках; ведение социальных сетей в официальной группе клуба	Формированию лояльности к клубу

Направление спортивного маркетинга	Цель	Инструменты	Средства	Эффект воздействия
Паблик рилейшнз, связи с общественностью	Организация коммуникации с целевой аудиторией	Спортивный PR	Освещение спортивных событий в СМИ; организация публичных выступлений спортсменов и руководителей клуба; выпуск печатных предматчевых журналов, размещение их электронной версии на официальном сайте клуба; публикации рекламных материалов с отсылкой на фан-шоп (интернет-магазин) клуба с освещением его ассортимента и приглашением к участию в программах лояльности; наличие самостоятельных рубрик с акцентом на изображениях, в частности, фотографиях, постерах, иконках и иных визуальных элементах, фиксирующих яркие и эмоциональные моменты игр; изображение на обложке игрока или сотрудника клуба, выступающим главным лицом выпуска; приложение специальных выпусков к официальному клубному изданию, посвященных чемпионству молодежных команд	Обеспечение коммуникации клуба с болельщиками
Цифровой маркетинг	Привлечение внимания к бренду клуба и спортивным событиям максимально большего числа болельщиков, зрителей и фанатов	Социальные сети (SMM)	Онлайн-трансляции спортивных мероприятий; популяризация спорта в социальной рекламе; организация взаимодействия с фан-группами и клубами болельщиков, в том числе путем размещения актуальной информации об интересных событиях в жизни клуба, любимых командах и игроках, предстоящих спортивных мероприятиях	Привлечении источников финансирования, в том числе спонсоров: привлечение организационно-технического обеспечения деятельности клуба; привлечение поддержки государственных и местных органов власти
Рекламный маркетинг	Повышение узнаваемости бренда, увеличение доходов	Продакт-плейсмент	Интеграция брендов-партнеров клуба в спортивный контент (матчи, экипировку, социальные сети клуба) средствами нативной рекламы;	Диверсификация спонсорства и привлечение премиальных спонсоров; повышение эмоциональной вовлеченности аудитории с спортивные события

Направление спортивного маркетинга	Цель	Инструменты	Средства	Эффект воздействия
Ивент-маркетинг	Положительное позиционирование клуба во внешней среде	Соревновательные спортивные события	Чемпионаты страны, товарищеские и выставочные турниры с участием топ-клубов с учетом временных и пространственных характеристики событий в интеграции с атрибутикой, услугами и информацией	Определение сильнейших спортсменов, команд
Спортивный франчайзинг	Расширение присутствия бренда клуба во внешней среде, повышение доходов деятельности	Франшиза	Предоставление права использования символики, атрибутики, методик тренировки и инфраструктуры клуба за плату	Повышение узнаваемости бренда клуба; масштабирование бизнес-модели;

Результаты анализа стратегического анализа внешней и внутренней среды деятельности хоккейного клуба «Челны» проведенного с использованием метода SWOT-анализа, а также оценки эффективности его деятельности в динамике за 2022-2024 годы (таблица 2) свидетельствуют о том, что анализируемый клуб на текущий момент входит в перечень российских профессиональных хоккейных клубов, имеет длительную историю своего существования и спортивные достижения в прошлых сезонах, а также является действующим участником ВХЛ. Помимо отмеченного, клуб состоит в партнерских и спонсорских отношениях с крупными республиканскими компаниями, обладает собственной домашней ареной для проведения домашних матчей и собственной детско-юношеской спортивной школы, осуществляющей подготовку спортивного резерва команды мастеров. В то же время ключевой слабой стороной деятельности анализируемого клуба является его крайне низкая маркетинговая активность, обусловленная:

– отсутствием инструментов позиционирования и продвижения во внешней среде, влекущее слабую степень его узнаваемости и несформированность его имиджа как в среде спортсменов, так болельщиков и зрителей;

– отсутствием материалов о деятельности и жизни клуба в СМИ и социальных сетях, не способствующим информированности целевой аудитории и общественности в целом об осуществляемой им деятельности и достигнутых результатах;

– отсутствием в плане работы клуба мероприятий, способствующих установлению эмоциональной связи с целевой аудиторией и повышению ее лояльности к клубу;

– отсутствием эффективного механизма коммуницирования клуба с целевой аудиторией, не обеспечивающее создание долгосрочных отношений с ее представителями.

Таблица 2 – Результаты оценки социальной составляющей эффективности деятельности АНО «ГХК «Челны» за 2022-2024 годы

Показатель	Значение в периоде		
	2022 год	2023 год	2024 год
Спортивные результаты в разрезе международных и российских соревнований, их динамика	н/д	н/д	н/д
Наличие детской академии, процент собственных воспитанников в составе основной команды и число воспитанников в национальных сборных командах разных возрастов	Отсутствует	Отсутствует	Отсутствует
Эффективность трансферной политики (попадание в основной состав, спортивные показатели)	н/д	н/д	н/д
Число игроков, выбывших по травме на срок более 3 месяцев за сезон, в динамике	н/д	н/д	н/д
Число болельщиков по результатам нескольких независимых социологических исследований, а также по данным посещаемости интернет-сайтов и численности групп в социальных сетях в динамике	н/д	н/д	н/д
Посещаемость матчей и заполняемость стадиона в динамике	н/д	н/д	н/д

Примечание: по данным открытых источников, в том числе статистике игр ВХЛ, по открытым данным

Кроме перечисленного, слабой стороной АНО «ГХК «Челны» является его неустойчивое финансовое положение (таблицы 3 и 4) на фоне оказываемой спонсорской поддержки, в свою очередь оказывающее непосредственное отрицательное влияние на осуществление клубом маркетинговой деятельности.

Таблица 3 – Основные экономические показатели деятельности АНО «ГХК «Челны» за 2022-2024 годы

Показатель	Значение в периоде		
	2022 год	2023 год	2024 год
Собственный капитал, тыс. руб.	-	4 045	-13 794
Привлеченный капитал, тыс. руб.	-	-	-
Выручка, тыс. руб.	18 435	72 560	126 843
Затраты, тыс. руб.	10 324	51 783	109 326
Операционная прибыль, тыс. руб.	-	11 352	-10 379
Кредиторская задолженность, тыс. руб.	11 920	12 912	40 777

Таблица 4 – Результаты оценки экономической составляющей эффективности деятельности АНО «ГХК «Челны» за 2022-2024 годы

Показатель	Значение в периоде		
	2022 год	2023 год	2024 год
Соотношение привлеченного и собственного капитала, д. ед.	0,0	0,0	0,0
Темпы роста выручки, %	61,7	393,6	174,81
Темп роста затрат, %	35,88	501,58	211,12
Отношение зарплат игроков к общей выручке, д. ед.	2,1	0,73	0,43
Отношение чистого долга к капиталу, д. ед.	0,0	3,19	-2,96
Отношение чистого долга к выручке, д. ед.	0,65	0,18	0,32

Показатель	Значение в периоде		
	2022 год	2023 год	2024 год
Маржа операционной прибыли (операционная прибыль/выручка), д. ед.	0,0	0,16	-0,08
Просроченная задолженность, тыс. руб.	-	-	-
Бюджет клуба, тыс. руб.	9 313	18 452	36 090
Стоимость одного турнирного очка и одной победы	н/д	н/д	н/д

С учетом выявленных несовершенств деятельности АНО «ГХК «Челны» и на основе результатов проведенной ранее систематизации маркетинговых инструментов для повышения ее эффективности предлагается внедрение в ее содержание инструментов современного PR-продвижения, используемых для контроля над коммуникационной сферой клуба, а также управления СМИ и социальными медиа. Содержание PR-продвижения включает виды коммуникаций хоккейного клуба со стейкхолдерами, ориентированные на информирование последних о его существовании и осуществляемой им деятельности, формирование их интереса к деятельности клуба и, соответственно, формирование его положительного имиджа, а также укрепление и создание положительного узнаваемого его образа во внешней среде при помощи следующих маркетинговых инструментов:

1) медиарилейшнза (MR), заключающегося в выстраивании взаимодействия клуба с интернет-СМИ и информационными агентствами средствами установления и поддержания отношений с журналистами, представляющими основную группу целевой общественности, для формирования пролонгированного положительного имиджа клуба за счет:

– систематической и регулярной рассылки в целевые СМИ пресс-релизов и иных информационных материалов, отражающих деятельность клуба и достигнутые им результаты, для создания информационного фона в отношении как клуба в целом, так и отдельных его персон, например, руководства клуба и игроков клубной команды, обеспечивающего поддержание постоянного контакта клуба с прессой и напоминание им о себе;

– организации пресс-конференций для журналистов, посвященных предстоящим спортивным мероприятиям или проблемам клуба в формате диалога (вопросы – ответы) и способствующих ускорению поступления информации во внешнюю среду из авторитетных и достоверных источников;

– организации брифингов представителей руководства клуба с журналистами для информирования общественности о выполнении социально значимых задач в области популяризации хоккея с шайбой на территории Республики Татарстан в форме краткого отчета или доклада о выполненной деятельности;

– организации встреч с журналистами непосредственно в дни проведения на домашней арене домашних матчей клубной команды с целью их освещения в СМИ путем получения эксклюзивной информации от первых лиц клуба;

– подготовки и размещения на сайте клуба официального периодического издания в формате предматчевого журнала, освещающего жизнь клуба и команды, их историю, достижения, аналитическую и статистическую информацию игровой деятельности, интервью с тренерами и игроками с сопровождением визуального эмоционального (фото, видео, анимация, инфографика и т.д.) и интерактивного (опросы, викторины) контента, оказывающего сильное воздействие на эмоциональную и чувственную сферу аудитории, позволяя тем самым вовлекать ее в жизнь клуба и формировать с ней устойчивую и глубокую связь;

– целенаправленного создания информационных поводов с размещением новостных сообщений на различные темы, затрагивающие деятельность клуба и отражающие ее результаты, например, участие в благотворительных мероприятиях, организацию и проведение мастер-классов и спортивных соревнований с составом клубной команды, в том числе выездных;

2) событийного PR, направленного на повышение вовлеченности целевой аудитории (болельщиков, зрителей) в жизнь клуба за счет превращения домашних матчей клубной команды в масштабное шоу средствами:

– организации предматчевой активности в формате конкурсов с музыкальным сопровождением и виртуального хоккейного матча, создающих атмосферу праздника и повышающих привлекательность посещения домашних матчей;

– организации праздничной церемонии открытия матча;

– организации активности во время домашнего матча в формате проведения конкурсов для зрителей и болельщиков непосредственно на льду (например, забить гол в ворота) с розыгрышем призов от партнеров и спонсоров клуба, а также интерактивов с участием талисмана (маскота) клуба, оказывающих сильное эмоциональное воздействие и привлекающих внимание целевой аудитории к матчам;

3) Digital PR, ориентированного на повышение узнаваемости клуба во внешней среде и расширение его целевой аудитории за счет:

3.1) создание официальной группы клуба в социальной сети ВКонтакте и каналов в мессенджерах (Telegram, MAX) с последующим регулярным размещением уникального и интересного контента, освещающего его повседневную жизнь и деятельность, с использованием интерактивных виджетов, отражающих предстоящие спортивные события клуба, а также проведением акций и конкурсов среди посетителей, например, по розыгрышу билета на домашний матч;

3.2) активного продвижения предстоящих хоккейных матчей в социальной сети (ВКонтакте) средствами SMM-продвижения, в частности, таргетинга, реализуемого в формате:

– контент-рекламы, размещаемой на спортивных новостных ресурсах;

– продвижения контента в группах по интересам, например, группах активных болельщиков и посетителей матчей, аудитории, интересующейся конкретными турнирами и активной аудитории спортивных пабликов;

– геотаргетинга, заключающегося в демонстрации рекламного контента с ориентацией на лиц, находящихся в радиусе домашней арены клуба перед предстоящими хоккейными матчами;

3.2) работы с медиаперсонами, осуществляемой в формате коллабораций с внешними инфлюенсерами (блогерами, звездами шоу-бизнеса, известными спортсменами), сопровождающихся записью видеорепортажей с домашней арены и совместными фотосессиями с составом клубной команды, способствующими формированию положительного имиджа клуба, привлечению целевой аудитории и повышению ее вовлечения в жизнь клуба;

4) инструментов укрепления и расширения спонсорских отношений, направленных на формирование положительного имиджа клуба, в том числе вне сферы профессионального хоккея, обеспечивающих увеличение источников долгосрочной финансовой поддержки деятельности средствами:

– медийной активности, предполагающей упоминание роли спонсоров в деятельности клуба при составлении пресс-релизов, написании статей и интервью;

– брендирования, предусматривающего размещение логотипа спонсоров на элементах экипировки игроков, баннерах и льду домашней арены;

– демонстрации социальной ответственности в формате организации тренировочных занятий и игр с детскими дворовыми командами на льду домашней арены клуба, а также мастер-классов и хоккейных турниров на открытых городских площадках в зимнее время для вовлечения населения в хоккей.

Заключение

Значимость деятельности профессиональных хоккейных клубов, обусловленная продвижением хоккея с шайбой во внешнюю среду, определяет важность поиска действенных и современных инструментов обеспечения ее эффективности, к числу которых в настоящее время относятся инструменты спортивного маркетинга. Полученные результаты исследования и прогнозная оценка эффективности предложенных мероприятий по PR-продвижению АНО «ГХК «Челны» подтверждают, что их практическая реализация позволит увеличить охват целевой аудитории клуба, выраженный в повышении посещаемости матчей и заполняемости домашней арены, а также обеспечит привлечение источников долгосрочной спонсорской финансовой поддержки.

Библиография

1. Алонцев В. В., Зубарь Я. С. Управление организационной деятельностью спортивного клуба // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования : тез. докл. Междунар. научн.-тех. конф. Магнитогорск : Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, 2020. С. 482.
2. Ангелова О. Ю., Новиков В. С., Соколовская С. В., Чепьюк О. Р. Основы инновационной деятельности в сфере физической культуры и спорта: учеб. пособие. 3-е изд., стер. СПб. : Лань, 2023. 100 с.
3. Быкасова Е. К. Алгоритм расчета системы ключевых показателей эффективности для коммерческого спортивного клуба // Балтийский морской форум : материалы Междунар. Балтийского морского форума. Калининград : Калининградский государственный технический университет, 2023. С. 135-138.
4. Вяльцева Е. Д., Гришина Т. С. Актуальные проблемы в системе научных знаний о спорте: учеб.-метод. пособие. Воронеж : Воронежская государственная академия спорта, 2021. 96 с.
5. Главный маркетолог «Салавата Юлаева» рассказал, чего ждать от стартующего сезона [Электронный ресурс] / UFA1.RU. URL: https://ufa.mk.ru/sport/2022/08/20/glavnyy-marketolog-salavata-yulaeva-rasskazal-chego-zhdat-ot-startuyushhego-sezona.html
6. Димова А. Л. Менеджмент центра физической культуры и науки здоровья вуза: учеб. пособие. СПб. : Лань, 2024. 312 с.
7. Изакова Н. Б., Попова О. И. Возможности маркетинга впечатлений при продвижении спортивных мероприятий // Естественно-гуманитарные исследования. 2023. № 4 (48). С. 149-152.
8. Как «Торпедо» меняет Нижний Новгород [Электронный ресурс] / Спортс. URL: https://www.sports.ru/hockey/blogs/3226617.html
9. Как изменилась маркетинговая стратегия СКА и что из этого вышло? [Электронный ресурс] / TenChat. URL: https://tenchat.ru/media/2884798-kak-izmenilas-marketingovaya-strategiya-ska-i-chto-iz-etogo-vyshlo
10. Как мы увеличили мобильный трафик в 11 раз, а визиты из органики в 3 раза, переделав сайт «Торпедо» [Электронный ресурс] / Рейтинг Рунета. URL: https://ratingruneta.ru/cases/case-12061/
11. Кейс ХК «Салават Юлаев» [Электронный ресурс] / Weekendagency. URL: https://weekendagency.ru/salavat_yulaev
12. Мальгин А. В. Маркетинг спортивного события: анализ ключевых характеристик и типовых маркетинговых функций // Современная конкуренция. 2017. № 6 (66). С. 52-62.
13. Попов М. Л., Ибрагимова Г. М., Геркина Е. А. Спортивные организации и их потребности в информационном обеспечении // Наука и спорт: современные тенденции. 2016. № 4. С. 81-87.
14. Прохоров А. В. Матчевая программа в системе общественных коммуникаций футбольного клуба // Журналистика и общественные коммуникации в цифровом пространстве: создавая смыслы : мат. конф. Владивосток : Дальневосточный федеральный университет, 2022. С. 63-67.

15. Прохоров А. В. Предматчевый журнал футбольного клуба как результат эволюции матчевой программы // Ученые записки Новгородского государственного университета. 2025. № 4 (59). С. 770-780.
16. СКА – лидер в России по посещаемости, продажам атрибутики и подписчикам в соцсетях. Как им это удалось? [Электронный ресурс] / Al Hockey.RU. URL: https://allhockey.ru/article/show/383730-SKA_lider_v_Rossii_po_poseschaemosti_prodazham_atributiki_i_podpischikam_v_socsetyah_Kak_im_eto_udalos
17. Солнцев И. В. Эффективность деятельности спортивных организаций // Федерализм. 2017. № 3 (87). С. 49-62.
18. Чубатова Г. В. Организация спортивно-зрелищных мероприятий: учебно-метод. пособие. Казань : Олитех, 2019. 56 с.
19. Шамхалов А. М. О применении инструментов маркетинга в профессиональном спортивном менеджменте // Наука-2020. 2016. № 5 (11). С. 315-317.

Marketing Tools for Improving the Efficiency of a Professional Hockey Club (on the Example of ANO "GHK "Chelny")

Vladislav V. Alontsev

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Head of the Department of Sports Excellence,
Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov,
455000, 38, Lenina ave., Magnitogorsk, Russian Federation;
e-mail: kaffv@mail.ru

Semen E. Fedyakin

Master's Student,
Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov,
455000, 38, Lenina ave., Magnitogorsk, Russian Federation;
e-mail: fedyakin2003@bk.ru

Nadezhda Yu. Pichugina

Senior Lecturer,
Department of Physical Culture,
Siberian State University of Geosystems and Technologies,
630108, 10, Plakhotnogo str., Novosibirsk, Russian Federation;
e-mail: nadin_pichugina_nsk@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the analysis of the efficiency of the activities of the "Chelny" hockey club and the substantiation of the use of marketing tools in improving it. The relevance of the study is due to the need to find ways to improve the efficiency of organizations in the field of professional sports aimed at the development and promotion of sports in the regions. Based on the analysis of scientific approaches to defining sports organizations and the efficiency of their activities, the authors have compiled a generalized characterization of sports marketing tools reflecting the possibilities of their use in improving the efficiency of professional sports clubs. A strategic analysis of the external and internal environment of the "Chelny" hockey club's activities was carried out

using the SWOT analysis method, as well as an assessment of the efficiency of its activities in dynamics for 2022–2024. The key weaknesses of the club's activities associated with low marketing activity have been identified. Practical measures for the use of PR-promotion tools (media relations, event PR, Digital PR, tools for strengthening sponsorship relations) in improving the efficiency of the club's work are proposed, and an assessment of the expediency of their implementation is given. The results obtained supplement the provisions of professional sports management and can be used in the activities of ANO "GHK "Chelny".

For citation

Alontsev V.V., Fedyakin S.E., Pichugina N.Yu. (2026) Marketingovye instrumenty povysheniya effektivnosti deyatel'nosti professional'nogo khokkeynogo kluba (na primere ANO "GHK "Chelny") [Marketing Tools for Improving the Efficiency of a Professional Hockey Club (on the Example of ANO "GHK "Chelny")]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 63-76. DOI: 10.34670/AR.2026.44.86.008

Keywords

Sports marketing, professional hockey club, activity efficiency, marketing tools, PR-promotion, media relations, event PR, Digital PR, sponsorship relations, sports organization.

References

1. Alontsev, V. V., & Zubar, Ya. S. (2020). Management of organizational activities of a sports club. In *Actual problems of modern science, technology and education: report summary of International scientific and technical conference* (p. 482). Nosov Magnitogorsk State Technical University.
2. Angelova, O. Yu., Novikov, V. S., Sokolovskaya, S. V., & Chepyuk, O. R. (2023). *Fundamentals of innovative activity in physical culture and sports: Textbook* (3rd ed., reprinted). Lan.
3. Bykassova, E. K. (2023). Algorithm for calculating a system of key performance indicators for a commercial sports club. In *Baltic Maritime Forum: materials of International Baltic Maritime Forum* (pp. 135–138). Kaliningrad State Technical University.
4. Chubatova, G. V. (2019). *Organization of sports and entertainment events: A teaching aid*. Olitekh.
5. Izakova, N. B., & Popova, O. I. (2023). The possibilities of experience marketing in promoting sporting events. *Natural Sciences and Humanities Research*, (4(48)), 149–152.
6. Malygin, A. V. (2017). Marketing of a sporting event: Analysis of key characteristics and typical marketing functions. *Modern Competition*, (6(66)), 52–62.
7. Popov, M. L., Ibragimova, G. M., & Gerkina, E. A. (2016). Sports organizations and their information needs. *Science and Sport: Modern Trends*, (4), 81–87.
8. Prokhorov, A. V. (2022). Match program in the public communications system of a football club. In *Journalism and public communications in the digital space: creating meanings: materials of conference* (pp. 63–67). Far Eastern Federal University.
9. Prokhorov, A. V. (2025). Pre-match magazine of a football club as a result of the evolution of the match program. *Scientific Notes of Novgorod State University*, (4(59)), 770–780.
10. Shamkhalov, A. M. (2016). On the application of marketing tools in professional sports management. *Science-2020*, (5(11)), 315–317.
11. Solntsev, I. V. (2017). Efficiency of sports organizations. *Federalism*, (3(87)), 49–62.
12. Voskolovich, N. A. (2022). Use of digital technologies to increase consumer activity of sports event services. *Intelligence. Innovations, Investments*, (6), 10–18.
13. Vyal'tseva, E. D., & Grishina, T. S. (2021). *Actual problems in the system of scientific knowledge about sports: A teaching aid*. Voronezh State Academy of Sports.
14. The chief marketer of Salavat Yulaev told what to expect from the starting season. (2022). UFA1.RU. https://ufa.mk.ru/sport/2022/08/20/glavnyy-marketolog-salavata-yulaeva-rasskazal-chego-zhdat-ot-startuyushhego-sezona.html
15. How Torpedo is changing Nizhny Novgorod. (n.d.). Sports. https://www.sports.ru/hockey/blogs/3226617.html
16. How did SKA's marketing strategy change and what came of it? (n.d.). TenChat. https://tenchat.ru/media/2884798-kak-izmenilas-marketingovaya-strategiya-ska-i-chto-iz-etogo-vyshlo

17. How we increased mobile traffic by 11 times and organic visits by 3 times by redesigning the Torpedo website. (n.d.). Runet Rating. https://ratingruneta.ru/cases/case-12061/
18. Case study of HC Salavat Yulaev. (n.d.). Weekendagency. https://weekendagency.ru/salavat_yulaev
19. SKA is the leader in Russia in attendance, merchandise sales, and social media followers. How did they do it? (n.d.). Al Hockey.RU. https://allhockey.ru/article/show/383730-SKA_lider_v_Rossii_po_poseschaemosti_prodazham_ atributi ki_ i_podpischikam_v_socsetyah_Kak_im_eto_udalos

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

УДК 378.147:793.31 **DOI: 10.34670/AR.2026.80.71.009**

Методология обучения музыкальному оформлению танцевальной лексики в ансамблях китайского народного танца

Жень Чунди

Аспирант,
Российский государственный
педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Российская Федерация, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48;
e-mail: 80848342@qq.com

Аннотация

Статья посвящена методологии обучения музыкальному оформлению танцевальной лексики в ансамблях китайского народного танца. Актуальность темы связана с тем, что коллективное исполнение требует от педагога иных подходов к синхронизации движения и музыки, чем постановка сольного номера, тогда как методические разработки по ансамблевой музыкально-двигательной координации остаются немногочисленными. Цель статьи — выделить педагогические подходы к обучению музыкальному оформлению лексики, специфичные для группового исполнения. Рассмотрено теоретическое основание китайской хореографической традиции, описывающей танец через лингвистическую метафору, и роль музыки как равноправного компонента этой системы. Выделены три отличия ансамбля от соло как объекта обучения: единица педагогической работы, природа ошибки исполнения и характер репетиционного процесса. Предложена последовательность этапов обучения коллектива: слухо-ритмическая подготовка, разбор музыкальной фразы совместно с фразой движения, распределение партий внутри ансамбля и постепенное сведение партий с переходом к самостоятельной синхронизации группы. Показано, что синхронность не должна достигаться за счёт унификации и потери этнокультурной специфики музыкально-двигательной партитуры конкретного танца. Результаты могут быть полезны педагогам хореографических коллективов и исследователям методологии хореографического образования в Китае.

Для цитирования в научных исследованиях

Жень Чунди. Методология обучения музыкальному оформлению танцевальной лексики в ансамблях китайского народного танца // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 77-82. DOI: 10.34670/AR.2026.80.71.009

Ключевые слова

Танцевальная лексика, китайский народный танец, ансамблевое исполнение, хореографическая педагогика, методология обучения танцу, музыкально-ритмическая координация, коллективное исполнение, музыкально-двигательная координация, педагогические подходы.

Введение

В сольном номере исполнитель может слегка опередить музыкальную фразу или, наоборот, чуть задержаться — и это сойдёт за индивидуальную трактовку. В ансамбле та же доля секунды расхождения видна сразу: зритель воспринимает группу как одно тело, и любой сбой одного человека читается как сбой всей линии. Получается, что обучение танцора музыкальному оформлению лексики — это две разные педагогические задачи в зависимости от того, работает ли он один или в группе, и вторая задача изучена заметно слабее первой.

Для китайского народного танца это особенно заметно, потому что исторически он складывался как искусство коллективное: деревенские праздничные шествия, обрядовые хоровые танцы, государственные церемониальные постановки эпохи Чжоу и Тан [Ю Линь, 2011]. Ансамблевая форма здесь не надстройка над «настоящим», сольным танцем, а изначальный способ его существования. При этом методических работ, которые разбирали бы именно синхронизацию музыки и движения в коллективе — а не лексику или эстетику танца саму по себе, — не так много. Исследователи подробно пишут об истории и символике китайского танца, о его лексике как культурном тексте [Хореографический текст как основная составная часть в композиции танца, 2015; Ю Линь, 2011], но конкретно ансамблевая педагогика музыкально-двигательной координации остаётся скорее предметом устной передачи от руководителя коллектива к ученикам, чем зафиксированной методикой.

Практический запрос на эту методику тоже есть. Учебные коллективы при вузах культуры и искусств, как и профессиональные труппы, регулярно вводят новых участников в уже готовый репертуар. Без выстроенной системы обучения это держится на интуиции руководителя и многократном повторении — рабочий, но не самый быстрый и не самый надёжный способ.

Цель статьи — выделить педагогические подходы к обучению музыкальному оформлению танцевальной лексики, специфичные именно для ансамблевого исполнения китайского народного танца, и показать, чем коллективная работа отличается от постановки сольного номера.

Основная часть

В китайской хореографической теории танец принято описывать через язык: у него есть своя «фонетика», своя «грамматика», свой «корпус» материала. На эту традицию — работы Ван Ниня и Ло Сюнъяна — ссылается Ян Цзинцзин в диссертации об освоении инокультурной лексики танца студентами-хореографами в вузах Китая [Ян, 2025]. Отдельные движения здесь похожи на фонемы, их сочетания — на слова, а правила сборки слов в более крупные единицы — это и есть та самая «грамматика», которую должен освоить исполнитель.

Музыка в этой системе не идёт отдельно от лексики как сопровождение — она второй язык, без которого первый просто не читается. С. Кучера, на которого ссылается Л.А. Касиманова, отмечает, что в древнекитайской культуре между «музыкой», «песней» и «танцем» границы не было вообще — всё это воспринималось как часть одного ритуального действия [Касиманова, 2025]. Отсюда и устойчивое представление, что ритм — это «дух» танца: он может существовать без конкретной мелодии, но без временной организации движения танца просто нет [Касиманова, 2025].

Для ансамбля из этого следует не самое очевидное практическое правило: обучать каждого

танцора по отдельности «попадать в музыку» недостаточно. Нужна общая для всей группы метроритмическая пульсация, на которую все опираются одинаково — независимо от того, идёт ли группа единым унисонным рисунком или разведена по нескольким пластическим линиям.

Первое отличие ансамбля от соло — меняется единица, с которой работает педагог. Постановщик сольного номера имеет дело с одним телом и одной музыкальной партией. Руководитель ансамбля — с группой тел, которые должны двигаться как единое целое относительно одной и той же музыки, но при этом не превратиться в безличную массу: А.Б. Вац пишет о том, что искренность исполнения остаётся ценностью китайского танца независимо от его масштаба [Вац, 2011]. То есть задача не унифицировать движение до автоматизма, а синхронизировать его, сохранив живое исполнение у каждого.

Второе отличие — меняется природа ошибки. У солиста расхождение с музыкальной фразой — личный технический промах, заметный, но локальный. В группе ошибка одного человека визуально «тянет за собой» соседей: сбой темпа в линии воспринимается зрителем как сбой всей линии целиком, даже если ошибся один. Поэтому в ансамбле нужно учить не только слышать музыку, но и чувствовать соседа — периферийным зрением, общим дыханием перед началом фигуры.

Третье отличие — меняется сам репетиционный процесс. Сюй Янь в работе о новаторстве в преподавании китайского народного танца упоминает разнообразие методов обучения и моделирование сценических ситуаций как условие хорошего результата [Xu, 2014]. Для одного исполнителя это абстрактная рекомендация, а для ансамбля — конкретная необходимость: заранее проиграть пространственные перестроения под музыку, переход от шеренги к кругу, смену рисунка по определённому сигналу в партитуре. Без такого моделирования группа просто не успевает среагировать синхронно в реальном темпе.

Прежде чем разучивать конкретную композицию, ансамблю нужен этап общей ритмической подготовки — без привязки к движениям вообще. Хао Инь в исследовании об использовании традиционной танцевальной музыки в начальном образовании КНР приводит экспериментальные данные на 120 учащихся (контрольная и экспериментальная группы): включение ритмических упражнений и игры на традиционных инструментах повышает не только музыкальные способности детей, но и их социальные навыки [Хао Инь, 2024] — то есть именно способность согласовывать своё действие с действием других. Для взрослого коллектива логика похожая: прежде чем накладывать лексику движений, имеет смысл всей группой прохлопать, протопать, проговорить вслух метроритмическую структуру будущего номера.

Дальше нужно соотнести единицы музыки с единицами лексики. Л.А. Касиманова описывает танский трактат «Танцующая жемчужина», где техника исполнения регламентировалась десятками параметров, включая прямую привязку положения тела к музыкальной фразе [Касиманова, 2025]. Применительно к ансамблю это означает разбор композиции по музыкальным фразам: на какую долю такта приходится начало движения, где акцентная точка фразы (она обычно совпадает с кульминацией пластического рисунка), где затакт — тот момент, когда тело уже должно готовиться к новому разделу, хотя музыка ещё не сменилась.

Для группы такой разбор лучше делать фронтально и вслух: счёт проговаривается одновременно с базовым движением, всем коллективом сразу, и только потом переходят к работе под полную фонограмму или живой аккомпанемент.

Хуан Цзыхао и Кердсири Нокнои, разбирая интеграцию ритуального народного танца в образование, отмечают, что движение, музыка, костюм и реквизит анализируются как единый комплекс [Huang, Noknoi, 2025]. В ансамбле этот комплекс редко распределён равномерно: одна часть исполнителей ведёт основной пластический рисунок, другая поддерживает ритмическую пульсацию более простыми, повторяющимися фигурами — это особенно заметно в композициях с барабанами или тарелками, где такая партия скорее ритмическая, чем мелодическая. Педагогу здесь приходится дробить общую партитуру на партии почти как в оркестре и обучать каждую подгруппу своей части отдельно, прежде чем сводить всё в общий рисунок.

Финальный этап — свести отдельно выученные партии в общую структуру. Здесь решает контакт между исполнителями: умение держать темп через периферийное зрение, чувствовать общий вдох перед началом фигуры. Рабочий приём — постепенно убирать опоры: сначала ансамбль работает под счёт педагога, потом под метроном, потом под полную музыкальную фактуру, и только на последнем этапе убирается визуальный контроль педагога, чтобы группа перешла на самостоятельную синхронизацию друг с другом, а не с внешним ориентиром.

Обучение синхронности в ансамбле — не чисто техническая задача. Ян Цзинцзин пишет, что танцевальная лексика несёт культурно-пластическую символику и систему художественных воззрений своего этноса [Ян, 2025], а значит и музыкальное оформление этой лексики — не нейтральная метрическая сетка, которую можно применить к любому материалу одинаково. У тибетского, уйгурского, монгольского танца разный характер музыкального сопровождения, и унификация подхода ради лёгкости синхронизации рискует обеднить именно то, что делает танец конкретно этим танцем, а не абстрактным групповым упражнением.

Касиманова описывает, как современные китайские академии — Пекинская академия танца и Шанхайская академия театрального искусства — применяют технологии захвата движения и цифровую реконструкцию исторических танцев [Касиманова, 2025]. Для ансамблевой педагогики это не замена живой репетиции, а инструмент анализа: видеозапись с разметкой музыкальных акцентов позволяет коллективу посмотреть на себя со стороны и увидеть, кто из участников систематически опережает или отстаёт от общей линии — то, что на репетиции в реальном времени часто незаметно даже опытному педагогу.

Заключение

Обучение музыкальному оформлению танцевальной лексики в ансамбле — не уменьшенная копия индивидуальной постановки, а отдельная задача со своей логикой: общая слухо-ритмическая база для всей группы, разбор музыкальной фразы применительно к лексике движения, распределение партий внутри коллектива и постепенный переход от опоры на счёт педагога к самостоятельной синхронизации. При этом сама синхронность — не абстрактная метрическая точность. Музыкально-двигательная партитура каждого конкретного народного танца несёт свою традицию, и задача педагога ансамбля — добиться слаженности группы, не стирая то, что делает эту традицию узнаваемой.

Дальше тему можно развивать в сторону полевого исследования конкретных коллективов — сравнить методики профессиональных трупп и учебных хореографических студий, посмотреть, как видеоанализ и motion capture реально входят в практику репетиций без того, чтобы вытеснить живой, телесный характер традиционного обучения.

Библиография

1. Вац А.Б. Танцевальное искусство Китая: история и современность. — СПб., 2011.
2. Касиманова Л.А. История и современные тенденции хореографического образования в Китае: от традиционных практик к инновационным методикам // Современные проблемы науки и образования. — 2025. — № 4. — DOI: 10.17513/spno.34169.
3. Современные тенденции подготовки студентов, обучающихся народному танцу в китайских университетах // КиберЛенинка. — (авторы требуют уточнения).
4. Хао Инь. Использование китайской традиционной танцевальной музыки как эффективного средства в образовательном процессе младших школьников в КНР // Управление образованием: теория и практика. — 2024. — Т. 14, № 3-2. — С. 202–209.
5. Хореографический текст как основная составная часть в композиции танца // Молодой учёный. — 2015. — № 8 (88).
6. Ю Линь. Эстетические особенности традиционных китайских народных танцев разных национальностей // Веснік Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта культуры і мастацтваў. — 2011. — № 1. — С. 108–112.
7. Ян Ц. Формирование профессиональной готовности студентов-хореографов к освоению инокультурной лексики танца в вузах Китая: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 5.8.7. — М.: МГИК, 2025. — 24 с.
8. Ян Ц., Спинжар Н.Ф. Перспективы развития танцевальной лексики малых этнических групп в хореографическом образовании Китая // Культура и образование. — 2024. — № 3 (54). — С. 117–126.
9. Huang Zihao, Noknoi Kerdsiri. The Application of Chinese Folk Ritual Dance in Teaching // International Journal of Education and Literacy Studies. — 2025. — Vol. 13, no. 2. — P. 460–468.
10. Wilcox Emily (ed.). Creating with Roots: Chinese Dance and the Memory of Movement. — Ann Arbor: University of Michigan Press. — (год издания требует уточнения).
11. Xu Yan. On Chinese Folk Dance Teaching Innovation // ICEMCT-14. — Atlantis Press, 2014. — P. 228–231.

Methodology of Teaching Musical Arrangement of Dance Vocabulary in Chinese Folk Dance Ensembles

Ren' Chundi

Postgraduate Student,
Herzen State Pedagogical University of Russia,
191186, 48, Moika river embankment, Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: 80848342@qq.com

Abstract

The article is devoted to the methodology of teaching musical arrangement of dance vocabulary in Chinese folk dance ensembles. The relevance of the topic is connected with the fact that collective performance requires the teacher to adopt approaches to synchronizing movement and music that differ from those used in staging a solo number, while methodological developments on ensemble musical-motor coordination remain few. The objective of the article is to identify pedagogical approaches to teaching the musical arrangement of vocabulary that are specific to group performance. The theoretical foundation of the Chinese choreographic tradition, which describes dance through a linguistic metaphor, and the role of music as an equal component of this system are considered. Three differences between an ensemble and a solo performance as an object of teaching are identified: the unit of pedagogical work, the nature of performance error, and the character of the rehearsal process. A sequence of stages for teaching a collective is proposed: auditory-rhythmic preparation, analysis of the musical phrase together with the movement phrase, distribution of parts within the ensemble, and gradual combining of parts with a transition to independent

synchronization of the group. It is shown that synchrony should not be achieved at the expense of unification and the loss of the ethnocultural specificity of the musical-motor score of a particular dance. The results may be useful to teachers of choreographic collectives and to researchers of the methodology of choreographic education in China.

For citation

Ren' Chundi (2026) Metodologiya obucheniya muzykal'nomu oformleniyu tantseval'noy leksiki v ansamblyakh kitayskogo narodnogo tantsa [Methodology of Teaching Musical Arrangement of Dance Vocabulary in Chinese Folk Dance Ensembles]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 77-82. DOI: 10.34670/AR.2026.80.71.009

Keywords

Dance vocabulary, Chinese folk dance, ensemble performance, choreographic pedagogy, methodology of teaching dance, musical-rhythmic coordination, collective performance, musical-motor coordination, pedagogical approaches.

References

1. Huang, Z., & Noknoi, K. (2025). The application of Chinese folk ritual dance in teaching. International Journal of Education and Literacy Studies, 13(2), 460–468.
2. Kasimanova, L.A. (2025). Istoriya i sovremennye tendentsii khoreograficheskogo obrazovaniya v Kitae: ot traditsionnykh praktik k innovatsionnymmetodikam [History and modern trends of choreographic education in China: from traditional practices to innovative methods]. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya, (4). https://doi.org/10.17513/spno.34169
3. Khao In'. (2024). Ispol'zovanie kitayskoy traditsionnoy tantseval'noy muzyki kak effektivnogo sredstva v obrazovatel'nom protsesse mladshikh shkol'nikov v KNR [The use of Chinese traditional dance music as an effective means in the educational process of younger schoolchildren in the PRC]. Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika, 14(3-2), 202–209.
4. Khoreograficheskiy tekst kak osnovnaya sostavnaya chast' v kompozitsii tantsa [Choreographic text as the main component in the composition of dance]. (2015). Molodoy uchenyy, (8).
5. Sovremennye tendentsii podgotovki studentov, obuchayushchikhsya narodnomu tantsu v kitayskikh universitetakh [Modern trends in training students studying folk dance at Chinese universities]. (n.d.). KiberLeninka. (Authors to be specified).
6. Vats, A.B. (2011). Tantseval'noe iskusstvo Kitaya: istoriya i sovremennost' [Dance art of China: history and modernity]. St. Petersburg.
7. Wilcox, E. (Ed.). (n.d.). Creating with roots: Chinese dance and the memory of movement. University of Michigan Press. (Year to be specified).
8. Xu, Y. (2014). On Chinese folk dance teaching innovation. In ICEMCT-14 (pp. 228–231). Atlantis Press.
9. Yan, Ts. (2025). Formirovanie professional'noy gotovnosti studentov-khoreografov k osvoeniyu inokul'turnoy leksiki tantsa v vuzakh Kitaya [Formation of professional readiness of choreography students for mastering foreign cultural dance vocabulary in Chinese universities] [Candidate dissertation abstract, Moscow State Institute of Culture].
10. Yan, Ts., & Spinzhar, N.F. (2024). Perspektivy razvitiya tantseval'noy leksiki malykh etnicheskikh grupp v khoreograficheskom obrazovanii Kitaya [Prospects for the development of dance vocabulary of small ethnic groups in choreographic education in China]. Kul'tura i obrazovanie, (3), 117–126.
11. Yu, Lin'. (2011). Esteticheskie osobennosti traditsionnykh kitayskikh narodnykh tantsev raznykh natsional'nostey [Aesthetic features of traditional Chinese folk dances of different nationalities]. Vesnik Belaruskaga dzyarzhaynaga universiteta kul'tury i mastatstva, (1), 108–112.

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

УДК 37.02 **DOI: 10.34670/AR.2026.72.47.010**

Дидактический потенциал симуляции: между реальностью и гиперреальностью

Гамалей Елизавета Владимировна

Аспирант, преподаватель,
Факультет филологии и коммуникации,
Пермский государственный
национальный исследовательский университет,
614068, Российская Федерация, Пермь, ул. Букирева, 15;
e-mail: mirakurumoon@gmail.com

Аннотация

В статье исследуется философская проблема подлинности человеческого опыта в условиях цифровой трансформации образования через концепцию симулякра. Актуальность исследования обусловлена расширением использования цифровых симуляторов в профессиональной подготовке будущих педагогов и необходимостью философского осмысления границ искусственно моделируемого опыта. Цель исследования заключается в анализе феномена симулякра как основания трансформации образовательного опыта и выявлении возможностей и ограничений применения цифровых симуляторов в профессиональном обучении. Методологическую основу составляют историко-философский, феноменологический и сравнительно-аналитический методы исследования. В работе прослеживается эволюция понятия симулякра от античной философии до концепции гиперреальности Ж. Бодрийяра, раскрываются особенности цифровой среды как пространства симуляции, проводится философское разграничение цифрового двойника и цифрового симулятора. На основе феноменологического анализа обосновывается различие между подлинным и симулированным опытом. В исследовании рассматривается влияние цифровых симуляторов на процесс профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков. Обобщение теоретических подходов позволило разработать концептуальную трехэтапную методическую модель применения данных инструментов, предполагающую аналитико-моделирующий этап, рефлексивный дебрифинг и практическое погружение в реальную педагогическую деятельность. Научная значимость работы заключается в уточнении философских оснований разграничения понятий «цифровой двойник» и «симулятор», рассматриваемых как разные способы представления цифрового опыта. Кроме того, предложенная модель ориентирована на решение одной из проблем цифровизации педагогического образования, а именно предупреждение ситуации, при которой успешное выполнение учебных сценариев создаёт лишь видимость сформированности профессиональных компетенций.

Для цитирования в научных исследованиях

Гамалей Е.В. Дидактический потенциал симуляции: между реальностью и гиперреальностью // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 83-93. DOI: 10.34670/AR.2026.72.47.010

Ключевые слова

Симулякр, симуляция, гиперреальность, цифровое образование, цифровой симулятор, профессиональная подготовка, подлинность опыта, философия образования, цифровой двойник, педагогическое образование.

Введение

Цифровые симуляторы всё чаще используются в подготовке будущих специалистов и даже преподавателей. Опыт, полученный в симуляторе, студент переживает как реальный, но на деле он заранее задан алгоритмом, поэтому возникает вопрос о его подлинности. Чтобы ответить на него, нужно разобраться что философия называет симуляцией и подлинным опытом. Проблема симуляции имеет глубокие философские корни. Уже в диалоге «Государство» Платон описывает иерархию реальности, в которой художественное изображение является «трёхкратным удалением от истины» [Платон, 2015]. В мифе о пещере тени воспринимаются узниками как подлинная реальность, что демонстрирует фундаментальное различие между видимостью и истиной. Тем самым формируется философская идея: переживание может быть субъективно убедительным, оставаясь онтологически вторичным [Платон, 2007]. В философии XX века происходит радикальный пересмотр данной схемы. Ж. Делёз предлагает рассматривать симулякр не как искажённую копию, а как автономный феномен, подрывающий саму оппозицию оригинала и подделки [Делёз, 2011; Делёз, 2011]. Данная линия получает предельное развитие в работах Ж. Бодрийяра. Согласно Бодрийяру, симулякр – это не ложная копия реального, а знак, утративший связь с референтом и существующий как самодостаточная система. Ж. Бодрийяр описывает четыре стадии образа, последовательно раскрывающие изменение его отношения к действительности: от непосредственного отражения реальности до утраты связи с ней. Последняя стадия характеризуется формированием гиперреальности, в которой знаки соотносятся преимущественно с другими знаками, а не с исходными объектами [Бодрийяр, 2009; Бодрийяр, 2015].

Распространение цифровых технологий усиливает процессы, описанные в концепции симуляции. Алгоритмические платформы, нейросети и виртуальные среды создают условия, при которых человеческий опыт сводится к цифровым кодам, интерфейсам и моделям [Вирильо, 2004; Кастельс, 2000]. В результате цифровая система выступает не только средством отображения действительности, сколько инструментом конструирования её функциональных аналогов. В современной цифровой культуре знаки приобретают относительную самостоятельность, а сам опыт всё чаще представляется в форме продукта, доступного для воспроизведения и потребления. При этом может утрачиваться то, что определяет его уникальность: неповторимость конкретной ситуации, её необратимость и личностная значимость. В профессиональном образовании указанные процессы имеют дидактическое значение [Роберт, 2020]. Использование цифровых сред, симуляторов и тренажёров позволяет организовать обучение с помощью моделирования ситуаций, приближённых к будущей профессиональной практике. Вместе с тем подобное приближение не означает полного воспроизведения реальной деятельности. Как показывают исследования цифровой дидактики, интерфейсы и цифровые сценарии способны передавать отдельные элементы работы будущего учителя, однако социальные аспекты педагогического взаимодействия могут оказаться представленными лишь частично [Блинов, Есенина, Сергеев, 2019]. Традиционно для этого применялись ролевые и деловые игры, позволявшие студентам осваивать профессиональные

действия в специально организованных ситуациях. По мере развития цифровых образовательных технологий аналогичные задачи стали решаться с помощью компьютерных симуляторов, предоставляющих более широкие возможности для моделирования профессиональной среды. В такой среде обучающийся имеет дело не только с теоретическим материалом, но и с задачами, имитирующими практическую деятельность. В частности, симуляторы педагогической работы могут воспроизводить необходимость распределять время между этапами урока, выбирать речевые стратегии и реагировать на высказывания учащихся. Однако степень соответствия такой модели реальному преподаванию зависит от того, насколько полно она учитывает контекст урока и особенности взаимодействия его участников. Таким образом, квазипрофессиональный формат позволяет будущему специалисту отработать инструментальную основу профессии до момента выхода к реальной аудитории. Обучающийся взаимодействует не с целостной и непредсказуемой практикой, а с её формализованной, алгоритмически очерченной моделью [Чошанов, 2024]. В результате может возникать риск деформации профессиональной субъектности, когда студент овладевает навыками управления цифровым симулякром, но оказывается не готов к столкновению с реальностью живого образовательного процесса [Полонников, 2013].

Цифровой двойник сохраняет связь с конкретным субъектом, отражая его действия и данные, его существование предполагает наличие оригинала. Симулятор же представляет собой автономную систему, функционирующую независимо от референта. Данное различие позволяет уточнить онтологический статус цифровых образовательных технологий. Если интерпретировать идеи М. Хайдеггера о технике применительно к цифровым образовательным системам, можно заключить, что симулятор не является продолжением субъекта и не воспроизводит его экзистенциальную ответственность [Хайдеггер, 1993]. Стоит уточнить, откуда взялось понятие «цифровой двойник» и чем оно отличается от симулятора. Этот термин пришёл не из педагогики, а из техники и производства: там цифровым двойником называют модель, которая обновляется вместе с реальным объектом и отражает его в режиме реального времени. Если перенести это понятие в образование, цифровой двойник урока должен был бы отражать конкретного ученика или конкретный класс, то есть сохранять связь с реальным прототипом. Симулятор устроен по-другому: он не привязан ни к какому конкретному ученику и не меняется вслед за ним, а заранее спроектирован как отдельная, самостоятельная система. Поэтому различение двойника и симулятора, предложенное выше с опорой на позицию Хайдеггера, согласуется с интерпретацией данного термина. Он создаёт модель опыта, структурированную заранее заданными алгоритмами. С точки зрения теории и методики обучения автономизация симулятора от конкретного референта порождает важный методический вызов: проблему отчуждения профессионального опыта [Полонников, 2013]. Во время реальной педагогической практики опыт приобретается в живом поле мыследеятельности [Щедровицкий, 2004], где студент-практикант личностно вовлечён в ситуацию и несёт прямую ответственность за коммуникативные и педагогические последствия своих действий. Дидактический симулятор предлагает формализованный и полностью безопасный формат коммуникации.

В современных лингводидактических исследованиях отмечается, что поведение виртуальных учеников при моделировании речевых ситуаций и уроков иностранного языка определяется заранее заданными алгоритмами [Тарева, 2015]. Несмотря на это ограничение, симуляторы позволяют отрабатывать базовые профессиональные действия и снижать первоначальную тревожность студентов перед педагогической практикой [Гамалей, 2024]. Вместе с тем взаимодействие в цифровой среде существенно отличается от общения в реальном

классе: неожиданность реакции собеседника уступает место предусмотренным разработчиками вариантам, а педагогический диалог в определённой степени сводится к выбору доступных ответов [Тарева, 2015].

Для выявления различий между реальным и смоделированным опытом обратимся к феноменологической традиции. В философии Э. Гуссерля понятие жизненного мира обозначает исходный **горизонт** человеческого переживания, в пределах которого формируется отношение человека к окружающей действительности [Гуссерль, 2009; Гуссерль, 2004]. Научные описания и технические модели позволяют представить отдельные стороны этого мира, однако не воспроизводят его во всей полноте. Другой аспект проблемы раскрывается в философии М. Мерло-Понти, связывающего восприятие и действие с телесным существованием человека [Мерло-Понти, 1999]. В таком понимании опыт неотделим от конкретной ситуации, непосредственного присутствия и взаимодействия с другими людьми. Существенное значение имеет и концепция ауры В. Беньямина, в которой подчёркивается уникальность события, обусловленная его неповторимостью и исторической конкретностью. Техническое воспроизведение, согласно этой концепции, изменяет характер переживания уникального присутствия [Беньямин, 1996].

Применение этих положений к педагогическому образованию позволяет сопоставить особенности проведения реального урока и взаимодействия в цифровом симуляторе. В обычном классе реакция ученика на слова учителя не может быть полностью предсказана. Она зависит от контекста общения, эмоционального состояния участников, интонации, пауз, невербальных сигналов и множества других обстоятельств. Будущий педагог вынужден учитывать изменяющуюся ситуацию и принимать решения непосредственно в ходе взаимодействия. При этом произнесённая реплика и последовавшие за ней действия становятся частью уже состоявшегося события, последствия которого необходимо учитывать.

В симуляционной среде характер взаимодействия определяется устройством конкретной программы. Если реакции виртуального ученика ограничены заранее предусмотренными сценариями, студент действует в пределах заданного набора ситуаций и ответов. Это позволяет последовательно отрабатывать отдельные навыки, однако не обеспечивает того же уровня неопределённости, который характерен для реального общения. Кроме того, цифровое взаимодействие не предполагает полного воспроизведения телесного присутствия и всей совокупности невербальных сигналов, сопровождающих урок. Следовательно, различие между двумя видами опыта обусловлено не самим фактом использования цифровых технологий, а характером возможностей и ограничений, заложенных в моделируемую ситуацию.

Проведённое сопоставление позволяет выделить два существенных ограничения симуляционного обучения. Первое связано с предзаданностью возможных событий и ограниченным диапазоном реакций виртуальных участников. Второе обусловлено неполнотой телесного и социального включения обучающегося в ситуацию педагогического взаимодействия, а также отсутствием ряда последствий, характерных для реальной профессиональной деятельности. Эти положения лежат в основе предлагаемой трёхэтапной методической модели. На аналитико-моделирующем этапе студент знакомится с возможностями цифровой среды и осваивает способы решения представленных в ней педагогических задач. Рефлексивный дебрифинг позволяет проанализировать принятые решения, выявить ограничения симуляции и соотнести смоделированные ситуации с требованиями реальной практики. Заключительный этап предполагает непосредственное участие в педагогической деятельности, в ходе которого студент сталкивается с непредсказуемостью общения и необходимостью самостоятельно отвечать за принимаемые

решения. Таким образом, каждый этап модели направлен на решение определённой задачи, выявленной в результате философского анализа симуляционного опыта.

Материалы и методы

Теоретическую основу исследования составляют философские концепции симулякра, гиперреальности и подлинного опыта, а также педагогические подходы к организации симуляционного обучения и квазипрофессиональной деятельности. Работа носит теоретико-методологический характер: сбор эмпирических данных и практическая апробация разработанной модели в рамках данного исследования не осуществлялись.

В исследовании использованы историко-философский, сравнительно-аналитический и феноменологический методы. Историко-философский анализ позволил рассмотреть основные представления о симуляции и природе человеческого опыта. Сравнительно-аналитический метод применялся для выявления различий между цифровым моделированием педагогических ситуаций и непосредственным профессиональным взаимодействием. Феноменологический подход использован при рассмотрении роли телесности, контекста и непредсказуемости в формировании опыта будущего учителя. На основе полученных теоретических положений методом моделирования разработана трёхэтапная методическая схема интеграции цифровых симуляторов в профессиональную подготовку педагогов.

Цель исследования состоит в философском осмыслении симулякра как фактора трансформации образовательного опыта, а также в определении дидактических возможностей и ограничений цифровых симуляторов в системе профессионального образования.

Результаты исследования

Анализ дидактических симуляторов предполагает рассмотрение условий, в которых формируется профессиональный опыт будущего специалиста. Данная проблематика занимает значимое место и в отечественных педагогических исследованиях [Сериков, 2012]. Особенно отчётливо она проявляется при подготовке учителей иностранных языков, поскольку их профессиональная компетентность непосредственно связана с организацией речевого взаимодействия, интерпретацией высказываний учащихся и выбором адекватной коммуникативной стратегии.

Одно из основных ограничений цифрового моделирования обусловлено алгоритмизированным характером поведения виртуальных учеников [Тарева, 2015]. В подобных условиях студент может успешно выполнять учебные задания, распознавать типичные ситуации и выбирать подходящие варианты педагогических действий. Однако подобный результат не обязательно свидетельствует о сформированности способности гибко реагировать на разнообразные коммуникативные обстоятельства. В реальном классе одна и та же реплика учителя может вызвать различные реакции, обусловленные индивидуальными особенностями учащихся, социальным контекстом и характером межличностных отношений. Возможны также недопонимание, нарушение логики общения и ситуации, требующие немедленного пересмотра первоначального решения. Цифровой сценарий, напротив, предлагает лишь те варианты развития событий, которые предусмотрены его разработчиками.

Это ограничение не отменяет образовательной ценности симуляторов. Их использование создаёт условия для безопасной отработки профессиональных действий, позволяет повторно обращаться к сложным ситуациям и анализировать принятые решения без непосредственного воздействия на реальных участников образовательного процесса [Гамалей, 2024]. Поэтому

симуляционное обучение целесообразно рассматривать как один из компонентов профессиональной подготовки, эффективность которого зависит от характера учебных задач и последующего переноса приобретённого опыта в реальную педагогическую практику. Они позволяют снижать риск, компенсировать дефицит практики и формировать базовые профессиональные навыки. Симулированный опыт всегда алгоритмически ограничен [Тарева, 2015]. Успешное прохождение симулятивных сценариев может формировать иллюзию профессиональной готовности.

Для преодоления дидактических ограничений симуляции и перевода искусственного опыта в личностный план алгоритм использования симуляторов в высшей школе необходимо структурировать. Симулятор не должен быть изолированным и самодостаточным элементом обучения [Блинов, Есенина, Сергеев, 2019]. Исторически методология симуляционного обучения формировалась в сферах с высокими рисками, а именно авиации и медицине. В классических трудах исследователей авиационных тренажеров, в частности, Э. Саласа, было доказано, что сам по себе симуляционный тренинг не ведёт к формированию устойчивого навыка, если он не завершается глубоким анализом действий [Lyons, Salas, Lazzara, et al., 2010]. В современной образовательной практике данные принципы закреплены в международных стандартах INACSL (Международная ассоциация клинического симуляционного обучения и обучения на симуляторах), которые предписывают обязательную трехэтапную структуру симуляционного процесса: подготовку (пребрифинг), непосредственное действие (симуляцию) и рефлексивный разбор (дебрифинг) [INACSL Standards Committee, Watts, McDermott, et al., 2021]. В отечественной литературе адаптация этой методологии к профессиональной подготовке в сфере медицины представлена в работах А. А. Свистунова, рассматривающего симуляцию как строго регламентированный дидактический цикл [Свистунов, Горшков, 2013]. На основании проведенного философско-методологического анализа феномена симуляции, а также опираясь на теорию личностно-развивающего образования В. В. Серикова [Сериков, 2012] и принципы знаково-контекстного обучения А. А. Вербицкого [Вербицкий, 2017], автором предлагается адаптированная методическая схема внедрения цифровых симуляторов в систему профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков. Прежде чем перейти к описанию её структуры, необходимо уточнить понятийный аппарат. В качестве инструмента оценивания и осмысления игровых сессий автором предлагается использовать метод дебрифинга. Данный термин активно используется в современной цифровой дидактике и практике симуляционного обучения, представляется нам методологически более точным, чем традиционный «методический разбор занятия». Под дебрифингом в рамках работы с компьютерным симулятором понимается строго структурированный, безоценочный процесс совместного с преподавателем-методистом анализа выполненных сценариев. Его ключевая дидактическая цель – проявление скрытых мотивов действий студента, анализ допущенных ошибок и перевод результата игры в рефлексию. Нужно отдельно объяснить, чем предложенная схема отличается от стандарта INACSL. Несмотря на сходство в последовательности этапов, предлагаемая модель отличается от подхода INACSL прежде всего содержанием и назначением каждого из них. В рамках стандартов INACSL дебрифинг направлен на анализ действий обучающегося, принятых им решений и полученных результатов. Такой подход задаёт общую структуру симуляционного обучения, применимую в различных профессиональных областях. В предлагаемой модели данная логика получает дополнительное философско-методологическое обоснование применительно к подготовке будущих учителей и дополняется обязательным переходом от моделируемой ситуации к реальной педагогической деятельности. Специфика рефлексивно-аналитического этапа

заключается в том, что предметом обсуждения становятся не только обоснованность принятых решений и их последствия, но и особенности восприятия учебной ситуации самим студентом. В центре внимания оказываются доступная ему информация, факторы, повлиявшие на выбор стратегии поведения, и ограничения, обусловленные заранее заданным сценарием симуляции. Такой анализ позволяет осмыслить не только результаты действий, но и условия, в которых они осуществлялись.

Ещё одно существенное отличие связано с функцией заключительного этапа. В предлагаемой модели практическое погружение рассматривается не как факультативное продолжение симуляционного обучения, а как необходимый компонент профессиональной подготовки. Согласно проведённому феноменологическому анализу, работа в цифровой среде не позволяет в полной мере воспроизвести непредсказуемость межличностного взаимодействия, телесную включённость и ответственность за решения в реальной педагогической ситуации. Поэтому даже подробный разбор смоделированных действий не устраняет потребности в непосредственном профессиональном опыте. Практическое погружение обеспечивает возможность проверить и развить сформированные в симуляционной среде умения в условиях реального общения с учащимися. Поэтому дело не в том, что этапы просто переименованы: изменилось их содержание и то, зачем они нужны. Описанная ниже схема является теоретической рекомендацией. Она основана на проведённом выше анализе, но не апробировалась на студентах, и вопрос о том, как она сработает на практике, – задача для отдельного, будущего исследования. С учётом данного инструмента разработанная методическая схема описывает логику перехода от искусственно сконструированной цифровой среды к подлинному профессиональному опыту и включает в себя три ключевых этапа.

1) Аналитико-моделирующий этап. Предполагает первичное освоение студентами дидактических алгоритмов, речевых моделей и базовых схем педагогического взаимодействия в безопасной цифровой среде – в симуляторе. На данном шаге будущему педагогу можно снять первичный психологический барьер и отработать время и структуру занятия (включая логику планирования).
2) Рефлексивно-аналитический этап. Посвящён непосредственному проведению методического дебрифинга по итогам завершенных игровых уровней. В ходе совместного обсуждения со студентами осуществляется разбор вариантов развития урока, аргументация выбора конкретных решений и разбор ошибочных решений. Основная задача этапа – разрушение иллюзии ложной профессиональной готовности за счёт глубокого осмысления границ применимости цифровых технологий.
3) Этап практического погружения. Представляет собой выход студента на реальную педагогическую практику в образовательное учреждение. Происходит перенос сформированных способов действия на реальные условия педагогической деятельности, сформированные и отрефлексированные на предыдущих этапах модели поведения проходят проверку в условиях живого общения. Студент сталкивается с непредсказуемостью реакций учебного класса, эмоциональными факторами и необходимостью оперативной адаптации полученных виртуальных навыков к динамично меняющемуся уроку.

Таким образом, разработанная схема демонстрирует, что цифровой симулятор не должен рассматриваться как самодостаточная альтернатива традиционной практике [Полонников, 2013]. Его дидактический потенциал раскрывается в полной мере только тогда, когда он выступает в качестве промежуточного этапа, встроенного в целостную систему методической подготовки.

Для системного понимания места технологий симулятора в образовательном процессе

автором разработана сравнительная таблица дидактических сред. Эта таблица выделяет ключевые параметры формирования профессионального опыта и позволяет сравнивать их между собой. (Таблица 1).

Таблица 1 − Сравнительный анализ дидактических сред формирования профессионального опыта

Критерии сравнения	Традиционная практика (живой опыт)	Дидактический симулятор (квазипрофессиональная среда)
Онтологический статус	Реальность (жизненный мир, *Lebenswelt* по Э. Гуссерлю)	Гиперреальность (система цифровых знаков, кодов и моделей)
Уровень обратимости	Необратимость, наличие риска ошибки	Полная обратимость действий (возможность технического перезапуска сценария)
Характер коммуникации	Непредсказуемый, телесно воплощенный диалог	Алгоритмизированный, вариативно-ограниченный выбор реплик
Тип формируемой готовности	Подлинная субъектная готовность к работе в условиях неопределенности	Инструментально-технологическая готовность к типовым ситуациям
Ведущий психический процесс	Эмпатия, интуиция, оперативная «рефлексия в действии»	Рациональный анализ альтернатив, распознавание заложенных паттернов

Представленный сравнительный анализ наглядно показывает, что дидактический симулятор смещает фокус обучения с воспитания гибкой профессиональной субъектности на формирование инструментальных навыков. Симулятор изолирует студента от «шума» реальной жизни. С одной стороны, это методологически оправдано на этапе первоначального входа в профессию (позволяет отработать структуру урока, типичные речевые клише). С другой стороны, если обучение завершается на этапе симулятора, формируется специалист, профессиональная готовность которого преимущественно адаптирована к моделируемым, а не к реальным условиям педагогического взаимодействия, из-за чего он испытывает дидактические трудности при выходе в реальный учебный класс.

Заключение

Феномен симулякра позволяет выявить глубинные трансформации человеческого опыта в цифровую эпоху. Цифровые симуляторы создают искусственный опыт, который субъективно переживается как реальный, но остаётся алгоритмически структурированным и воспроизводимым. Феноменологический анализ показывает, что подлинность опыта связана с телесностью, уникальностью и необратимостью событий. В образовательном контексте симуляция обладает значительным потенциалом, однако требует философского и методологического контроля. Проблема цифровой эпохи заключается не в существовании симулякров как таковых, а в утрате различия между копией и переживающим субъектом. Поэтому эффективность использования цифровых симуляторов определяется не степенью их технологического совершенства, а их включённостью в целостную систему профессиональной подготовки будущего педагога.

Библиография

1. Беньямин В. Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости // Избранные эссе. — М.: Медиум, 1996. — С. 15–65. — ISBN 5-85691-049-4.
2. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Цифровая дидактика профессионального образования и обучения (ключевые тезисы) // Среднее профессиональное образование. — 2019. — № 3. — С. 3–8. — EDN: GKTCTG.

3. Бодрийяр Ж. Прозрачность зла. — М.: Добросвет; КДУ, 2009. — 387 с. — ISBN 978-5-98227-617-9.
4. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция. — М.: Постум, 2015. — 240 с. — ISBN 978-5-91478-023-1.
5. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования. МПГУ, 2017. 268 с. ISBN 978-5-4263-0384-3.
6. Вирильо П. Машина зрения. — СПб.: Наука, 2004. — 168 с. — ISBN 5-02-026858-3.
7. Гамалей Е.В. Место игр жанра симулятор в образовательном процессе // Англистика в XXI веке: in juventute veritas: сборник научных статей Международной молодежной научной конференции, Москва, 23–25 ноября 2023 года. — М.: МГЛУ, 2024. — С. 83–89. — EDN: JOCUDZ.
8. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. — М.: Академический Проект, 2009. — 489 с. — ISBN 978-5-8291-1042-0.
9. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. — СПб.: Владимир Даль, 2004. — 400 с. — ISBN 5-93615-017-8.
10. Делёз Ж. Логика смысла. — М.: Академический проект, 2011. — 472 с. — ISBN 978-5-8291-1251-6.
11. Делёз Ж. Платон и симулякр // Логика смысла. — М.: Академический проект, 2011. — С. 325–352. — ISBN 978-5-8291-1251-6.
12. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. — М.: ГУ ВШЭ, 2000. — 608 с. — ISBN 5-7598-0069-8.
13. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. — СПб.: Ювента; Наука, 1999. — 608 с. — ISBN 5-02-026807-0.
14. Платон. Государство. — М.: Азбука, 2015. — 398 с. — ISBN 978-5-8291-1671-2.
15. Платон. Софист // Собрание сочинений: в 4 т. Т. 2. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007. — С. 329–412. — ISBN 978-5-288-04160-0.
16. Полонников А.А. Дискурс-анализ событий образования. Критическое исследование. — Минск: БГУ, 2013. — 343 с. — ISBN 978-985-518-810-1.
17. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования // Информатизация образования и науки. — 2020. — № 3 (47). — С. 3–16. — EDN: SQWADW.
18. Свистунов А.А., Горшков М.Д. Симуляционное обучение в медицине / под ред. А.А. Свистунова. — М.: Изд-во Первого МГМУ им. И.М. Сеченова, 2013. — 288 с. — ISBN 978-5-4235-0109-9.
19. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе: монография. — М.: Логос, 2012. — 448 с. — ISBN 5-88439-018-1.
20. Тарева Е.Г. Эволюция лингводидактики: от классического к постнеклассическому измерению // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания: материалы Второй научно-практической конференции (Москва, 24–25 апреля 2015 г.): в 2 т. Т. 2. — М.: МГИМО-Университет, 2015. — С. 239–244. — EDN: VGMOYH.
21. Хайдеггер М. Вопрос о технике // Время и бытие. — М.: Республика, 1993. — С. 221–238. ISBN 5-250-01496-8.
22. Чошанов М.А. Дидактика и инженерия. — М.: Лаборатория знаний, 2024. — 249 с. — ISBN 978-5-93208-700-8.
23. Щедровицкий Г.П. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления: хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого / сост. А.П. Зинченко. — М.: Дело, 2004. — 208 с. — ISBN 5-7749-0354-0.

The Didactic Potential of Simulation: Between Reality and Hyperreality

Elizaveta V. Gamalei

Postgraduate Student, Lecturer,
Faculty of Philology and Communication,
Perm State National Research University,
614068, 15, Bukireva str., Perm, Russian Federation;
e-mail: mirakurumoon@gmail.com

Abstract

The article explores the philosophical problem of the authenticity of human experience under the conditions of the digital transformation of education through the concept of the simulacrum. The relevance of the study is due to the expanding use of digital simulators in the professional training of future teachers and the need for a philosophical comprehension of the boundaries of artificially

modeled experience. The objective of the study is to analyze the phenomenon of the simulacrum as the basis for the transformation of educational experience and to identify the possibilities and limitations of using digital simulators in professional training. The methodological basis consists of historical-philosophical, phenomenological, and comparative-analytical research methods. The work traces the evolution of the concept of the simulacrum from ancient philosophy to J. Baudrillard's concept of hyperreality, reveals the features of the digital environment as a space of simulation, and provides a philosophical distinction between the digital twin and the digital simulator. On the basis of phenomenological analysis, the difference between authentic and simulated experience is substantiated. The study examines the influence of digital simulators on the process of professional training of future foreign language teachers. The generalization of theoretical approaches made it possible to develop a conceptual three-stage methodological model for the application of these tools, which presupposes an analytical-modeling stage, reflective debriefing, and practical immersion in real pedagogical activity. The scientific significance of the work lies in clarifying the philosophical foundations for distinguishing the concepts of "digital twin" and "simulator," which are considered as different ways of representing digital experience. In addition, the proposed model is aimed at solving one of the problems of the digitalization of pedagogical education, namely, preventing a situation in which the successful completion of educational scenarios creates only the appearance of formed professional competencies.

For citation

Gamalei E.V. (2026) Didakticheskiy potentsial simulyatsii: mezhdu real'nost'yu i giperreal'nost'yu [The Didactic Potential of Simulation: Between Reality and Hyperreality]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 83-93. DOI: 10.34670/AR.2026.72.47.010

Keywords

Simulacrum, simulation, hyperreality, digital education, digital simulator, professional training, authenticity of experience, philosophy of education, digital twin, pedagogical education.

References

1. Benjamin, W. The Work of Art in the Age of Its Technological Reproducibility // Selected Essays. Moscow: Medium, 1996. pp. 15–65. ISBN 5-85691-049-4.
2. Blinov, V. I., Esenina, E. Yu., & Sergeyev, I. S. Digital Didactics of Vocational Education and Training (Key Theses)// Secondary Vocational Education. 2019. No. 3. pp. 3–8. EDN: GKTCTG.
3. Baudrillard, J. The Transparency of Evil. Moscow: Dobrosvet; KDU, 2009. 387 p. ISBN 978-5-98227-617-9.
4. Baudrillard, J. Simulacra and Simulation. Moscow: Postum, 2015. 240 p. ISBN 978-5-91478-023-1.
5. Verbitsky, A. A. Theory and Technologies of Contextual Education. Moscow: MPSU, 2017. 268 p. ISBN 978-5-4263-0384-3.
6. Virilio, P. The Vision Machine. St. Petersburg: Nauka, 2004. 168 p. ISBN 5-02-026858-3.
7. Gamaley, E. V. The Role of Simulator-Genre Games in the Educational Process // English Studies in the 21st Century: In Juventute Veritas Collection of Scientific Articles from the International Youth Scientific Conference, Moscow, November 23–25, 2023. Moscow: MSLU, 2024. pp. 83–89. EDN: JOCUDZ.
8. Husserl, E. *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy*. Moscow: Akademicheskiy Proekt, 2009. 489 p. ISBN 978-5-8291-1042-0.
9. Husserl, E. *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*. St. Petersburg: Vladimir Dal, 2004. 400 p. ISBN 5-93615-017-8.
10. Deleuze, G. *The Logic of Sense*. Moscow: Akademicheskiy Proekt, 2011. 472 p. ISBN 978-5-8291-1251-6.
11. Deleuze, G. "Plato and the Simulacrum" // *The Logic of Sense*. Moscow: Akademicheskiy Proekt, 2011. pp. 325–352. ISBN 978-5-8291-1251-6.

12. Castells, M. *The Information Age: Economy, Society, and Culture*. Moscow: HSE Publishing House, 2000. 608 p. ISBN 5-7598-0069-8.
13. Merleau-Ponty, M. Phenomenology of Perception. St. Petersburg: Juventa; Nauka, 1999. 608 p. ISBN 5-02-026807-0.
14. Plato. *The Republic*. Moscow: Azbuka, 2015. 398 p. ISBN 978-5-8291-1671-2.
15. Plato. Sophist // Collected Works: in 4 vols. Vol. 2. St. Petersburg: St. Petersburg University Press, 2007. pp. 329–412. ISBN 978-5-288-04160-0.
16. Polonnikov A.A. Discourse Analysis of Educational Events: A Critical Study. Minsk: BSU, 2013. 343 p. ISBN 978-985-518-810-1.
17. Robert I.V. Digital Transformation of Education: Challenges and Opportunities for Improvement // Informatization of Education and Science. 2020. No. 3 (47). pp. 3–16. EDN: SQWADW.
18. Svistunov A.A., Gorshkov M.D. Simulation-Based Training in Medicine / ed. by A.A. Svistunov. Moscow: I.M. Sechenov First Moscow State Medical University Press, 2013. 288 p. ISBN 978-5-4235-0109-9.
19. Serikov V.V. Personality Development in the Educational Process: A Monograph. Moscow: Logos, 2012. 448 p. ISBN 5-88439-018-1.
20. Tareva E.G. The Evolution of Linguodidactics: From a Classical to a Post-Non-Classical Dimension // *Magia INNO: New Developments in Language Research and Teaching Methodology: Proceedings of the Second Scientific and Practical Conference (Moscow, April 24–25, 2015)*: in 2 vols. Vol. 2. Moscow: MGIMO University, 2015. pp. 239–244. EDN: VGMOYH.
21. Heidegger M. The Question Concerning Technology // *Time and Being*. Moscow: Respublika, 1993. pp. 221–238. ISBN 5-250-01496-8.
22. Choshanov M.A. Didactics and Engineering. Moscow: Laboratoriya Znaniy, 2024. 249 p. ISBN 978-5-93208-700-8.
23. Shchedrovitsky G.P. *A Guide to the Basic Concepts and Schemata of the Methodology of Organization, Leadership, and Management: An Anthology of Works by G.P. Shchedrovitsky* / comp. by A.P. Zinchenko. Moscow: Delo, 2004. 208 p. ISBN 5-7749-0354-0.

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

УДК 37.035.6 **DOI: 10.34670/AR.2026.40.53.011**

Современные картины с тематикой Специальной военной операции и их влияние на патриотическое воспитание

Курито Оксана Васильевна

Кандидат философских наук, доцент,
кафедра философии и русской филологии,
Донецкий национальный университет
экономики и торговли им. Михаила Туган-Барановского,
83050, Российская Федерация, Донецк, ул. Щорса, 31;
e-mail: karpanina.elena@yandex.ru

Сорокина Елена Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
декан факультета техники и современных технологий,
Невинномысский государственный
гуманитарно-технический институт,
357108, Российская Федерация, Невинномысск, бульвар Мира, 17;
e-mail: karpanina.elena@yandex.ru

Тахтамышева Зарема Шахамбиевна

Кандидат экономических наук, доцент,
кафедра профессионального обучения,
Невинномысский государственный
гуманитарно-технический институт,
357108, Российская Федерация, Невинномысск, бульвар Мира, 17;
e-mail: tzarema@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена тематике художественных образов, сформировавшихся в ходе Специальной военной операции Российской Федерации на Украине, и их потенциалу в деле патриотического воспитания подрастающего поколения. Данная проблематика максимально актуальна в настоящее время в связи с поиском новых ценностей, образов, смыслов российским обществом. Особо остро стоит вопрос наполнения образами молодого поколения россиян, смены их художественных приоритетов от сложившихся западноевропейских нарративов. В этой связи СВО выступает важным фактором трансляции патриотизма для различных социальных групп. Раскрывается содержание понятия патриотического воспитания и факторы его эффективности, прослеживаются историко-культурные параллели между искусством Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. и современными событиями, анализируется творчество ведущих художников. Приводится деятельность творческих организаций, в рамках которых работают военные

художники, деятельность членов Российской академии художеств. Характеризуются конкретные произведения и тематические линии складывающегося художественного пласта, а также намечаются практические пути использования данных материалов в образовательном и воспитательном процессе, включая музейные выставочные проекты и методику работы на уроках. Формулируются методические требования, обеспечивающие грамотное и педагогически корректное применение военной живописи в работе со школьниками разных возрастов.

Для цитирования в научных исследованиях

Курито О.В., Сорокина Е.Н., Тахтамышева З.Ш. Современные картины с тематикой Специальной военной операции и их влияние на патриотическое воспитание // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 94-103. DOI: 10.34670/AR.2026.40.53.011

Ключевые слова

Патриотическое воспитание, специальная военная операция, батальная живопись, художественный образ, военная живопись, гражданская идентичность, Студия военных художников имени М.Б. Грекова, эстетическое воспитание.

Введение

Вступление к разговору о месте изобразительного искусства в формировании гражданской позиции современного россиянина неизбежно упирается в ту непростую реальность, в которой это искусство создаётся и существует. Российское общество уже несколько лет живёт в условиях Специальной военной операции, и события эти, при всей их драматичности, стали источником образов, переживаний и рефлексий для деятелей культуры самых разных направлений.

Живопись, как одно из древнейших и наиболее непосредственных средств фиксации исторического момента, откликнулась на происходящее едва ли не в первые же недели после февраля 2022 г., когда в выставочных залах, на открытых площадках и в сети стали появляться полотна, посвящённые будням фронта, мужеству бойцов и судьбам жителей Донбасса. Существенно, что профессиональное сообщество художников, сохранившее преемственность с традициями отечественной реалистической школы, восприняло тему как внутренний долг и продолжение той линии батальной и героической живописи, которая ведёт своё начало ещё от полотен донского казака Митрофана Грекова и художников-фронтовиков Великой Отечественной войны.

Возникает закономерный вопрос о том, каким образом этот новый пласт изобразительного искусства может быть включён в систему воспитания молодёжи и насколько глубоко те образы, которые создаются художниками сегодня, способны воздействовать на чувство патриотизма, исторической памяти и национальной гордости подрастающего поколения.

Актуальность обращения к данной теме определяется сразу несколькими обстоятельствами, лежащими в плоскости образования, культуры и государственной молодёжной политики. Современная школа и система дополнительного образования столкнулись с необходимостью обновить содержание патриотического воспитания, наполнив его образами, созвучными сегодняшнему дню, поскольку опора исключительно на примеры Великой Отечественной войны, при всей их непреходящей ценности, уже не позволяет в полной мере охватить нравственный опыт поколения, которое взрослеет в иных исторических реалиях. Само же

художественное сообщество демонстрирует беспрецедентную активность, результатом которой стало появление сотен живописных и графических произведений, объединённых разными выставочными проектами, музейными собраниями и передвижными экспозициями, что порождает необходимость их научного осмысления, систематизации и методической интерпретации.

Немаловажно и то, что в общественном дискурсе присутствует неоднородность оценок происходящего, а потому искусство, выступающее в роли эмоционально выверенного свидетельства, способно выполнять объединяющую функцию, возвращая диалог о войне и подвиге в пространство общечеловеческих ценностей, а не политических спекуляций.

Актуальность дополнительно подкрепляется и государственным запросом на укрепление традиционных духовно-нравственных основ воспитания, что нашло отражение в нормативных документах последних лет, где изобразительному искусству и культуре в целом отводится роль одного из ключевых ресурсов гражданского становления личности.

Основная часть

Прежде чем говорить о влиянии искусства на формирование патриотических чувств, следует определиться с самим содержанием понятия патриотического воспитания, поскольку без точной дефиниции вся последующая аргументация рискует остаться декларативной.

Патриотическое воспитание в наиболее общем виде представляет систематическую и целенаправленную деятельность по формированию у личности любви к Отечеству, привязанности к родной земле, уважения к истории и культуре своего народа, а также готовности к служению Родине и её защите в случае необходимости. При этом, безусловно, патриотизм является глубинным эмоционально-ценностным образованием, которое зарождается в детстве через любовь к семье, родному дому, природе и постепенно расширяется до осознанного отношения ко всей стране как к общему отечеству.

Механизм формирования этих чувств опирается прежде всего на эмоциональную сферу человека, поскольку рациональные доводы и логические аргументы относительно значимости Родины оказываются малоэффективными, если они не подкреплены яркими переживаниями, образными впечатлениями и личностно значимыми историями. Именно поэтому среди факторов, определяющих результативность патриотического воспитания, особое место занимают средства художественной выразительности, способные воздействовать на чувства человека гораздо глубже и непосредственнее, нежели любое словесное увещевание, ведь искусство говорит с человеком на языке образов, трагедии и героики, минуя барьеры рациональной критики. К числу таких факторов следует отнести семейные традиции и личный пример старших, содержание школьных дисциплин гуманитарного цикла, деятельность детских и молодёжных объединений патриотической направленности, а также информационную среду, в которой сегодня формируются представления молодого человека о происходящих в стране и мире событиях.

Воздействие искусства на эмоциональную сферу личности изучается психологией и педагогикой уже не одно столетие, и накопленный опыт убедительно свидетельствует о том, что художественный образ обладает уникальной способностью вызывать сопереживание и катарсис, то есть состояние внутреннего очищения и душевного подъёма через проживание чужих судеб. Механизм подобного воздействия строится на идентификации зрителя с героями произведения, на его мысленном перенесении в изображаемую ситуацию, в результате чего переживания персонажей становятся достоянием личности самого воспринимающего,

формируя его ценностные установки на уровне, недоступном простому информированию. Применительно к патриотическому воспитанию это означает, что картина, изображающая мужество солдата, самопожертвование медика или стойкость мирного жителя, способна пробудить в зрителе чувства гордости, сострадания и уважения гораздо эффективнее, чем абстрактные рассуждения о доблести, поскольку наблюдение за конкретным человеческим поступком всегда затрагивает более глубокие струны души, нежели общие истины. В этом отношении изобразительное искусство действует в союзе с литературой и кинематографом, однако обладает собственным преимуществом, заключающимся в статичности и созерцательности восприятия, когда зритель остаётся наедине с полотном достаточно длительное время и получает возможность неспешного внутреннего диалога с изображённым, что особенно ценно для пытливого детского или юношеского сознания.

Обращаясь к историческим параллелям, нельзя не отметить, что искусство военного времени всегда выполняло в отечественной культуре особую мобилизующую и духовно-опорную функцию, и изобразительное искусство периода Великой Отечественной войны тому наглядное подтверждение. В годы той войны художники в составе фронтовых бригад и творческих студий работали непосредственно на передовой, делая зарисовки с натуры, фиксируя лица бойцов и эпизоды сражений, а их полотна, созданные порой в перерывах между боями, становились для миллионов людей свидетельством стойкости народа и источником веры в победу. Традиция эта не прерывалась и в послевоенные десятилетия, когда были созданы грандиозные монументальные полотна, диорамы и панорамы, восславившие подвиг защитников Отечества, однако с течением времени искусство всё более академизировалось, а его связь с живым опытом поколения постепенно утрачивалась, превращая героическую тему в область музейной классики.

События специальной военной операции вновь поставили перед художниками задачу, аналогичную той, что стояла перед их предшественниками в сороковые годы, требуя непосредственного отклика на происходящее, и, что примечательно, ответ этот не заставил себя ждать, поскольку уже к 2023 г. сложился значительный корпус произведений, созданных как по итогам командировок в зону боевых действий, так и в тылу по материалам документальных свидетельств.

Возникшие параллели между военным искусством прошлого и настоящего вовсе не случайны, ведь в обоих случаях художники обращаются к вечным темам жертвенности, долга, верности и милосердия, актуализируя их применительно к конкретным историческим обстоятельствам, что и обеспечивает непрерывность художественной традиции отечественной батальной школы.

Сопоставление этих двух эпох в творчестве отечественных живописцев позволяет увидеть не только различие в технике и стилистике, но и глубокое внутреннее родство, выражающееся в приверженности реалистическому методу и вере в воспитательную миссию искусства [Студия военных художников имени М.Б. Грекова, 2026].

Художественное сообщество России отреагировало на события специальной военной операции консолидированно и заинтересованно, что проявилось в массовом обращении живописцев, графиков и скульпторов к новой теме и в создании значительного числа произведений, демонстрируемых сегодня в музеях, галереях и на специализированных выставках по всей стране. Одним из главных центров этой художественной деятельности стала Студия военных художников имени Митрофана Грекова, историческая институция отечественной батальной школы, художники которой традиционно выезжают в районы боевых действий и работают по документальным материалам, и именно в стенах данной студии либо в

тесном сотрудничестве с нею создана значительная часть наиболее выразительных полотен о современной войне. К работе над темой подключились мастера, вышедшие из среды Донбасса, для которых происходящие события являются не отвлечённой темой, а частью личной биографии, а также участники боевых действий [Более 70 картин, авторами которых стали бойцы СВО, 2026].

Общество, в свою очередь, продемонстрировало высокую востребованность подобного искусства, проявился неизменный интерес публики к выставкам военной тематики, организация передвижных экспозиций в городах России и за рубежом, а также активное включение музейных учреждений в процесс собирания и популяризации произведений о специальной военной операции.

Искусство данной тематики развивается не только в рамках реалистической батальной традиции, но и включает направления более символического и аллегорического характера и через образы традиционные для русской культуры осмысливаются глубинные смыслы происходящего.

Среди тех, кто внёс наиболее заметный вклад в создание живописной летописи специальной военной операции, следует прежде всего назвать Сергея Николаевича Трошина, живописца, окончившего Российскую академию живописи, ваяния и зодчества Ильи Глазунова, где он обучался в мастерской историко-религиозной живописи. Начиная с 2008 г. Трошин работает в Студии военных художников имени Митрофана Грекова, совмещая работу в области исторической батальной живописи с пейзажем и портретом, и в его творческом наследии, посвящённом новейшим событиям, выделяются полотна «Освобождение Мариуполя», «На Артёмовском направлении» и «На курской земле», созданные по материалам его поездок в зону боевых действий [Трошин Сергей Николаевич, 2026]. Характерной чертой живописной манеры художника является опора на академическую реалистическую традицию, позволяющую ему с документальной точностью и одновременно с высоким драматизмом передавать движение войск, напряжение боя и суровую красоту израненной земли, при этом его композиции всегда выстраиваются вокруг человеческой фигуры, напоминая зрителю о том, что в центре любой войны стоит человек с его мужеством и страданием [Трошин Сергей Николаевич, 2026].

С преемственностью поколений в художественной династии связано творчество Дмитрия Александровича Ананьева, художника-баталиста в третьем поколении, чей дед и отец также были связаны со Студией Грекова и отечественной батальной школой, и который с 2009 г. продолжает дело предшественников, создавая масштабные полотна и участвуя в работе над диорамами. За свои работы Дмитрий Ананьев удостоен Премии Министерства обороны в области культуры и искусства за диораму «Высота 776», а его произведения о современных конфликтах органично продолжают линию героической живописи, прославляющую подвиг российских воинов в разные исторические эпох.

Другой заметной фигурой нового пласта военной живописи является Андрей Александрович Дареев, выпускник Российской академии живописи, ваяния и зодчества, где он учился в мастерской пейзажа, а ныне член-корреспондент Российской академии художеств и художник Студии Грекова, в коллекции которой находятся его работы «Защитник», «С нами Бог», «Семья» и «Я живой», проникнутые темой духовной стойкости и внутренней правды воина. Обращает на себя внимание то обстоятельство, что, будучи по преимуществу пейзажистом и певцом родной природы, А.А. Дареев сумел найти выразительные средства для передачи трагизма и одновременно светлого мужества военной повседневности, что говорит о глубине его художественного дарования и искренности переживания темы.

Совершенно особое место в этом ряду занимает Юрий Сивачёв, художник Первой

фронтовой творческой бригады, участник боевых действий, который значительную часть своих произведений написал непосредственно в зоне специальной военной операции, работая в окопах и блиндажах по просьбам сослуживцев, чьи портреты, лишённые имён, а сопровождаемые лишь позывными, составили основу его персональной выставки «Герои нашего времени» [Выставка работ участников СВО в Мариуполе, 2026]. Личный фронтовой опыт Сивачёва сообщает его работам уникальную степень достоверности и человеческой теплоты, а отношение бойцов, сначала относившихся к творчеству товарища с недоверчивым суеверием, а затем самих просивших написать их портрет, красноречиво свидетельствует о душепопечительской и воспитательной роли искусства в армейской среде [«Герои нашего времени» — выставка, посвящённая СВО, 2026].В творческий ряд современной военной живописи органично вписываются и супруги Василий и Наталья Куракса, развивающие традиции академической реалистической школы и обращающиеся к темам служения и верности Отечеству, причём их передвижной выставочный проект «Наша Россия» уже побывал во многих городах страны, свидетельствуя о широкой востребованности их искусства.

Среди мастеров, чьи полотна составили живописную летопись современной эпохи, следует назвать и Илью Михайловича Лебедева, живописца Студии Грекова, чья работа «Соколиная охота» в аллегорической форме осмысляет тему защиты родной земли, обращаясь к традиционным для русской культуры образам, а также Александра Сытова, автора проникновенных сцен военной повседневности, и Андрея Дроздова, создавшего такие полотна, как «Молись Богу, от Него Победа» и «На Саур-Могиле тишина», где историческая и духовная темы соединяются в едином образном ряду.

Дополняют эту плеяду авторы, осмысляющие происходящее через философско-символические образы, как, например, Марина Порозина, чья работа «ЗА Победу! (Русская медведица)» трактует тему мощи и несокрушимости Родины через выразительный зооморфный символ, а также Екатерина Камынина, чьё творчество, включающее и тему «Цветущий сад», демонстрирует внимание художницы к гуманитарному измерению военной действительности, к миру человеческих чувств, сохраняющихся и в суровых условиях [Рублёв, 2026].

Многие из названных произведений, созданных в рамках Студии Грекова и смежных творческих объединений, входят сегодня в государственные и частные собрания, экспонируются на крупнейших выставочных площадках страны, включая Манеж, Центральный музей Вооружённых Сил и региональные музеи, что закрепляет за ними статус не сиюминутных свидетельств, а полноценных произведений отечественного искусства, предназначенных для долгой жизни в культуре. Существенно, что значительное число работ о специальной военной операции создано и самими участниками специальной военной операции из числа гражданских художников, мобилизованных в творческие бригады, что расширяет круг авторов и придаёт художественному процессу черты широкого народного движения, объединяющего профессионалов академической школы с солдатами, взявшимися за кисть.

Практика включения современной военной живописи в образовательный и воспитательный процесс начинает складываться уже сегодня, и наблюдается она в нескольких взаимосвязанных формах, заслуживающих специального рассмотрения [Выставка «В единстве — сила» в МГИМО, 2026].

В первую очередь следует отметить проведение выставочных проектов непосредственно на территории высших учебных заведений, примером чему служит совместный проект Студии Грекова и МГИМО, регулярно организующей в стенах университета экспозиции, посвящённые защите Родины в разные эпохи, что делает искусство частью повседневной студенческой жизни

и формирует эмоциональный фон гражданского становления будущих дипломатов и государственных служащих. Одновременно с этим музеи и культурные центры активно организуют передвижные выставки, которые посещают школьники и кадеты, а сопровождающие такие экспозиции экскурсии и лекции призваны не просто познакомить молодую аудиторию с произведениями, но и помочь ей выстроить личное отношение к изображаемым событиям через живое общение с искусством [Выставка «В единстве — сила» в МГИМО, 2026].

Значительные перспективы открываются перед использованием данных художественных материалов непосредственно на уроках изобразительного искусства, истории, обществознания и литературы, а также во внеурочной деятельности, где полотна о специальной военной операции могут стать предметом обсуждения, анализа композиции и содержания, источником для творческих заданий и бесед о нравственном выборе [Картинная галерея Специальной Военной Операции, 2026].

В методическом отношении представляется перспективным использование сравнительного подхода, когда современные полотна рассматриваются в сопоставлении с произведениями художников Великой Отечественной войны, что позволяет показать школьникам преемственность поколений защитников Отечества и непреходящий характер ценностей мужества, долга и самопожертвования [Галерея «Беляево», 2026].

Не следует при этом упускать из виду и тех методических сложностей, с которыми сталкивается педагог, обращающийся к столь актуальному и эмоционально насыщенному материалу, и которые требуют продуманного подхода к его использованию. Главная трудность заключается в необходимости соблюсти баланс между формированием целостной нравственной позиции и уважением к индивидуальности каждого ребёнка, не допуская ни идеализации войны как таковой, ни ухода от разговора о её сущности, что достигается смещением акцента с батальной стороны событий на человеческую, на мотивы защиты близких, родной земли и правды, делающие подвиг понятным и близким юному зрителю.

Вторым важным обстоятельством является возрастная дифференциация восприятия, поскольку полотна с изображением сцен боя могут оказаться травматичными для младших школьников, тогда как у подростков и старшеклассников они способны вызвать более зрелое и осмысленное отношение, в связи с чем отбор произведений и глубина их интерпретации должны соотноситься с возрастными особенностями аудитории. Также педагог нуждается в надёжной фактологической опоре, позволяющей ему грамотно комментировать художественные произведения, называя изображённые события, исторических лиц и обстоятельства, что предполагает необходимость методической работы по созданию соответствующих пособий и рекомендаций, объединяющих усилия искусствоведов, историков и педагогов.

Осознание обозначенных сложностей вовсе не умаляет воспитательного потенциала современной военной живописи, но, напротив, подчёркивает необходимость его продуманного и научно обоснованного применения, при котором искусство выступает честным и бережным посредником между исторической памятью и формирующимся сознанием молодого гражданина.

Заключение

Итак, современное изобразительное искусство, посвящённое Специальной военной операции, являет значительное и стремительно складывающееся явление отечественной

культуры, обладающее несомненным художественным и документальным достоинством и способное стать действенным инструментом патриотического воспитания. Включение современной военной живописи в содержание уроков, музейных занятий и внеурочной деятельности при соблюдении продуманных методических требований открывает реальную возможность для формирования у молодёжи осознанного патриотизма, опирающегося не на абстрактные лозунги, а на лично пережитые эстетические впечатления, в которых подвиг защитника Отечества предстаёт в своей человеческой и одновременно вечной значимости.

Библиография

1. Более 70 картин, авторами которых стали бойцы СВО, представили в Совете Федерации // Вместе-РФ. — URL: https://vmeste-rf.tv.
2. Бредихин А.В., Лустин Ю.М. Патриотическое сознание человека и национальная безопасность России: концептуальный синтез // Евразийский юридический журнал. — 2025. — № 7 (206). — С. 496–498.
3. Бредихин А.В., Сорокина Е.Н., Ерасова Е.А. Воспитательная система школы: структура, управление и развитие в контексте гражданско-патриотического воспитания молодёжи СКФО // Педагогический журнал. — 2026. — Т. 16, № 3-1. — С. 260–267.
4. Выставка «В единстве — сила» в МГИМО // Студия военных художников имени М.Б. Грекова. — URL: https://www.grekovstudio.ru/exhibitions/2026-exhibitions/vystavka-v-edinstve-sila-v-mgimo.
5. Выставка работ участников СВО в Мариуполе // Реальное время. — URL: https://realnoevremya.ru/news/400581.
6. Галерея «Беляево» представит выставку о героях Великой Отечественной войны и СВО // Официальный портал Мэра и Правительства Москвы. — URL: https://www.mos.ru/news/item/152230073.
7. «Герои нашего времени» — выставка, посвящённая СВО // Центральный военно-морской музей. — URL: https://navalmuseum.ru/exhibition?id=299.
8. Дзюбан В.В. Специальная военная операция (2022–2026): патриотизм, героизм и гражданская позиция российского общества // Архонт. — 2026. — № 5 (76). — С. 4–9.
9. Зотова Т.А., Окороков А.В. Специальная военная операция в российских музеях: обзор экспозиционно-выставочных проектов (2022–2023 гг.) // Культурологический журнал. — 2024. — № 3 (57). — С. 53–63.
10. Картинная галерея Специальной Военной Операции // Waralbum.ru — Военный альбом. — URL: https://waralbum.ru.
11. Микушева А.Е., Петрова Е.А. Особенности поведенческих проблем подростков из семей участников Специальной военной операции // Архонт. — 2026. — № 6 (77). — С. 93–97.
12. Рублёв В. Специальная военная операция (СВО) в живописи. Баталии, сюжеты, картины. — URL: https://yavarda.ru/svo.html.
13. Студия военных художников имени М.Б. Грекова. — URL: https://www.grekovstudio.ru.
14. Трошин Сергей Николаевич // Студия военных художников имени М.Б. Грекова. — URL: https://www.grekovstudio.ru/artists/now/troshin-sergej-nikolaevich.
15. Шишова Л.В. 90 лет Студии военных художников имени М.Б. Грекова: альбом. — М., 2024. — 400 с.

Contemporary Paintings on the Theme of the Special Military Operation and Their Influence on Patriotic Education

Oksana V. Kurito

PhD in Philosophy, Associate Professor,
Department of Philosophy and Russian Philology,
Donetsk National University of Economics
and Trade named after Mikhail Tugan-Baranovsky,
83050, 31, Shchorsa str., Donetsk, Russian Federation;
e-mail: karpanina.elena@yandex.ru

Elena N. Sorokina

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Dean of the Faculty of Engineering and Modern Technologies,
Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute,
357108, 17, Mira blvd., Nevinnomyssk, Russian Federation;
e-mail: karpanina.elena@yandex.ru

Zarema Sh. Takhtamysheva

PhD in Economics, Associate Professor,
Department of Professional Training,
Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute,
357108, 17, Mira blvd., Nevinnomyssk, Russian Federation;
e-mail: tzarema@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the theme of artistic images formed during the Special Military Operation of the Russian Federation in Ukraine and their potential in the patriotic education of the younger generation. This issue is maximally relevant at present in connection with the search for new values, images, and meanings by Russian society. The question of filling the image of the younger generation of Russians, of changing their artistic priorities away from established Western European narratives, is particularly acute. In this regard, the Special Military Operation acts as an important factor in transmitting patriotism to various social groups. The content of the concept of patriotic education and the factors of its effectiveness are revealed, historical and cultural parallels between the art of the Great Patriotic War of 1941–1945 and contemporary events are traced, and the work of leading artists is analyzed. The activities of creative organizations within which military artists work, and the activities of members of the Russian Academy of Arts are presented. Specific works and thematic lines of the emerging artistic layer are characterized, and practical ways of using these materials in the educational and upbringing process are outlined, including museum exhibition projects and methods of work in lessons. Methodological requirements are formulated that ensure the competent and pedagogically correct use of military painting in work with schoolchildren of different ages.

For citation

Kurito O.V., Sorokina E.N., Takhtamysheva Z.Sh. (2026) Sovremennye kartiny s tematikoy Spetsial'noy voennoy operatsii i ikh vliyanie na patrioticheskoe vospitanie [Contemporary Paintings on the Theme of the Special Military Operation and Their Influence on Patriotic Education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 94-103. DOI: 10.34670/AR.2026.40.53.011

Keywords

Patriotic education, special military operation, battle painting, artistic image, military painting, civic identity, Grekov Studio of Military Artists, aesthetic education.

References

1. Bolee 70 kartin, avtorami kotorykh stali boytsy SVO, predstavili v Sovete Federatsii [More than 70 paintings, the authors of which were the fighters of the SMO, were presented at the Federation Council]. (2026) Vmeste-RF. https://vmeste-rf.tv
2. Bredikhin, A.V., & Lustin, Yu.M. (2025). Patrioticheskoe soznanie cheloveka i natsional'naya bezopasnost' Rossii: kontseptual'nyy sintez [Patriotic human consciousness and national security of Russia: a conceptual synthesis]. Evraziyskiy yuridicheskiy zhurnal, (7), 496–498.
3. Bredikhin, A.V., Sorokina, E.N., & Erasova, E.A. (2026) Vospitatel'naya sistema shkoly: struktura, upravlenie i razvitie v kontekste grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya molodezhi SKFO [The educational system of schools: structure, management and development in the context of civic and patriotic education of youth of the North Caucasus Federal District]. Pedagogicheskiy zhurnal, 16(3-1), 260–267.
4. Dzyuban, V.V. (2026) Spetsial'naya voennaya operatsiya (2022–2026): patriotizm, geroizm i grazhdanskaya pozitsiya rossiyskogo obshchestva [Special military operation (2022–2026): patriotism, heroism and the civic position of Russian society]. Arkhont, (5), 4–9.
5. Galereya "Belyaevo" predstavit vystavku o geroyakh Velikoy Otechestvennoy voyny i SVO ["Belyaevo" Gallery will present an exhibition about the heroes of the Great Patriotic War and the SMO]. (2026) Ofitsial'nyy portal Mera i Pravitel'stva Moskvy. https://www.mos.ru/news/item/152230073
6. "Geroi nashego vremeni" — vystavka, posvyashchennaya SVO ["Heroes of our Time" — an exhibition dedicated to the SMO]. (2026) Tsentral'nyy voenno-morskoy muzey. https://navalmuseum.ru/exhibition?id=299
7. Kartinnaya galereya Spetsial'noy Voennoy Operatsii [Special Military Operation Art Gallery]. (2026) Waralbum.ru — Voennyy al'bom. https://waralbum.ru
8. Mikusheva, A.E., & Petrova, E.A. (2026) Osobennosti povedencheskikh problem podrostkov iz semey uchastnikov Spetsial'noy voennoy operatsii [Features of behavioral problems of adolescents from families of participants in a Special military operation]. Arkhont, (6), 93–97.
9. Rublev, V. (2026) Spetsial'naya voennaya operatsiya (SVO) v zhivopisi. Batalii, syuzhety, kartiny [Special Military Operation (SMO) in painting. Battles, plots, paintings]. https://yavarda.ru/svo.html
10. Shishova, L.V. (2024). 90 let Studii voennykh khudozhnikov imeni M.B. Grekova: al'bom [90 years of the Studio of Military Artists named after M.B. Grekov: album]. Moscow.
11. Studiya voennykh khudozhnikov imeni M.B. Grekova [Studio of Military Artists named after M.B. Grekov]. (2026) https://www.grekovstudio.ru
12. Troshin Sergey Nikolaevich [Troshin Sergey Nikolaevich]. (2026) Studiya voennykh khudozhnikov imeni M.B. Grekova. https://www.grekovstudio.ru/artists/now/troshin-sergej-nikolaevich
13. Vystavka "V edinstve — sila" v MGIMO [Exhibition "In unity is strength" at MGIMO]. (2026) Studiya voennykh khudozhnikov imeni M.B. Grekova. https://www.grekovstudio.ru/exhibitions/2026-exhibitions/vystavka-v-edinstve-sila-v-mgimo
14. Vystavka rabot uchastnikov SVO v Mariupole [Exhibition of works by participants of the SMO in Mariupol]. (2026) Real'noe vremya. https://realnoevremya.ru/news/400581
15. Zotova, T.A., & Okorokov, A.V. (2024). Spetsial'naya voennaya operatsiya v rossiyskikh muzeyakh: obzor ekspozitsionno-vystavochnykh proektov (2022–2023 gg.) [Special military operation in Russian museums: review of exposition and exhibition projects (2022–2023)]. Kul'turologicheskiy zhurnal, (3), 53–63.

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

УДК 37.035.6 **DOI: 10.34670/AR.2026.79.33.012**

Арт-проекты как инструмент формирования ценностно-смысловых ориентиров и гражданской идентичности казачьей молодежи

Богатырева Ольга Васильевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Московский государственный
университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского
(Первый казачий университет),
109004, Российская Федерация, Москва, ул. Земляной вал, 73;
e-mail: bogat69@mail.ru

Сорокина Елена Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Невинномысский государственный
гуманитарно-технический институт,
357108, Российская Федерация, Невинномысск, бульвар Мира, 17;
e-mail: karpanina.elena@yandex.ru

Леонова Юлия Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Московский государственный
университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского
(Первый казачий университет),
109004, Российская Федерация, Москва, ул. Земляной вал, 73;
e-mail: iulyale0n@yandex.ru

Аннотация

Современное российское казачество в условиях проведения Специальной военной операции РФ на Украине выступило драйвером идей, ценностей и смыслов для всего многонационального общества нашей страны. Традиционные ценности, фактор религиозности и сохранение истории являются основополагающими для казачьей среды. Казачья молодежь, выросшая в 1990–2000-е годы, во многом стала «островом» противостояния либеральным тенденциям и западному влиянию. Но у нее есть и запрос на трансформацию презентации ценностных архетипов. В статье рассматриваются арт-проекты как инструмент формирования ценностно-смысловых ориентиров казачьей молодежи в трансляции традиционных казачьих ценностей — патриотизма, служения Отечеству, коллективизма, семьи и духовно-нравственных начал, уважения к истории и культуре своего края. Приведены сложившиеся практики презентации, в том числе через деятельность лидеров общественного мнения и деятелей казачьей культуры. Доказывается,

что вовлечение молодежи в создание и реализацию арт-проектов обеспечивает не декларативное, а деятельное и эмоционально пережитое усвоение ценностей, способствует укреплению казачьей идентичности, формированию гражданской позиции и профилактике деструктивных влияний. Данная практика эффективна для других социокультурных общностей Российской Федерации и может быть применена на общенациональном уровне.

Для цитирования в научных исследованиях

Богатырева О.В., Сорокина Е.Н., Леонова Ю.Ю. Арт-проекты как инструмент формирования ценностно-смысловых ориентиров и гражданской идентичности казачьей молодежи // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 104-112. DOI: 10.34670/AR.2026.79.33.012

Ключевые слова

Арт-проект, казачья молодёжь, ценностно-смысловые ориентиры, традиционные казачьи ценности, патриотическое воспитание, гражданская идентичность, арт-педагогика, духовно-нравственное воспитание, казачья культура.

Введение

Уже более трех десятилетий российское общество последовательно возвращается к задаче сохранения культурно-исторической преемственности, и одним из наиболее чувствительных участков этой работы остается воспитание молодого поколения. Особое место здесь принадлежит казачеству — фронтирменам, сообществу, чья история неотделима от защиты границ, хозяйственного освоения южных рубежей страны и выработки собственных нравственных устоев. «Граница создала казаков, а казаки создали Россию», — писал о них Л.Н. Толстой. Именно в казачьей среде веками складывались устойчивые представления о чести, служении, товариществе и верности слову, которые сегодня нуждаются не в музейном хранении, а в живом включении в повседневную жизнь юношей и девушек. Вопрос о том, как передать эти представления новому поколению, стоит особенно остро, поскольку современная молодежь растет в принципиально иных условиях, нежели их деды и прадеды: цифровая среда, городской образ жизни, высокая мобильность и постоянная конкуренция информационных потоков существенно меняют механизмы усвоения культурного опыта.

Отсюда сама актуальность темы в том, что работа с казачьей молодежью признается сегодня значимым направлением государственной молодежной политики и духовно-нравственного воспитания. Это подтверждается нормативно-правовыми актами, практикой казачьих обществ, военно-патриотических клубов, кадетских классов и вузов, носящих казачью специфику, а также тем, что исследователи фиксируют определенную подвижность ценностного сознания молодежи, в котором традиционные ориентиры соседствуют с прагматическими и гедонистическими установками, а подчас и вытесняются ими.

Отметим также, что наблюдается разрыв между декларируемым уважением к традиции и реальной включенностью молодых казаков в культурную практику: знание символов и ритуалов нередко остается формальным, не превращаясь в основание для собственного выбора. Отсюда существующие формы работы (лекции, экскурсии, конкурсы, строевые смотры), при всей их несомненной пользе, не всегда дают подростку возможность занять позицию творца, а не наблюдателя, тогда как именно активная позиция обеспечивает наиболее прочное закрепление

ценностных смыслов [История казачьей культуры, 2025].

Цель статьи состоит в том, чтобы обосновать воспитательный потенциал арт-проектов как инструмента формирования ценностно-смысловых ориентиров и гражданской идентичности казачьей молодежи и предложить практическую методику работы в этом направлении с предполагаемыми результатами.

Основная часть

Чтобы разговор о воспитательных возможностях искусства был предметным, необходимо сначала договориться о том, что представляют собой ценностно-смысловые ориентиры.

Под ценностями в аксиологии понимаются наиболее значимые для человека и общества образования, задающие представление о должном, желаемом и достойном; смысл же отвечает на вопрос о том, ради чего человек живет и действует. Ценностно-смысловые ориентиры возникают на пересечении этих двух начал, так как связывают значимое с его собственным жизненным выбором, превращая внешние требования культуры во внутренние побуждения. Л.Н. Коковина подчеркивает, что данное понятие «фиксирует субъективное отношение человека к миру и обнаруживает личностно-развивающий потенциал», то есть ориентиры не навязываются извне, а вырабатываются в ходе собственной активности и потому обладают регулирующей силой [Коковина, 2014]. Из этого следует важный для педагогики вывод, а именно: сообщить знание о ценности и сформировать ценностный ориентир не одно и то же, поскольку во втором случае необходим личный опыт переживания, оценки и выбора.

Таким образом, ценностные ориентиры выполняют роль внутреннего компаса, позволяющего человеку сохранять устойчивость в ситуациях неопределенности. Когда внешние нормы размываются или вступают в противоречие друг с другом, именно ценностная система дает возможность сделать выбор, не разрушая себя и не предавая то, что считается важным. Размышляя о ценностно-смысловых ориентациях современной молодежи, В.Н. Вараксин отмечает риск негативного воздействия среды и показывает, что противостоять этому риску можно лишь через совместную деятельность, в которой молодой человек получает опыт содержательного поступка.

Тесная связь ценностно-смысловых ориентиров с гражданской идентичностью становится очевидной, если рассматривать последнюю не как формальную принадлежность к государству, а как переживаемую общность с судьбой страны, ее историей и народом. Гражданская идентичность предполагает, что человек знает, гражданином какой страны он является, и эмоционально принимает эту принадлежность, ощущает ответственность за общее будущее и готов действовать в его интересах; историческая память при этом выступает ее важнейшим основанием [Иванова, 2018]. Между двумя понятиями складывается отношение взаимного усиления, так как ценностные ориентиры наполняют гражданскую идентичность конкретным содержанием, а идентичность, в свою очередь, придает отдельным ценностям общезначимый масштаб. Молодой человек, для которого честность и верность слову являются личными ориентирами, получает возможность распространить их на отношения с обществом и государством, и наоборот — переживание сопричастности большому целому укрепляет ценность ответственности и служения.

Обращение к казачьей культуре показывает, что ее аксиологическое ядро складывалось исторически и вполне поддается описанию в структурных терминах. Опираясь на социально-философский подход, исследователи выделяют ценности-цели (Бог и православная вера,

казачий род, семья, товарищество, родная земля) и ценности-средства, обеспечивающие их достижение, — волю, равенство, воинское умение, готовность к взаимопомощи. Существенно, формируясь в условиях фронтира, то есть пограничного бытия, казачество вырабатывало те качества, которые были необходимы для выживания и выполнения служебных задач, и потому ценности оказывались вплетены в саму организацию повседневной жизни [Бредихин, Жедяев, Ерасова, 2026].

Религиозная составляющая занимала в этой системе центральное положение и именно православная вера позволяла соединять традицию с высокой воинской дисциплиной и организованностью. Рядом с верой выстраивались отношения родства и соседства, а также особое отношение к земле, которая воспринималась не как ресурс, а как наследие, полученное от предков и подлежащее передаче потомкам. Нравственные требования, предъявляемые к казаку, были жесткими и не допускали двойных стандартов, поскольку затрагивали не только личную репутацию, но и достоинство рода и станицы, а значит, имели отчетливо коллективную природу.

Характеризуя духовно-нравственные основы казачьей культуры, исследователь Н.Е. Шафажинская справедливо указывает, что юному поколению казаков необходимо знание истории своего народа, семейного уклада и различных видов искусств, и связывает решение этой задачи с возрождением традиций как общественно-государственным делом [Шафажинская, 2015].

Современное состояние казачьих ценностей не является повторением прошлого, и в этом нет ничего драматичного. Часть исторических реалий (например, общинное землевладение, поголовная воинская повинность, замкнутость станичного уклада) ушла в прошлое вместе с породившими их условиями, и попытки их буквального воспроизведения были бы искусственными. Однако ядерные ценности обнаруживают высокую устойчивость, в том числе семья, вера, труд, служение Отечеству, верность данному слову, уважение к старшим остаются востребованными и в городской среде, и в молодежной аудитории. Сходство с историческим наследием здесь сохраняется на уровне смысла, а не формы [Сусименко, 2022].

Показательно и то, что включение в казачью культуру представителей внешних по отношению к казачеству групп рассматривается исследователями как перспективный процесс, способный обогатить общую культуру страны [Раева, 2012], а значит, речь идет о живой традиции, открытой к диалогу.

Следовательно, необходимость целенаправленного формирования казачьих ценностей у современной молодежи вытекает из нескольких практических наблюдений. Духовные ценности не передаются генетически, они передаются через воспитание, и потому требуют наставника, с которого подросток готов брать пример. Если такая передача ослабевает, молодой человек оказывается один на один с разрозненными информационными влияниями, где традиционные ориентиры конкурируют с транслируемыми массовой культурой моделями успеха, потребления и быстрого удовлетворения желаний. Н.П. Мешков, описывая патриотическое воспитание на основе приобщения к казачьей культуре, подчеркивает, что его результатом становится не просто гражданин, а гражданин-патриот, глубоко любящий свою Родину и готовый служить ей.

Педагогика казачества, определяемая С.Н. Лукашом как социокультурная концепция воспитания, соединяющая традиции и инновации казачьей культуры, располагает богатым арсеналом: семейные обряды, календарные праздники, фольклор, военно-спортивные игры, краеведческая работа, деятельность казачьих классов и клубов по месту жительства. Существенно, что названные формы работают тем успешнее, чем больше в них

самостоятельности и живого действия, чем меньше в них имитации и внешней парадности.

В этом контексте особую нишу занимают арт-проекты, соединяющие художественную деятельность с воспитательной задачей.

Арт-педагогика как отрасль педагогической науки изучает закономерности воспитания и развития человека средствами искусства и обеспечивает формирование основ культуры личности через художественно-творческую деятельность [Семёнова, 2024]. Ценный для нас аспект состоит в том, что искусство выступает здесь равноправным источником информации и особым «голосом» в учебном диалоге, позволяющим создавать поле разнообразных ассоциаций, ощущений и мыслей и говорить о переживаниях другого человека не дидактически, а образно [Медведева, 2001]. Арт-педагогическое сопровождение проектной деятельности, как показывают исследования на материале подготовки бакалавров творческих направлений, включает комплекс методов и средств организации работы над проектом и повышает эффективность личностного развития его участников [Гузеева, 2019]. Если к сказанному добавить, что проектная деятельность сама по себе обеспечивает личностную вовлеченность и приобретение социально значимого опыта, становится понятно, почему соединение проекта и художественного творчества оказывается продуктивным именно для ценностного воспитания.

Логика повышения эффективности арт-проекта выстраивается через последовательность этапов, и каждый этап вносит собственный вклад в формирование ориентиров. На первом шаге молодые люди через восприятие произведений искусства, встречу с носителями традиции, посещение храма, музея или архива получают эмоциональный толчок, который пробуждает интерес и делает абстрактную тему личностно значимой. На втором этапе они включаются в созидательную работу: готовят спектакль, расписывают стену, снимают фильм, создают выставку, записывают аудиогид, — и здесь ценность переживается как предмет совместного усилия, что формирует ответственность за общий результат. Третий этап отводится на рефлексию и обсуждение: участники объясняют, что именно они хотели сказать своей работой, какие смыслы вложили в образы, и в этом разговоре происходит переход от эмоции к пониманию. Наконец, презентация проекта перед сверстниками, ветеранами, станичным сообществом закрепляет переживание сопричастности и придает личному выбору общественное признание. Последовательность этапов важна потому, что позволяет избежать двух крайностей: подмены образования развлечением и превращения воспитания в назидание.

В качестве конкретного предложения можно представить арт-проект под названием «Летопись казачьего рода», рассчитанный на срок от шести до девяти месяцев и адресованный молодежи в возрасте от четырнадцати до двадцати лет:

1) Первое направление работы — исследовательское: участники собирают семейные истории, изучают фотографии, письма, награды, записывают воспоминания старших, работают с материалами местных архивов и музеев, восстанавливая биографии предков и историю своей станицы или города.

2) Второе направление — художественное: на основе собранного материала создаются визуальные работы, короткие документальные зарисовки, литературные тексты, музыкальные и хореографические номера, цифровые истории для социальных сетей.

3) Третье направление — просветительское: итоговый продукт проекта предъявляется широкой аудитории через передвижную выставку, театрализованную программу, встречу в школе или библиотеке, публикацию онлайн.

Предполагаемые результаты проекта удобно сгруппировать по нескольким линиям:

1) В эмоционально-мотивационной сфере ожидается рост интереса к истории своей семьи и края, появление внутреннего запроса на продолжение самостоятельного поиска, усиление

чувства гордости за собственные корни.

2) В ценностно-смысловой сфере можно ожидать укрепления иерархии ориентиров, в которой служение, семья, труд и верность слову занимают устойчивые позиции и начинают осознанно использоваться при выборе линии поведения.

3) В идентификационной сфере следует ожидать углубления гражданской идентичности: молодой человек перестает воспринимать принадлежность к казачеству и к стране как формальность и начинает ощущать себя участником длительной исторической традиции.

4) В коммуникативной сфере формируется опыт конструктивного взаимодействия с разными поколениями и расширяются навыки публичного выражения собственной позиции.

Такой эффект достигается, прежде всего, за счет того, что ценности осваиваются в действии, а не в пересказе; за счет коллективной природы творчества, порождающей чувство товарищества; за счет работы с семейной памятью, придающей традиции личный характер; за счет обязательного публичного представления результата, превращающего частный поиск в социально значимый поступок.

Заключение

Подводя итог рассмотрению теоретических оснований, следует еще раз зафиксировать главное, а именно то, что ценностно-смысловые ориентиры и гражданская идентичность не являются чем-то, что можно сформировать разовой кампанией или административным предписанием, поскольку они складываются в живом опыте человека и требуют постоянного подкрепления практикой. Казачья культура представляет в этом отношении благодатный материал, так как исторически соединяла духовные, семейные и служебные начала в единую систему, а сегодня сохраняет способность говорить с молодежью на языке примера, а не абстрактного требования. Арт-проект оказывается удачной формой такой работы благодаря своей двойственной природе, так как одновременно содержит ясное педагогическое задание и оставляет широкое поле для самостоятельного творчества, а значит, позволяет подростку почувствовать себя не объектом воспитания, а автором собственного жизненного текста.

Завершая, подчеркнем, что эффективность предложенной модели зависит от соблюдения нескольких условий. Проект должен иметь содержательную глубину и опору на подлинные исторические и культурные материалы, иначе творчество рискует выродиться в декоративность и имитацию традиции. Необходим взрослый наставник, который сам является носителем ценностей и готов быть примером, а не только организатором мероприятий. Важен выход к реальной аудитории, поскольку общественное признание результата превращает личное усилие в значимый поступок и запускает механизм самоукрепления ценностной позиции. Необходима и системность, так как единичный проект дает импульс, но устойчивые ориентиры формируются лишь при регулярном повторении подобного опыта в разных формах и на разном материале.

Библиография

1. Бредихин А.В., Жедяев О.Е., Ерасова Е.А. Казачьи традиции воспитания на Юге России: историко-педагогический анализ на примере СКФО // Педагогический журнал. — 2026. — Т. 16, № 2-1. — С. 105–113.
2. Голованова С.А. Православие и культура донских казаков // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. — 2015. — № 8 (205). — С. 350–356.
3. Гузеева М.В. Арт-педагогическое сопровождение проектной деятельности бакалавров дизайнерских направлений и профилей в университете // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2019. — Т. 4, № 4. — С. 65–71.

4. Иванова Н.Л. Гражданская идентичность, патриотическое воспитание и новая российская государственная идеология // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. — 2018. — Т. 18, вып. 1. — С. 4–9.
5. История казачьей культуры: учебное пособие / под ред. А.В. Бредихина. — М.: АНО ЦЭМИ, 2025. — 111 с.
6. Кислицына Н.Г. Педагогическое сопровождение патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста // Архонт. — 2026. — № 4 (75). — С. 124–126.
7. Коковина Л.Н. Ценностно-смысловые ориентации личности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2014. — Т. 20, № 3. — С. 112–116.
8. Лукаш С.Н. Методологические основы педагогики казачества // Педагогика. — 2012. — № 8. — С. 88–93.
9. Медведева Е.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. — М.: Академия, 2001. — 248 с.
10. Петрова Е.В. Традиционные ценности в контексте современного развития России // Архонт. — 2026. — № 4 (75). — С. 164–167.
11. Раева Т.В. Духовно-нравственные основы и патриотизм как базовые составляющие традиционной культуры казачества // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 2. — С. 400–407.
12. Семёнова М.А. Роль арт-педагогики в современном образовании // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — Т. 12, № 6. — С. 1–11.
13. Сусименко Е.В. Ценностные ориентации молодых казаков (на примере казачьей сотни ЮРГПУ (НПИ)) // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2022. — Т. 14, № 2. — С. 116–129.
14. Шафажинская Н.Е. Духовно-нравственные основы и культура российского казачества: учебное пособие. — М.: Изд-во МГУТУ им. К.Г. Разумовского, 2015. — 119 с.

Art Projects as a Tool for Forming Value-Semantic Orientations and Civic Identity of Cossack Youth

Ol'ga V. Bogatyreva

PhD in Pedagogy,
Associate Professor,
Moscow State University of Technologies and Management named after K.G. Razumovsky (First Cossack University),
109004, 73, Zemlyanoy val str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: bogat69@mail.ru

Elena N. Sorokina

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Nevinnomyssk State Humanitarian-Technical Institute,
357108, 17, Mira boulevard, Nevinnomyssk, Russian Federation;
e-mail: karpanina.elena@yandex.ru

Yuliya Yu. Leonova

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Moscow State University of Technologies and Management named after K.G. Razumovsky (First Cossack University),
109004, 73, Zemlyanoy val str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: iulyale0n@yandex.ru

Abstract

Modern Russian Cossacks, in the context of the Special Military Operation of the Russian Federation in Ukraine, have acted as a driver of ideas, values, and meanings for the entire multiethnic society of our country. Traditional values, the factor of religiosity, and the preservation of history are fundamental to the Cossack environment. Cossack youth, who grew up in the 1990s–2000s, have largely become an "island" of opposition to liberal tendencies and Western influence. But they also have a demand for the transformation of the presentation of value archetypes. The article examines art projects as a tool for forming the value-semantic orientations of Cossack youth in transmitting traditional Cossack values — patriotism, service to the Fatherland, collectivism, family and spiritual-moral principles, respect for the history and culture of one's region. Established practices of presentation are given, including through the activities of opinion leaders and figures of Cossack culture. It is proved that the involvement of youth in the creation and implementation of art projects ensures not a declarative, but an active and emotionally experienced assimilation of values, contributes to the strengthening of Cossack identity, the formation of a civic position, and the prevention of destructive influences. This practice is effective for other sociocultural communities of the Russian Federation and can be applied at the national level.

For citation

Bogatyreva O.V., Sorokina E.N., Leonova Yu.Yu. (2026) Art-proekty kak instrument formirovaniya tsennostno-smyslovykh orientirov i grazhdanskoy identichnosti kazach'ey molodezhi [Art Projects as a Tool for Forming Value-Semantic Orientations and Civic Identity of Cossack Youth]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 104-112. DOI: 10.34670/AR.2026.79.33.012

Keywords

Art project, Cossack youth, value-semantic orientations, traditional Cossack values, patriotic education, civic identity, art pedagogy, spiritual and moral education, Cossack culture.

References

1. Bredikhin, A.V., Zhedyaev, O.E., & Erasova, E.A. (2026) Kazach'i traditsii vospitaniya na Yuge Rossii: istoriko-pedagogicheskiy analiz na primere SKFO [Cossack traditions of education in the South of Russia: historical and pedagogical analysis on the example of the North Caucasus Federal District]. Pedagogicheskiy zhurnal, 16(2-1), 105–113.
2. Golovanova, S.A. (2015). Pravoslavie i kul'tura donskikh kazakov [Orthodoxy and culture of the Don Cossacks]. Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Sotsiologiya. Pravo, (8), 350–356.
3. Guzeeva, M.V. (2019). Art-pedagogicheskoe soprovozhdenie proektnoy deyatel'nosti bakalavrov dizaynerskikh napravleniy i profiley v universitete [Art pedagogical support of project activities of bachelors of design areas and profiles at the university]. Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki, 4(4), 65–71.
4. Ivanova, N.L. (2018). Grazhdanskaya identichnost', patrioticheskoe vospitanie i novaya rossiyskaya gosudarstvennaya ideologiya [Civic identity, patriotic education and the new Russian state ideology]. Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Sotsiologiya. Politologiya, 18(1), 4–9.
5. Istoriya kazach'ey kul'tury [History of Cossack culture]. (2025). (A.V. Bredikhin, Ed.). ANO TsEMI.
6. Kislicyna, N.G. (2026) Pedagogicheskoe soprovozhdenie patrioticheskogo vospitaniya detey starshego doshkol'nogo vozrasta [Pedagogical support of patriotic education of older preschool children]. Arkhont, (4), 124–126.
7. Kokovina, L.N. (2014). Tsennostno-smyslovye orientatsii lichnosti [Value-semantic orientations of personality]. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika, 20(3), 112–116.
8. Lukash, S.N. (2012). Metodologicheskie osnovy pedagogiki kazachestva [Methodological foundations of the pedagogy of the Cossacks]. Pedagogika, (8), 88–93.
9. Medvedeva, E.A. (2001). Artpedagogika i artterapiya v spetsial'nom obrazovanii [Art pedagogy and art therapy in special education]. Akademiya.

10. Petrova, E.V. (2026) Traditsionnye tsennosti v kontekste sovremennogo razvitiya Rossii [Traditional values in the context of modern development of Russia]. Arkhont, (4), 164–167.
11. Raeva, T.V. (2012). Dukhovno-nravstvennye osnovy i patriotizm kak bazovye sostavlyayushchie traditsionnoy kul'tury kazachestva [Spiritual and moral foundations and patriotism as basic components of the traditional culture of the Cossacks]. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya, (2), 400–407.
12. Semyonova, M.A. (2024). Rol' art-pedagogiki v sovremennom obrazovanii [The role of art pedagogy in modern education]. Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya, 12(6), 1–11.
13. Shafazhinskaya, N.E. (2015). Dukhovno-nravstvennye osnovy i kul'tura rossiyskogo kazachestva [Spiritual and moral foundations and culture of the Russian Cossacks]. Izd-vo MGUTU im. K.G. Razumovskogo.
14. Susimenko, E.V. (2022). Tsennostnye orientatsii molodykh kazakov (na primere kazach'ey sotni YuRGPU (NPI)) [Value orientations of young Cossacks (on the example of the Cossack hundred of the YuRGPU (NPI))]. Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl', 14(2), 116–129.

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

УДК 376.37 **DOI: 10.34670/AR.2026.16.59.013**

Логопедический аудиотренажер «Домашний логопед» как средство автоматизации и дифференциации звуков у детей с речевыми нарушениями

Клюева Алёна Олеговна

Сурдопедагог, логопед,
Сурдологический кабинет «Слух Комфорт»,
400087, Российская Федерация, Волгоград, ул. Новороссийская, 8а;
e-mail: allen.a25@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается проблема автоматизации поставленных звуков у детей с речевыми нарушениями. Обосновывается необходимость поиска эффективных цифровых инструментов, способных решить задачу закрепления правильного звукопроизношения в домашних условиях. Представлен логопедический аудиотренажер «Домашний логопед», который обеспечивает пошаговую отработку речевого материала на уровнях изолированного звука, слога, слова, предложения и текста. Описаны методические принципы, заложенные в основу приложения: профессиональная озвучка с выделением целевого звука, запись голоса ребенка и возможность сравнения с эталоном. Приведены данные о практическом применении тренажера в работе учителя-логопеда общеобразовательной школы и логопеда отделения медицинской реабилитации. Определены перспективы использования аудиотренажера для развития фонематического слуха, слухового самоконтроля и повышения эффективности логопедической работы.

Для цитирования в научных исследованиях

Клюева А.О. Логопедический аудиотренажер «Домашний логопед» как средство автоматизации и дифференциации звуков у детей с речевыми нарушениями // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 113-118. DOI: 10.34670/AR.2026.16.59.013

Ключевые слова

Логопедия, автоматизация звуков, дифференциация звуков, фонематический слух, слуховой самоконтроль, цифровые технологии в образовании, аудиотренажер, дети с речевыми нарушениями, коррекционная педагогика, звукопроизношение.

Введение

Формирование правильного звукопроизношения у детей с речевыми нарушениями является одной из центральных задач логопедической работы. Традиционно коррекционный процесс включает три основных этапа: подготовительный, этап постановки звука и этап автоматизации. Именно последний этап — автоматизация — представляет собой наиболее длительный и трудоемкий процесс, требующий многократного повторения речевого материала в различных позициях и контекстах [Никонова, 2017].

Автоматизация звука — это процесс закрепления правильного произношения в спонтанной речи. Он требует не только многократного повторения, но и постепенного усложнения речевого материала: от изолированного звука к слогу, слову, предложению и, наконец, к связному тексту. На каждом этапе ребенок должен не просто механически повторять, а слышать разницу между правильным и неправильным произношением — как чужим, так и своим. Именно эта способность — слуховой самоконтроль — определяет скорость и прочность автоматизации.

Практика показывает, что эффективность автоматизации напрямую зависит от регулярности занятий и качества речевого материала, предъявляемого ребенку. Однако в условиях ограниченного количества занятий со специалистом основная нагрузка по закреплению поставленного звука ложится на домашние задания. Родители, не обладающие специальными знаниями, часто испытывают затруднения: они не могут обеспечить эталонное произношение, правильно организовать повторение и объективно оценить результат [Филичева, Туманова, 2000].

Кроме того, родители часто не имеют времени и ресурсов для ежедневных занятий. Ребенок, в свою очередь, теряет мотивацию, если задания однообразны и требуют постоянного контроля со стороны взрослого. Возникает замкнутый круг: без регулярной практики звук не закрепляется, а без закрепления ребенок не получает положительного подкрепления, что снижает интерес к занятиям.

Современная логопедия активно интегрирует цифровые технологии в коррекционный процесс. Исследования показывают, что использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) позволяет сделать занятия более наглядными, динамичными и эмоционально привлекательными для детей [Каракулова, Марейченко, 2021]. Особую актуальность приобретают инструменты, направленные на развитие фонематического восприятия и слухового самоконтроля — ключевых механизмов, обеспечивающих стойкую коррекцию звукопроизношения [Криницына, 2009].

Цифровые инструменты позволяют решить несколько задач одновременно: обеспечить эталонное предъявление речевого материала, дать ребенку возможность многократного повторения без утомления взрослого, а также создать условия для самостоятельной работы. При этом важно, чтобы такие инструменты не подменяли работу специалиста, а дополняли её — особенно на этапе автоматизации, когда постановка звука уже завершена.

Цель настоящей статьи — представить логопедический аудиотренажер «Домашний логопед» как инструмент, обеспечивающий эффективную автоматизацию и дифференциацию звуков у детей с речевыми нарушениями, и обосновать его методическую ценность.

Материалы и методы

В основе разработки тренажера лежит положение о том, что стойкая коррекция звукопроизношения возможна лишь при сформированном фонематическом восприятии и

развитом слуховом самоконтроле. Под фонематическим самоконтролем понимается осознание и оценка собственных фонетико-фонематических действий в соответствии с эталоном. Ребенок, который слышит разницу между правильным и неправильным произношением, способен самостоятельно корректировать свою речь, что значительно ускоряет процесс автоматизации [Архипова, Подшивалова, 2019].

Фонематический слух и слуховой самоконтроль традиционно рассматриваются в логопедии как база для формирования правильного произношения. Работы Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной и других исследователей подчеркивают, что без развитого фонематического восприятия невозможно полноценное овладение звуковой стороной речи. Ребенок, который не слышит разницы между звуками, не может их дифференцировать, а значит — не может и правильно использовать их в собственной речи.

Приложение «Домашний логопед» представляет собой аудиотренажер, разработанный для автоматизации и дифференциации звуков речи у детей и взрослых. Тренажер является помощником для детей, посещающих логопеда, и не заменяет работу специалиста по постановке звуков. Его основная задача — закрепление правильного звукопроизношения после того, как звук был поставлен логопедом.

Приложение содержит уроки по всем звукам, нуждающимся в постановке и дифференциации. На каждый звук представлено несколько уроков в зависимости от позиции звука в слове: в начале, в середине и в конце. Каждый урок состоит из последовательных шагов, представляющих собой уровни сложности:

1. Изолированный звук — отработка произношения звука вне контекста.
2. Слог — автоматизация в слоговых структурах.
3. Слово — закрепление в словах с целевым звуком.
4. Предложение — отработка в контексте фразы.
5. Текст — автоматизация в связной речи.

Такая структура соответствует классической логопедической методике автоматизации звуков, предполагающей последовательный переход от простых речевых единиц к сложным [Лалаева, 2001].

Особенностью тренажера является использование аудиоформата. Весь речевой материал записан профессиональным логопедом, при этом в каждом уроке голосом специально выделяется тот звук, над которым работает ребенок. Это обеспечивает формирование правильного слухового образа и эталона для подражания. Ребенок может записывать свой голос и сравнивать его с эталоном — такая практика способствует развитию слухового самоконтроля.

Важно отметить, что тренажер не требует постоянного присутствия взрослого. Ребенок может заниматься самостоятельно, что снижает нагрузку на родителей и повышает мотивацию самого ребенка. При этом родитель или специалист может позже прослушать записи и оценить динамику.

Результаты и обсуждение

Практическое применение аудиотренажера «Домашний логопед» осуществлялось на базе двух учреждений г. Волгограда: общеобразовательной школы (учитель-логопед, работа с детьми с ОВЗ, в том числе с РАС) и отделения медицинской реабилитации пациентов с нарушением ЦНС (логопед). В каждом учреждении под наблюдением находилось по 10 человек. Общая выборка составила 30 человек. Занятия проводились ежедневно по 5–10 минут.

Специалисты применяли приложение как в рамках занятий, так и в качестве домашних заданий. Результаты наблюдений обобщены в таблице 1.

Таблица 1 − Результаты применения аудиотренажера «Домашний логопед»

Показатель	До использования	После использования (6 недель)
Занимающиеся, у которых звук автоматизирован в словах	6 из 30	21 из 30
Занимающиеся, у которых звук автоматизирован в предложениях	0 из 30	15 из 30
Занимающиеся, у которых звук автоматизирован в связной речи	0 из 30	9 из 30
Занимающиеся, самостоятельно замечающие свои ошибки	2 из 30	23 из 30
Занимающиеся дома без напоминаний	4 из 30	25 из 30
Родители, отметившие снижение нагрузки	—	27 из 30
Среднее время автоматизации звука	8 недель	5 недель

Анализ данных таблицы 1 позволяет сделать следующие выводы:

1. Ускорение автоматизации. Количество занимающихся, у которых звук автоматизирован в словах, увеличилось с 6 до 21 человека из 30.х Автоматизация в предложения и связной речи, отсутствовавшая до начала занятий, была достигнута у 15 и 9 человек соответственно.

2. Развитие самоконтроля. Количество занимающихся, самостоятельно замечающих свои ошибки, выросло с 2 до 23 человек. Это подтверждает эффективность тренажера в формировании слухового самоконтроля — ключевого механизма автоматизации.

3. Повышение самостоятельности. Число занимающихся дома без напоминаний увеличилось с 4 до 25 человек. Это свидетельствует о снижении нагрузки на родителей и формировании у ребенка ответственности за результат.

4. Сокращение сроков. Среднее время автоматизации звука сократилось с 8 до 5 недель.

5. Снижение нагрузки на родителей. 27 из 30 родителей отметили, что занятия стали проходить спокойнее — не требуется самостоятельно подбирать и читать речевой материал.

Отдельно стоит отметить, что у детей с РАС и у пациентов с нарушениями речи на фоне органических поражений ЦНС наблюдалась положительная динамика в слуховом внимании и способности удерживать речевую задачу. Это может быть связано с тем, что аудиоформат снижает визуальную нагрузку и концентрирует внимание ребенка на звуковой стороне речи.

Полученные данные согласуются с результатами исследований, подтверждающих эффективность цифровых инструментов в логопедической практике [Алмазова, Лагутина, Любимова, 2024; Гаркуша, 2002].

Заключение

Логопедический аудиотренажер «Домашний логопед» представляет собой цифровой инструмент, направленный на решение одной из наиболее актуальных задач логопедической практики — автоматизации и дифференциации поставленных звуков. Методическая ценность приложения заключается в сочетании классических логопедических принципов (последовательность, повторяемость, эталонность) с возможностями цифровых технологий (запись, сравнение, самостоятельная работа). Тренажер может быть рекомендован для использования в коррекционно-образовательных учреждениях, а также в качестве инструмента для домашних занятий под контролем специалиста.

Перспективными направлениями дальнейшей работы являются: проведение сравнительных исследований эффективности тренажера в разных нозологических группах, расширение функционала приложения за счет дифференцированных заданий для детей с разным уровнем речевого развития, а также разработка методических рекомендаций для специалистов и родителей по использованию тренажера в системе коррекционной работы.

Библиография

1. Алмазова А.А., Лагутина А.В., Любимова М.М. Подготовка будущих логопедов к использованию digital-инструментария в эпоху цифровой коммуникации // Наука и школа. — 2024. — № 4. — С. 105–114.
2. Архипова С.В., Подшивалова М.С. Компьютерный логопедический тренажер «Путешествие в страну Слов» [Электронный ресурс]. — Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2019. — 1 электрон. опт. диск. — Номер госрегистрации 0321903080.
3. Гаркуша Ю.Ф. Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду для детей с нарушениями речи. — М.: Просвещение, 2002. — 160 с.
4. Каракулова Е.В., Марейченко М.А. Педагогические условия использования информационно-коммуникационных технологий и дистанционных форм работы в деятельности учителя-логопеда // Специальное образование. — 2021. — № 4 (64). — С. 170–182.
5. Криницына Г.М. Педагогическая технология формирования самоконтроля речевой деятельности как одно из средств преодоления общего недоразвития речи у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии: дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2009. — 244 с.
6. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. — М.: ВЛАДОС, 2001. — 224 с.
7. Никонова О.Н. Разработка и использование авторских многофункциональных логопедических тренажеров // Молодой ученый. — 2017. — № 15.2 (149.2). — С. 134–136.
8. Селиверстов В.И. Игры в логопедической работе с детьми. — М.: Просвещение, 1987. — 144 с.
9. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием: воспитание и обучение. — М.: ГНОМ и Д, 2000. — 80 с.

Speech Therapy Audio Trainer "Home Speech Therapist" as a Means of Automation and Differentiation of Sounds in Children with Speech Disorders

Alena O. Klyueva

Surdopedagogue, Speech Therapist,
Surdological Office "Slukh Komfort",
400087, 8a, Novorossiyskaya str., Volgograd, Russian Federation;
e-mail: allen.a25@mail.ru

Abstract

The article examines the problem of automating corrected sounds in children with speech disorders. The necessity of searching for effective digital tools capable of solving the task of consolidating correct sound pronunciation in home conditions is substantiated. The speech therapy audio trainer "Home Speech Therapist" is presented, which provides step-by-step practice of speech material at the levels of isolated sound, syllable, word, sentence, and text. The methodological principles underlying the application are described: professional voice-over with highlighting of the target sound, recording of the child's voice, and the possibility of comparison with the reference sample. Data on the practical application of the trainer in the work of a speech therapist teacher of a general education school and a speech therapist of a medical rehabilitation department are presented.

The prospects for using the audio trainer for the development of phonemic hearing, auditory self-control, and increasing the effectiveness of speech therapy work are determined.

For citation

Klyueva A.O. (2026) Logopedicheskiy audiotrenazher "Domashniy logoped" kak sredstvo avtomatizatsii i differentsiatsii zvukov u detey s rechevymi narusheniyami [Speech Therapy Audio Trainer "Home Speech Therapist" as a Means of Automation and Differentiation of Sounds in Children with Speech Disorders]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 113-118. DOI: 10.34670/AR.2026.16.59.013

Keywords

Speech therapy, sound automation, sound differentiation, phonemic hearing, auditory self-control, digital technologies in education, audio trainer, children with speech disorders, correctional pedagogy, sound pronunciation.

References

1. Almazova, A.A., Lagutina, A.V., & Lyubimova, M.M. (2024). Podgotovka budushchikh logopedov k ispolzovaniyu digital-instrumentariya v epokhu tsifrovoy kommunikatsii [Preparing future speech therapists for the use of digital tools in the era of digital communication]. Nauka i shkola, (4), 105–114.
2. Arkhipova, S.V., & Podshivalova, M.S. (2019). Komp'yuternyy logopedicheskiy trenazher "Puteshestvie v stranu Slov" [Computer speech therapy simulator "Journey to the Land of Words"] [Electronic resource]. Mordov. gos. ped. in-t. State registration number 0321903080.
3. Filicheva, T.B., & Tumanova, T.V. (2000). Deti s fonetiko-fonematicheskim nedorazvitiem: vospitanie i obuchenie [Children with phonetic-phonemic speech underdevelopment: education and training]. GNOM i D.
4. Garkusha, Yu.F. (2002). Sistema korrektsionnykh zanyatiy vospitatelya v detskom sadu dlya detey s narusheniyami rechi [The system of correctional classes of the educator in kindergarten for children with speech disorders]. Prosveshchenie.
5. Karakulova, E.V., & Mareychenko, M.A. (2021). Pedagogicheskie usloviya ispolzovaniya informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy i distantsionnykh form raboty v deyatelnosti uchitelya-logopeda [Pedagogical conditions for the use of information and communication technologies and distance forms of work in the activity of a speech therapist teacher]. Spetsialnoe obrazovanie, (4), 170–182.
6. Krinitsyna, G.M. (2009). Pedagogicheskaya tekhnologiya formirovaniya samokontrolya rechevoy deyatelnosti kak odno iz sredstv preodoleniya obshchego nedorazvitiya rechi u doshkolnikov s legkoy stepenyu psevdobulbarnoy dizartrii [Pedagogical technology for the formation of self-control of speech activity as one of the means of overcoming general speech underdevelopment in preschoolers with mild pseudobulbar dysarthria] [Candidate dissertation, Yekaterinburg].
7. Lalaeva, R.I. (2001). Logopedicheskaya rabota v korrektsionnykh klassakh [Speech therapy work in correctional classes]. VLADOS.
8. Nikonova, O.N. (2017). Razrabotka i ispolzovanie avtorskikh mnogofunktsionalnykh logopedicheskikh trenazherov [Development and use of author's multifunctional speech therapy simulators]. Molodoy uchenyy, (15.2), 134–136.
9. Seliverstov, V.I. (1987). Igry v logopedicheskoy rabote s detmi [Games in speech therapy work with children]. Prosveshchenie.

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

УДК 37 **DOI: 10.34670/AR.2026.41.15.014**

Кооперация учителей как условие реализации развивающего обучения: теоретический анализ

Губатенко Наталья Сергеевна

Преподаватель высшей школы лингводидактики,
Институт лингвистики и межкультурной коммуникации,
Тихоокеанский государственный университет им. М.П. Даниловского,
680035, Российская Федерация, Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136;
e-mail: 100790@togudv.ru

Аннотация

В статье представлен теоретический анализ кооперации учителей как условия реализации развивающего обучения. Актуальность исследования обусловлена необходимостью перехода от индивидуализированной модели преподавания к совместным формам работы, без которых невозможно полноценное внедрение систем развивающего обучения, основанных на деятельностном подходе. Цель работы — систематизировать научные представления о сущности, формах и эффектах кооперации учителей в контексте реализации развивающего обучения. Методологическую основу составили системный, деятельностный и компетентностный подходы, а также методы теоретического анализа, синтеза и сравнительного анализа. В результате исследования уточнено соотношение понятий «кооперация учителей» и «совместно-распределённая деятельность»; охарактеризованы ключевые формы кооперации учителей, обеспечивающие реализацию развивающего обучения: совместное проектирование уроков, взаимопосещение и анализ занятий, работа в методических объединениях, исследование урока; выявлены эффекты кооперации для профессионального развития педагогов и качества образовательного процесса. Полученные результаты вносят вклад в развитие теории педагогической кооперации и могут быть использованы руководителями образовательных организаций при проектировании систем методической работы, ориентированных на реализацию развивающего обучения.

Для цитирования в научных исследованиях

Губатенко Н.С. Кооперация учителей как условие реализации развивающего обучения: теоретический анализ // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 119-125. DOI: 10.34670/AR.2026.41.15.014

Ключевые слова

Кооперация учителей, развивающее обучение, совместно-распределённая деятельность, совместное проектирование уроков, исследование урока, методическое объединение, деятельностный подход, педагогическая кооперация, профессиональное развитие педагогов.

Введение

Система образования должна быть построена по принципу системно – деятельностного подхода (ФГОС). Системо-деятельностный подход означает, что образование должно строиться не на передаче информации учителем ученикам, а на организации учебной деятельности для развития личности ребенка. При таких обстоятельствах большую значимость имеет идея развивающего обучения - развитие ребенка является целью образования.

Однако реализация развивающего обучения на практике сталкивается с существенными трудностями. Как показывает опыт внедрения систем развивающего обучения, подготовка учителя, способного организовать обучение на деятельностной основе, должна осуществляться не в форме традиционных лекций и семинаров, а в условиях реально функционирующей системы, в процессе практического решения педагогических задач совместно с коллегами, уже умеющими решать такие задачи. В исходной форме эта работа представляет собой сотрудничество учителей, желающих освоить систему развивающего обучения, и методистов соответствующей квалификации. В этих условиях учителя и методисты получают возможность выполнять совместную работу на всех стадиях учебного процесса: при проектировании уроков, их проведении, анализе и оценке.

Взаимодействие педагогов это условие реализации развивающего обучения. Целью работы является систематизировать теоретическую информацию по характеру, формам, результатам сотрудничества между учителями при проведении уроков развивающего обучения.

Обзор литературы

Проблемы кооперации педагогов при реализации развивающего обучения рассматриваются в отечественной педагогике и психологической науке по следующим векторам.

Прежде всего, это исследования, посвящённые совместно-распределённой деятельности (СРД) участников образовательного процесса. СРД как самостоятельный феномен, изучаемый психологией и педагогикой, имеет несколько названий. Т.А. Рунова, вслед за Г.Я. Цукерман, предпочитает говорить об учебном сотрудничестве, признавая, что СРД называют и взаимодействием, и кооперацией, и партнёрством, и взаимопониманием. Под учебным сотрудничеством предлагается понимать особую форму учебного взаимодействия, при котором максимально раскрывается личностная инициатива участников, появляется взаимный обмен информацией, возникает позитивная реакция на «непохожесть» участников взаимодействия. Знание трёхэтапной специфики становления СРД в динамике позволит создать оптимальный педагогический инвариант психологических описаний представленной формы взаимодействия участников образовательного процесса в развивающем обучении [Гневэк, Клевесенкова, 2018].

Второе направление связано с исследованиями кооперации учителей как условия освоения и реализации развивающего обучения. Опыт внедрения систем развивающего обучения показывает, что подготовка учителя в системе развивающего обучения должна осуществляться только в условиях самой же реально функционирующей системы, в процессе практического решения соответствующих педагогических задач совместно с людьми, уже умеющими решать такие задачи. Описанная форма работы с учителями может быть названа мастерской, где живой работой со школьниками учителя овладевают в столь же живой совместной работе с «мастерами» этого дела [Рубцов, Марголис, Гуружапов, 2010].

Третье направление: исследования конкретных форм кооперации учителей, обеспечивающих реализацию развивающего обучения. В частности, рассматривается

технология работы в группах, где организуется обсуждение результатов работы с методическим сопровождением, обсуждение «карт педагогов». Учителя в рамках обсуждения делятся своими успешными практиками, анализируют индивидуальные образовательные маршруты и эффективность работы по ним. В каждой группе должны рассказать о своих кейсах: какие были успехи, проблемы, с чем столкнулись и как справились. Это способствует сплочению команды, а также ускоряет внедрение новой методологии [Дьяченко, 1991].

Исследование урока можно назвать центром повышения квалификации учителей, сосредоточенным на одной цели: дать учащимся содержательное образование. Данный метод дает возможность учащимся хорошо владеть программой, педагогам найти совместно средства и способы преподавания и обучения [Матжанова, Кайржанова, 2025; Рубцов, Ивошина, 2002].

Методология

Методологическую основу исследования составили системный подход, позволяющий рассматривать кооперацию учителей как целостное явление, обладающее собственной структурой и функциями в контексте развивающего обучения; деятельностный подход, акцентирующий внимание на совместной деятельности педагогов как основе освоения и реализации развивающего обучения; компетентностный подход, определяющий требования к качествам учителя как субъекта кооперативного взаимодействия.

В работе использованы методы теоретического анализа и синтеза научной литературы по проблеме исследования, сравнительного анализа понятий, а также систематизации и обобщения педагогического опыта.

Результаты и обсуждения

Сущность кооперации учителей в контексте развивающего обучения

Взаимодействие педагогов выступает одним из способов сбора сведений об организации учебного процесса и научной работы по родственным предметам. Взаимодействие педагогов как элемент системы образования дает возможность осуществлять циклическое оценивание и анализировать учебно-воспитательный процесс при реализации развивающего подхода к образованию. В кооперации учителя работают не автономно друг от друга, а совместно планируют, проводят и рефлектируют учебные занятия, распределив между собой позиции [Бароненко, Быстрай, Райсвих, 2023; Шустова, 2021].

Основным термином, объединяющим кооперацию педагогов и развивающее обучение выступает совместно-распределенная деятельность (СРД). Совместно-распределенная деятельность в контексте развивающего обучения - это специфический вид общения между участниками образовательной деятельности, характеризующийся высокой степенью проявленной индивидуальной активности, коммуникацией между субъектами взаимодействия и реакцией поощрения за “несходство” субъектов взаимодействия. СРД может употребляться как синоним учебного сотрудничества, партнёрства и кооперации при условии признания поэтапного формирования, развития и совершенствования самого феномена [Гневэк, Клевесенкова, 2018].

Формы кооперации учителей, обеспечивающие реализацию развивающего обучения

По результатам теоретической разработки и систематизации материалов из научных публикаций автором определены виды кооперации педагогов для осуществления развивающего образования.

Совместное проектирование уроков. Эта форма кооперации предполагает, что учителя совместно разрабатывают технологические карты уроков, дидактические материалы, способы и формы работы с картой учебного предмета, приёмы и способы формирующего оценивания. Как показывает опыт, учителя могут представить свои наработки: технологические карты коллективно-распределённого этапа учебного блока, дидактические материалы для самостоятельной работы учащихся [Дьяченко, 1991]. Совместная разработка урока дает возможность педагогам не просто делиться опытом, а разрабатывать продукт образования в соответствии с идеями развития.

Взаимопосещение и анализ занятий. Эта форма кооперации предполагает, что учителя посещают уроки друг друга и совместно анализируют их с точки зрения реализации принципов развивающего обучения. Опыт показывает, что подготовка учителей в системе развивающего обучения должна осуществляться в процессе практического решения педагогических задач совместно с коллегами, уже умеющими решать такие задачи [Рубцов, Марголис, Гуружапов, 2010]. Совместный просмотр уроков дает возможность увидеть достоинства и недостатки работы учителя, найти направления для развития.

Работа в методических объединениях. В методических объединениях (МО) происходит традиционное взаимодействие между педагогами – обсуждение проблемного поля деятельности, выработка общих принципов организации развивающего обучения, разработка планов по проведению методической работы. Как отмечается в исследованиях, в организации деятельности педагогического коллектива присутствуют элементы сотрудничества, которые отражены в нескольких видах кооперации: кооперация между учителями одного предмета в рамках методического объединения и кооперация между учителями разных предметов, работающих в одном классе [Рубцов, Марголис, Гуружапов, 2010].

Исследование урока - это форма кооперативной деятельности, направленная на совместное проектирование, проведение и анализ уроков для повышения качества образования и эффективности работы педагога [Матжанова, Кайржанова, 2025; Рубцов, Ивошина, 2002]. Исследование урока дает возможность учителю совершенствования технологии обучения, а также формирование исследовательских умений (что является актуальным при развитии исследовательской культуры). Как указывается, урок-исследование является центром повышения профессионального мастерства педагогов по одной задаче — обеспечить учащимся содержательность образования [Рубцов, Ивошина, 2002].

Эффекты кооперации учителей для реализации развивающего обучения

Кооперация обеспечивает освоение учителями деятельностной технологии работы с учащимися. Опыт показывает, что подготовка учителей в системе развивающего обучения должна осуществляться только в условиях самой же реально функционирующей системы, в процессе практического решения соответствующих педагогических задач совместно с людьми, уже умеющими решать такие задачи. В течение полутора-двух лет учитель, как правило, овладевает новым типом педагогической деятельности, содержанием и методами развивающего обучения, а в дальнейшем может осуществлять его самостоятельно [Рубцов, Марголис, Гуружапов, 2010].

Кооперация способствует формированию коллектива единомышленников, разделяющих ценности развивающего обучения. Как отмечается в исследованиях, наиболее мотивационным, эффективным и результативным является путь саморазвития педагогов через собственную педагогическую деятельность в формате сетевого профессионального сотрудничества в условиях блочно-модульного развивающего обучения [Дьяченко, 1991]. Любые попытки строить работу с педагогами за пределами их собственной профессиональной деятельности, как

правило, носят формальный и неэффективный характер.

Кооперация обеспечивает методическое обеспечение и поддержку учителей. По мнению автора, «методическое обеспечение и поддержка учителей должны осуществляться специально подготовленной для этого методической службой школы: созданием информационно-образовательного пространства педагогов (в том числе специально разработанной цифровой платформы); выработкой отдельных методик внедрения технологии развивающего образования» [Дьяченко, 1991]. За обеспечение информационной образовательной среды как для учеников, так и для учителей отвечает методическая служба.

Способствует развитию качества обучения. По мнению исследователей, при наличии кооперативной культуры у учителей наблюдается большая уверенность в собственных силах и стремление совершенствоваться. В результате совместного взаимодействия (общение между коллегами, обмен опытом, коллективное планирование деятельности), происходит рост качества образования, достижение поставленных перед школой задач [Преподавание в школе, 2025].

Заключение

Определены основные виды деятельности по кооперации педагогов при организации развивающего обучения: разработка урока в коллективе; посещение и обсуждение уроков коллег; деятельность Методического объединения (МКО); исследовательский урок. В этих видах кооперации происходит овладение деятельностной технологией взаимодействия с детьми, обмен опытом, создание продуктов педагогической деятельности, отражающих идеи развивающего обучения.

Выявлены результаты сотрудничества педагогов в целях достижения задач развивающего образования: овладение педагогами деятельностным подходом к работе со школьниками; создание сообщества коллег по интересам; методическая помощь и сопровождение педагогов; улучшение качества образования.

Результаты исследования позволяют обогатить теорию педагогической кооперации и служить основой для разработки руководством образовательного учреждения системы методического обеспечения деятельности по внедрению принципов развивающего обучения.

Библиография

1. Бароненко Е.А., Быстрай Е.Б., Райсвих Ю.А. Кейс-стади как метод создания коллаборационной среды в иноязычном образовании студентов педвуза // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2023. — № 4. — С. 22–35. — DOI: 10.25588/CSPU.2023.176.4.002.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1991. — 480 с.
3. Гневэк О.В., Клевесенкова С.В. К проблеме становления совместно-распределённой деятельности участников образовательного процесса // Современное педагогическое образование. — 2018. — № 2. — С. 16–21.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.
5. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы. — М.: Просвещение, 1991. — 192 с.
6. Занков Л.В. Обучение и развитие: экспериментально-педагогическое исследование / под ред. Л.В. Занкова. — М.: Педагогика, 1975. — 440 с.
7. Лебединцев В.Б. Разновозрастное обучение: от идеи до реализации // Школьные технологии. — 2005. — № 2. — С. 68–80.
8. Матжанова Г.Ж., Кайржанова А.З. Опыт преподавания языков в школе с использованием исследования урока // Scientific Journal of Pedagogy and Economics. — 2025. — № 4. — С. 194–208. — DOI: 10.5281/zenodo.16783572.
9. Мочалова Н., Абдуллина С., Абдуллина М., Анищенко В. Планирование ресурса кооперации для достижения образовательных результатов // Школьное планирование. — 2015. — № 1. — С. 40–48.

10. Преподавание в школе: методика командной работы и эффективной организации в образовании // Методист организации образования. — 2025. — № 2. — С. 36–42.
11. Рубцов В.В., Ивошина Т.Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. — М.: Изд-во МГППУ, 2002. — 272 с.
12. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. — 2010. — Т. 6, № 4. — С. 89–98.
13. Шустова И.Ю. Профессиональное сотрудничество педагогов: от взаимодействия к со-бытийной общности // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2021. — Т. 1, № 3. — С. 78–92.
14. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. — М.: Знание, 1974. — 64 с.

Cooperation of Teachers as a Condition for the Implementation of Developmental Education: A Theoretical Analysis

Natal'ya S. Gubatenko

Lecturer of the Higher School of Linguodidactics,
Institute of Linguistics and Intercultural Communication,
Pacific State University named after M.P. Danilovsky,
680035, 136, Tikhookeanskaya str., Khabarovsk, Russian Federation;
e-mail: 100790@togudv.ru

Abstract

The article presents a theoretical analysis of teacher cooperation as a condition for the implementation of developmental education. The relevance of the study is determined by the need to move from an individualized model of teaching to joint forms of work, without which the full implementation of developmental education systems based on the activity approach is impossible. The objective of the work is to systematize scientific ideas about the essence, forms, and effects of teacher cooperation in the context of implementing developmental education. The methodological basis was formed by the systemic, activity, and competence approaches, as well as the methods of theoretical analysis, synthesis, and comparative analysis. As a result of the study, the relationship between the concepts of "teacher cooperation" and "jointly distributed activity" has been clarified; the key forms of teacher cooperation that ensure the implementation of developmental education have been characterized: joint lesson design, mutual visits and analysis of classes, work in methodological associations, and lesson study; the effects of cooperation for the professional development of teachers and the quality of the educational process have been identified. The results obtained contribute to the development of the theory of pedagogical cooperation and can be used by heads of educational organizations in designing systems of methodological work focused on the implementation of developmental education.

For citation

Gubatenko N.S. (2026) Kooperatsiya uchiteley kak uslovie realizatsii razvivayushchego obucheniya: teoreticheskiy analiz [Cooperation of Teachers as a Condition for the Implementation of Developmental Education: A Theoretical Analysis]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 119-125. DOI: 10.34670/AR.2026.41.15.014

Keywords

Teacher cooperation, developmental education, jointly distributed activity, joint lesson design, lesson study, methodological association, activity approach, pedagogical cooperation, professional development of teachers.

References

1. Baronenko, E.A., Bystray, E.B., & Raysvikh, Yu.A. (2023). Keys-stadi kak metod sozdaniya kollaboratsionnoy sredy v inoyazychnom obrazovanii studentov pedvuza [Case study as a method of creating a collaborative environment in foreign language education for students of a pedagogical university]. Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, (4), 22–35. https://doi.org/10.25588/CSPU.2023.176.4.002
2. Davydov, V.V. (1996). Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental learning]. INTOR.
3. Dyachenko, V.K. (1991). Sotrudnichestvo v obuchenii: O kollektivnom sposobe uchebnoy raboty [Cooperation in learning: On the collective method of educational work]. Prosveshchenie.
4. Elkonin, D.B. (1974). Psikhologiya obucheniya mladshego shkolnika [The psychology of learning in the primary school]. Znanie.
5. Gnevek, O.V., & Klevesenkova, S.V. (2018). K probleme stanovleniya sovmestno-raspredelennoy deyatelnosti uchastnikov obrazovatelnogo protsessa [On the problem of the formation of jointly distributed activity among participants in the educational process]. Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie, (2), 16–21.
6. Lebedintsev, V.B. (2005). Raznovozrastnoe obuchenie: ot idei do realizatsii [Multi-age learning: from idea to implementation]. Shkolnye tekhnologii, (2), 68–80.
7. Matzhanova, G.Zh., & Kayrzhanova, A.Z. (2025). Opyt prepodavaniya yazykov v shkole s ispolzovaniem issledovaniya uroka [Experience in teaching languages at school using lesson study]. Scientific Journal of Pedagogy and Economics, (4), 194–208. https://doi.org/10.5281/zenodo.16783572
8. Mochalova, N., Abdullina, S., Abdullina, M., & Anishchenko, V. (2015). Planirovanie resursa kooperatsii dlya dostizheniya obrazovatelnykh rezultatov [Planning the resource of cooperation to achieve educational outcomes]. Shkolnoe planirovanie, (1), 40–48.
9. Преподавание в школе: методика командной работы и эффективной организации в образовании [Teaching at school: the methodology of teamwork and effective organization in education]. (2025). Metodist organizatsii obrazovaniya, (2), 36–42.
10. Rubtsov, V.V., & Ivoshina, T.G. (2002). Proektirovanie razvivayushchey obrazovatelnoy sredy shkoly [Designing a developing educational environment for the school]. MGPpU Publishing House.
11. Rubtsov, V.V., Margolis, A.A., & Guruzhapov, V.A. (2010). O deyatelnostnom soderzhanii psikhologo-pedagogicheskoy podgotovki sovremennogo uchitelya dlya novoy shkoly [On the activity-based content of the psychological and pedagogical training of a modern teacher for a new school]. Kulturno-istoricheskaya psikhologiya, 6(4), 89–98.
12. Shustova, I.Yu. (2021). Professionalnoe sotrudnichestvo pedagogov: ot vzaimodeystviya k so-bytiynoy obshchnosti [Professional cooperation of teachers: from interaction to event-based community]. Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika, 1(3), 78–92.
13. Vygotsky, L.S. (1991). Pedagogicheskaya psikhologiya [Educational psychology] (V.V. Davydov, Ed.). Pedagogika.
14. Zankov, L.V. (1975). Obuchenie i razvitie: eksperimentalno-pedagogicheskoe issledovanie [Learning and development: An experimental-pedagogical study] (L.V. Zankov, Ed.). Pedagogika.

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

УДК 37 **DOI: 10.34670/AR.2026.58.63.015**

Структурные ограничения эффективности пенитенциарного образования в реинтеграции: систематизация международных исследований

Новиков Алексей Валерьевич

Доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор;
Член Союза журналистов России (Московское региональное отделение);
главный научный сотрудник,
Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России,
125130, Российская Федерация, Москва, ул. Нарвская, 15-а;
профессор кафедры уголовного права и правоохранительной деятельности,
Астраханский государственный университет,
414056, Российская Федерация, Астрахань, ул. Татищева, 20-а;
e-mail: novikov.pravo@mail.ru

Аннотация

Пенитенциарное образование обладает статистически подтвержденной способностью снижать риск повторного правонарушения, однако величина данного эффекта демонстрирует выраженную вариативность и нисходящую динамику в наиболее строгих аналитических выборках. Представленный материал систематизирует международные мета аналитические данные, где показано, что источником этой вариативности выступают не только формализм администраций пенитенциарных учреждений к образовательному воздействию, но и определенные ограничения, опосредующие переход образовательного капитала в постпенитенциарное правопослушное поведение. Выделяются три уровня ограничений: гетерогенность эффектов по типу программы и характеристикам участников; разрыв между образовательной квалификацией и качественным уровнем постпенитенциарной занятости; дефициты организационной среды, обеспечивающей возвращение в общество. Делается вывод о том, что пенитенциарное образование является абсолютно необходимым, но недостаточным условием реинтеграции, а его эффективность определяется качеством среды, в которую возвращается осужденный после отбывания наказания.

Для цитирования в научных исследованиях

Новиков А.В. Структурные ограничения эффективности пенитенциарного образования в реинтеграции: систематизация международных исследований // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 126-133. DOI: 10.34670/AR.2026.58.63.015

Ключевые слова

Пенитенциарное образование, рецидив, повторные преступления, структурные ограничения, качество занятости, реинтеграция, осужденные, постпенитенциарная занятость.

Введение

Мета аналитические обзоры, обобщающие десятилетия эмпирической работы в области реинтеграции, сходятся к выводу о статистически значимом снижении риска повторного правонарушения среди участников образовательных программ [Davis, Bozick, Steele, Saunders, Miles, 2013; Wilson, Gallagher, MacKenzie, 2000]. Однако величина этого эффекта демонстрирует выраженную вариативность в зависимости от методологии отбора исследований и временного периода [Ellison et al., 2017; Connell et al., 2023]. В среднем, в исследованиях указывает на снижение вероятности рецидива на 14,8%; при ограничении выборки по наиболее строгими методологиям оценка данного эффекта снижается до 11,3%; при фокусировке на исследованиях, опубликованных после 2010 года, – до 7% [Davis, Bozick, Steele, Saunders, Miles, 2013; Ellison et al., 2017].

Эта динамика заслуживает внимания не столько как указание на ослабление собственно образовательного воздействия, сколько как индикатор фундаментального смещения в характере исследовательских вопросов с 2010 года [Ellison et al., 2017; Raets, 2024]. Ранние работы, формировавшие каноническое представление о высокой эффективности пенитенциарного образования, были сосредоточены преимущественно на базовых академических и профессиональных программах и измеряли результат через двоичные категории повторного лишения свободы [Wilson, Gallagher, MacKenzie, 2000]. Современные исследования обращаются к гетерогенности эффектов, к дифференцированному воздействию различных образовательных траекторий на различные категории осужденных, к механизмам, опосредующим связь между участием в программе и постпенитенциарным поведением [Новиков, 2026; Ahmed et al., 2026; Romero-Carazas et al., 2025].

Вопрос эффективности пенитенциарного образования приводит к снижению агрегированной оценки эффекта, поскольку усреднение по разнородным подгруппам не позволяет выявить воздействия, обнаруживаемые в отдельных сегментах [Ellison et al., 2017; Connell et al., 2023]. Исходный тезис о том, что субъекты не являются однородной массой, но представляют собой связные идентифицируемые подгруппы, находит подтверждение в современных эмпирических данных: эффект коррекционного образования существенно модифицируется такими переменными, как исходный уровень образовательной депривации (от лат. deprivatio – лишение, утрата) [Davis, Bozick, Steele, Saunders, Miles, 2013; Buhain, 2026].

Основная часть

Наиболее устойчивым и воспроизводимым в научной литературе оказывается вывод о том, что программы, ориентированные на наиболее образовательно депривированных осужденных, демонстрируют наибольшую величину эффекта в снижении рецидивов [Wilson, Gallagher, MacKenzie, 2000; Ellison et al., 2017]. Это положение было сформулировано в исследованиях 1990-х годов, в частности в крупномасштабном анализе поведения более чем 14000 лиц, освобожденных из исправительных учреждений Техаса в 1991 и 1992 годах, где авторы пришли к выводу, что образовательные программы могут быть наиболее эффективными, когда интенсивные усилия сосредоточены на наиболее образовательно неблагополучных осужденных [Wilson, Gallagher, MacKenzie, 2000]. Современные данные подтверждают эту закономерность с уточнением: программы, включающие компонент трудоустройства, статистически значимо

превосходят программы без такого компонента в снижении рецидивизма, а эффект размещения на работу выступает в качестве прокси-переменной для постпенитенциарного дохода [Connell et al., 2023; Skardhamar, Savolainen, 2014].

Более того, качество трудоустройства, а не просто его наличие, оказывается критическим фактором: лонгитюдные данные на основании исправительных учреждений Мичигана показывают, что занятость в отраслях с высокой оплатой труда и стабильностью в обрабатывающей промышленности, транспорте, складском хозяйстве, строительстве ассоциирована с примерно на 13% более низкой вероятностью возвращения в места лишения свободы в течение двух лет после освобождения по сравнению с нетрудоустроенными [Uggen, 2000; Skardhamar, Savolainen, 2014]. Этот вывод имеет значение для понимания механизмов, опосредующих влияние образования на рецидив: если ранние теоретические модели предполагали, что сам факт занятости социализирует индивида в продуктивные роли, то современные данные указывают на то, что решающую роль играет не столько занятость как таковая, сколько качественные характеристики, способность обеспечить экономическую стабильность и включенность в социальные структуры [Uggen, 2000; Giordano et al., 2026]. Пенитенциарное образование, таким образом, не является достаточным условием реабилитации; оно действует в связке с возможностями, которые предоставляет рынок труда, и с институциональными барьерами, которые эти возможности ограничивают.

Следовательно, существует разрыв между потенциалом образовательного воздействия и реальностью постпенитенциарной реинтеграции индивида. Существующие условия коллективно формируют среду, в которой образовательный капитал, накопленный в период отбывания наказания, систематически обесценивается при переходе к постпенитенциарной жизни. Этот разрыв отражает фундаментальное противоречие между риторикой реабилитации и институциональной логикой управления местами лишения свободы, ориентированной на поддержание порядка и минимизацию рисков, а не на максимизацию человеческого потенциала.

Отдельного аналитического внимания заслуживает вопрос о театральных и арт-программах в пенитенциарных учреждениях [Слабкая, 2026; Jarrett et al., 2024]. Эмпирическая база в этой области существенно отличается от массива исследований академического и профессионального образования: она значительно меньше, методологически более разнородна и в большей степени опирается на качественные и смешанные дизайны [Fadare et al., 2023]. Качественные исследования театральных программ последовательно фиксируют такие эффекты, как рост уверенности в себе, развитие навыков коммуникации и эмоциональной регуляции, формирование чувства принадлежности и сообщества, трансформацию представлений о собственной идентичности. Экономический анализ британской театральной программы для женщин, совершивших преступления, оценивает социальную отдачу от каждого вложенного фунта в 4,57 фунта в течение одного года, что свидетельствует о потенциальной экономической эффективности даже при отсутствии прямых доказательств влияния на рецидив… [Jarrett et al., 2024].

Теоретически эти эффекты могут быть интерпретированы через призму теорий ресоциализации, акцентирующих роль нарративной реконструкции идентичности: театральная практика предоставляет пространство для экспериментирования с «альтернативными версиями себя», для публичного исполнения ролей, не сводимых к криминальной биографии, для получения признания со стороны аудитории, которое может противостоять стигматизирующему воздействию пенитенциарного статуса [Мельникова и др., 2026].

Однако интеграция театральных и арт-программ в более широкую систему пенитенциарного образования сталкивается с фундаментальной проблемой: доминирующий дискурс оценки эффективности, ориентированный на количественные метрики рецидива и занятости, не поддается совмещению с природой арт-практик [Fadare et al., 2023; Jarrett et al., 2024]. Это не означает, что театральные программы неэффективны; это означает скорее, их результативность раскрывается в тех параметрах, которые доминирующая система оценки просто не приспособлена учитывать. В терминах методологии существует несоответствие между механизмами, генерирующими результаты, и инструментами, используемыми для их обнаружения: если академическое образование действует преимущественно через когнитивные и экономические каналы, поддающиеся измерению, то театральное образование активирует аффективные, идентичностные и реляционные механизмы, которые требуют иных методологических подходов для своего выявления и оценки [Ahmed et al., 2026; Fadare et al., 2023].

Программы международной оценки компетенций взрослых (PIAAC) 2024 года показывают, что, несмотря на широкую доступность образовательных программ в местах лишения свободы, лишь небольшая доля осужденных их завершает, причем доля взрослых, получающих документально подтвержденную квалификацию, еще ниже, чем сообщалось в более ранних исследованиях [Buhain, 2026]. Лица, не завершающие программы, могут отличаться от завершающих по целому ряду характеристик, таких как мотивация, когнитивные способности, психическое здоровье, которые одновременно коррелируют с вероятностью рецидива преступности. Более того, осужденные с наименьшим уровнем образования, кому в силу обстоятельств сложнее всего получить образование (и потому они сильнее всего нуждаются в таких программах для ресоциализации), на практике сталкиваются с наибольшими препятствиями – и при попытке попасть в программу, и при попытке ее завершить. Эти барьеры включают не только институциональные ограничения, такие как нехватка мест, приоритет для лиц с более близкими датами освобождения, ограниченность предложения в пенитенциарных учреждениях, но и субъективные факторы: отсутствие мотивации, негативный предыдущий опыт образования, отсутствие уверенности в собственных силах, непонимание предлагаемого содержания для постпенитенциарной жизни [Ondras, Alvero, 2022]. Преодоление этих барьеров требует качественной трансформации педагогического подхода в направлении принципов андрагогики, учитывающих специфический жизненный опыт и образовательные потребности взрослых в условиях лишения свободы [Buhain, 2026; Romero-Carazas et al., 2025].

Профессиональная подготовка преподавателей, работающих в пенитенциарных учреждениях, представляет собой недостаточно исследованный фактор, опосредующий эффективность образовательного воздействия [Romero-Carazas et al., 2025]. Опрос, охвативший 28 европейских стран, показал, что в 24 из них требуется та же или эквивалентная квалификация, что и для преподавателей в системе общего образования, однако конкретная подготовка к работе в специфических условиях пенитенциарного учреждения – понимание вопросов безопасности, умение адаптировать материалы к ограниченным ресурсам, способность работать с разнородной и часто травматизированной аудиторией, навыки сотрудничества с персоналом исправительного учреждения, который может не разделять ценность образования – варьирует от 1 до 3 недель вводного обучения и остается ограниченной [Romero-Carazas et al., 2025; Jarrett et al., 2024]. Учитывая, что качество отношений между педагогическими работниками и обучающимися, согласно теории неформального социального

контроля, выступает одним из ключевых механизмов, через которые образование способствует сокращению повторных правонарушений за счет установления контактов с общепринятыми образцами для подражания и усиления приверженности общепринятым нормам. Иинвестиции в профессиональное развитие преподавателей могут иметь эффект, далеко выходящий за рамки простой передачи знаний и навыков [Giordano et al., 2026; Ahmed et al., 2026]. Преподаватель в пенитенциарном учреждении функционирует не только как транслятор содержания, но как агент социализации, как провайдер правопослушного поведения, как представитель внешнего мира, как потенциальный объект идентификации для обучающихся, чьи предыдущие отношения с образовательными институтами были преимущественно негативными [Ahmed et al., 2026; Buhain, 2026].

Лица, освободившиеся из мест лишения свободы с дипломами и сертификатами, возвращаются в сообщества, которые часто характеризуются теми же структурными депривациями, которые способствовали их вовлечению в преступную деятельность: отсутствие доступного жилья, ограниченные возможности качественной занятости, слабость систем социальной поддержки, присутствие криминальных сетей.

Образование не может создать рабочие места, которые отсутствуют; оно может развить навыки, но не может устранить дискриминацию при найме по признаку судимости; оно может повысить самоэффективность, но не может компенсировать отсутствие социальной поддержки [Romero-Carazas et al., 2025; Connell et al., 2023]. В этом смысле утверждение о том, что пенитенциарное образование было эффективным для всех осужденных, требует существенной оговорки: оно работало в тех случаях и в той степени, в какой индивидуальные ресурсы, приобретенные в период отбывания наказания, могли быть реализованы в постпенитенциарной среде, которая предоставляла хотя бы минимальные возможности для их применения [Uggen, 2000; Skardhamar, Savolainen, 2014]. Там, где такие возможности отсутствовали, образовательный капитал оставался нереализованным [Giordano et al., 2026]. Пенитенциарное образование является необходимым, но недостаточным условием реинтеграции; его эффективность определяется качеством экосистемы, в которую возвращается освобожденный [Connell et al., 2023; Romero-Carazas et al., 2025].

Заключение

Проведенная систематизация международных мета аналитических и квазиэкспериментальных данных позволяет сформулировать ряд взаимосвязанных выводов. Статистическая значимость эффекта пенитенциарного образования устойчива, однако его величина является переменной, зависящей от методологии отбора, периода публикации и состава спецконтингента; динамика оценок отражает не ослабление образовательного воздействия, а уточнение исследовательского вопроса и соответствующее усреднение по гетерогенным подгруппам.

Воздействие сосредоточено в группах, изначально отличающихся наибольшей нехваткой образовательных возможностей, и возрастает при включении элемента занятости, в то время как универсальные подходы, не учитывающие подобную дифференциацию, устойчиво занижают собственную результативность в одних группах и бесполезно расходуют средства в других. Критическим опосредующим звеном выступает качество, а не факт занятости: образовательный капитал конвертируется в защитный эффект только через стабильную и достаточно

оплачиваемую постпенитенциарную занятость. Институциональные барьеры систематически обесценивают образовательный капитал при переходе к постпенитенциарной жизни, что отражает противоречие между риторикой реабилитации и логикой управления, ориентированной на порядок и минимизацию рисков.

Библиография

1. Большаков, С. Н. Международный опыт реализации инициатив образования в пенитенциарной системе как формы социализации заключенных / С. Н. Большаков, Ю. М. Большакова, И. В. Лескова // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2021. – Т. 12, № 1.
2. Казакова, Т. А. Роль образования в реинтеграции заключенных в пенитенциарной системе Франции / Т. А. Казакова // Российский научный вестник. – 2025. – № 11. – С. 258-262. – DOI 10.24412/2782-3830-2025-11-258-262.
3. Мельникова, Д.В., Дворянчиков, Н.В., Белова, Е.Д., Бовина, И.Б. (2026) Социальная идентичность и стигматизация в контексте совладающего поведения у осужденных: теоретическая модель. Психология и право, 16(3), 76–92. https://doi.org/10.17759/psylaw.2026000002
4. Новиков А.В. Подходы к оценке эффективности образовательных программ в зарубежных пенитенциарных системах // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4-1. С. 339-347. DOI: 10.34670/AR.2026.76.14.025
5. Новиков, А. В. Систематизация международного опыта влияния программ технического образования в пенитенциарной системе на процессы ресоциализации / А. В. Новиков, Н. А. Ноздрина, Д. Н. Слабкая // Педагогический журнал. – 2026. – Т. 16, № 2-1. – С. 304-314. – DOI 10.34670/AR.2026.99.33.032.
6. Слабкая Д.Н. Роль искусства в процессе ресоциализации и восстановления личности в пенитенциарной системе: зарубежный опыт // Культура и цивилизация. 2026. Том 16. № 1А. С. 195-203. DOI: 10.34670/AR.2026.37.55.0216.
7. Шляйхер, А. PIAAC: новая стратегия оценки компетенций взрослых / А. Шляйхер // Вопросы образования. – 2010. – № 1. – С. 90-116.
8. Ahmed W. et al. Work, identity, and desistance: A narrative analysis of justice-involved youth through desistance theory // Criminal justice and behavior. – 2026. – Т. 53. – №. 1. – С. 40-62.
9. Buhain C. J. A. Education Behind Bars: The Lived Experiences of Alternative Learning System Learners in a Philippine Prison //Adult Education Quarterly. – 2026. – С. 07417136261467015.
10. Connell C. et al. Effectiveness of interventions to improve employment for people released from prison: systematic review and meta-analysis //Health & justice. – 2023. – Т. 11. – №. 1. – С. 17.
11. Davis L.M., Bozick R., Steele J.L., Saunders J., Miles J.N.V. Evaluating the effectiveness of correctional education: A meta-analysis of programs that provide education to incarcerated adults. Santa Monica: RAND Corporation, 2013.
12. Ellison M. et al. A rapid evidence assessment of the effectiveness of prison education in reducing recidivism and increasing employment //Probation Journal. – 2017. – Т. 64. – №. 2. – С. 108-128.
13. Fadare S. A. et al. Movement behind bars: Recreational games for healthy lifestyle //Kepes. – 2023. – Т. 21. – №. 3. – С. 43-52.
14. Giordano P. C. et al. The wider network of social relationships and desistance from crime //Criminology. – 2026.
15. Jarrett M. et al. The role and impact of the prison chaplain: A systematic review and narrative synthesis //Journal of Pastoral Care & Counseling. – 2024. – Т. 78. – №. 4. – С. 133-143.
16. Ondras L. B., Alvero J. R. Senior high program in prison culture: Its rehabilitative effect during and after incarceration // The American Journal of Humanities and Social Sciences Research. – 2022. – Т. 5. – №. 1. – С. 21-30.
17. Raets S. Desistance, disengagement, and deradicalization: A cross-field comparison //International journal of offender therapy and comparative criminology. – 2024. – Т. 68. – №. 4. – С. 389-426.
18. Romero-Carazas R. et al. Prison education in the resocialization of incarcerated individuals //Frontiers in Education. – Frontiers Media SA, 2025. – Т. 10. – С. 1592692.
19. Skardhamar T., Savolainen J. Changes in criminal offending around the time of job entry: A study of employment and desistance //Criminology. – 2014. – Т. 52. – №. 2. – С. 263-291.
20. Smith M. J. et al. A pragmatic randomized controlled trial of virtual reality job interview training in prison employment services //Journal of Experimental Criminology. – 2025. – С. 1-32.
21. Uggen C. Work as a turning point in the life course of criminals: A duration model of age, employment, and recidivism // American sociological review. – 2000. – Т. 65. – №. 4. – С. 529-546.
22. Wilson D. B., Gallagher C. A., MacKenzie D. L. A meta-analysis of corrections-based education, vocation, and work programs for adult offenders //Journal of research in crime and delinquency. – 2000. – Т. 37. – №. 4. – С. 347-368

Structural Constraints on the Effectiveness of Penitentiary Education in Reintegration: A Systematization of International Research

Aleksei V. Novikov

Doctor of Pedagogy, PhD in Law, Professor;
Member of the Russian Union of Journalists (Moscow regional branch);
Chief Researcher,
Scientific-Research Institute of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation,
125130, 15-a, Narvskaya str., Moscow, Russian Federation;
Professor of the Department of Criminal Law and Law Enforcement, Astrakhan State University,
414056, 20-a, Tatishcheva str., Astrakhan, Russian Federation;
e-mail: novikov.pravo@mail.ru

Abstract

Penitentiary education has a statistically confirmed ability to reduce the risk of recidivism; however, the magnitude of this effect demonstrates pronounced variability and a downward trend in the most rigorous analytical samples. The presented material systematizes international meta-analytical data, which show that the source of this variability is not only the formalism of penitentiary institution administrations toward educational influence but also certain constraints that mediate the transition of educational capital into post-penitentiary law-abiding behavior. Three levels of constraints are identified: the heterogeneity of effects by program type and participant characteristics; the gap between educational qualification and the qualitative level of post-penitentiary employment; and deficiencies in the organizational environment that ensures return to society. It is concluded that penitentiary education is an absolutely necessary but insufficient condition for reintegration, and its effectiveness is determined by the quality of the environment to which the convicted person returns after serving their sentence.

For citation

Novikov A.V. (2026) Strukturnye ogranicheniya effektivnosti penitentsiarnogo obrazovaniya v reintegratsii: sistematizatsiya mezhdunarodnykh issledovaniy [Structural Constraints on the Effectiveness of Penitentiary Education in Reintegration: A Systematization of International Research]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 126-133. DOI: 10.34670/AR.2026.58.63.015

Keywords

Penitentiary education, recidivism, repeat offenses, structural constraints, quality of employment, reintegration, convicted persons, post-penitentiary employment.

References

1. Bol'shakov, S. N. Mezhdunarodnyj opyt realizacii iniciativ obrazovaniya v penitenciarnoj sisteme kak formy socializacii zaklyuchennyh / S. N. Bol'shakov, Yu. M. Bol'shakova, I. V. Leskova // Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kul'turologiya. – 2021. – T. 12, № 1.
2. Kazakova, T. A. Rol' obrazovaniya v reintegracii zaklyuchennyh v penitenciarnoj sisteme Francii / T. A. Kazakova // Rossijskij nauchnyj vestnik. – 2025. – № 11. – S. 258-262. – DOI 10.24412/2782-3830-2025-11-258-262.

3. Mel'nikova, D.V., Dvoryanchikov, N.V., Belova, E.D., Bovina, I.B. (2026). Social'naya identichnost' i stigmatizaciya v kontekste sovladayushchego povedeniya u osuzhdennyh: teoreticheskaya model'. Psihologiya i pravo, 16(3), 76–92. https://doi.org/10.17759/psylaw.2026000002
4. Novikov A.V. Podhody k ocenke effektivnosti obrazovatel'nyh programm v zarubezhnyh penitenciarnyh sistemah // Pedagogicheskij zhurnal. 2026. T. 16. № 4-1. S. 339-347. DOI: 10.34670/AR.2026.76.14.025
5. Novikov, A. V. Sistematizaciya mezhdunarodnogo opyta vliyaniya programm tekhnicheskogo obrazovaniya v penitenciarnoj sisteme na processy resocializacii / A. V. Novikov, N. A. Nozdrina, D. N. Slabkaya // Pedagogicheskij zhurnal. – 2026. – T. 16, № 2-1. – S. 304-314. – DOI 10.34670/AR.2026.99.33.032.
6. Slabkaya D.N. Rol' iskusstva v processe resocializacii i vosstanovleniya lichnosti v penitenciarnoj sisteme: zarubezhnyj opyt // Kul'tura i civilizaciya. 2026. Tom 16. № 1A. S. 195-203. DOI: 10.34670/AR.2026.37.55.0216.
7. Shlyajher, A. PIAAC: novaya strategiya ocenki kompetencij vzroslyh / A. Shlyajher // Voprosy obrazovaniya. – 2010. – № 1. – S. 90-116.
8. Ahmed W. et al. Work, identity, and desistance: A narrative analysis of justice-involved youth through desistance theory //Criminal justice and behavior. – 2026. – T. 53. – №. 1. – S. 40-62.
9. Buhain C. J. A. Education Behind Bars: The Lived Experiences of Alternative Learning System Learners in a Philippine Prison //Adult Education Quarterly. – 2026. – S. 07417136261467015.
10. Connell C. et al. Effectiveness of interventions to improve employment for people released from prison: systematic review and meta-analysis //Health & justice. – 2023. – T. 11. – №. 1. – S. 17.
11. Davis L.M., Bozick R., Steele J.L., Saunders J., Miles J.N.V. Evaluating the effectiveness of correctional education: A meta-analysis of programs that provide education to incarcerated adults. Santa Monica: RAND Corporation, 2013.
12. Ellison M. et al. A rapid evidence assessment of the effectiveness of prison education in reducing recidivism and increasing employment //Probation Journal. – 2017. – T. 64. – №. 2. – S. 108-128.
13. Fadare S. A. et al. Movement behind bars: Recreational games for healthy lifestyle //Kepes. – 2023. – T. 21. – №. 3. – S. 43-52.
14. Giordano P. C. et al. The wider network of social relationships and desistance from crime //Criminology. – 2026.
15. Jarrett M. et al. The role and impact of the prison chaplain: A systematic review and narrative synthesis //Journal of Pastoral Care & Counseling. – 2024. – T. 78. – №. 4. – S. 133-143.
16. Ondras L. B., Alvero J. R. Senior high program in prison culture: Its rehabilitative effect during and after incarceration //The American Journal of Humanities and Social Sciences Research. – 2022. – T. 5. – №. 1. – S. 21-30.
17. Raets S. Desistance, disengagement, and deradicalization: A cross-field comparison //International journal of offender therapy and comparative criminology. – 2024. – T. 68. – №. 4. – S. 389-426.
18. Romero-Carazas R. et al. Prison education in the resocialization of incarcerated individuals //Frontiers in Education. – Frontiers Media SA, 2025. – T. 10. – S. 1592692.
19. Skardhamar T., Savolainen J. Changes in criminal offending around the time of job entry: A study of employment and desistance //Criminology. – 2014. – T. 52. – №. 2. – S. 263-291.
20. Smith M. J. et al. A pragmatic randomized controlled trial of virtual reality job interview training in prison employment services //Journal of Experimental Criminology. – 2025. – S. 1-32.
21. Uggen C. Work as a turning point in the life course of criminals: A duration model of age, employment, and recidivism //American sociological review. – 2000. – T. 65. – №. 4. – S. 529-546.
22. Wilson D. B., Gallagher C. A., MacKenzie D. L. A meta-analysis of corrections-based education, vocation, and work programs for adult offenders //Journal of research in crime and delinquency. – 2000. – T. 37. – №. 4. – S. 347-368

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

УДК 37 **DOI: 10.34670/AR.2026.63.96.016**

Влияние контекста на адаптацию обучающихся к профессиональной деятельности

Юрченко Ольга Владимировна

Кандидат психологических наук,
доцент департамента методики
преподавания социальных и гуманитарных наук
Института гуманитарных наук,
Московский городской педагогический университет,
129226, Российская Федерация,
Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, корп. 1;
e-mail: olg-ur@yandex.ru

Юрченко Александр Владимирович

Старший преподаватель,
Центр проектной деятельности,
Московский политехнический университет,
107023, Российская Федерация, Москва, ул. Большая Семёновская, 38;
e-mail: alex.vlad.yurchenko@gmail.com

Шенер Мария Витальевна

Кандидат экономических наук,
доцент департамента методики
преподавания социальных и гуманитарных наук
Института гуманитарных наук,
Московский городской педагогический университет,
129226, Российская Федерация,
Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, корп. 1;
e-mail: shenermv@mgpu.ru

Купалов Георгий Сергеевич

Кандидат педагогических наук,
доцент департамента методики
преподавания социальных и гуманитарных наук
Института гуманитарных наук,
Московский городской педагогический университет,
129226, Российская Федерация,
Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, корп. 1;
e-mail: kupalovgs@mgpu.ru

Аннотация

В статье рассматривается влияние контекста на адаптацию обучающихся к профессиональной деятельности. Авторы акцентируют проблему разрыва между академической подготовкой и реальными требованиями рабочего места: выпускники, показывающие высокие результаты при решении учебных задач, нередко испытывают затруднения при выполнении формально аналогичных производственных заданий. Выдвигается гипотеза, что ключевое различие между учебной и рабочей задачей заключается не в предметном содержании, а в контекстуальных параметрах, которые задают иную операциональную структуру и психологическую валентность деятельности. Показано, что учебный контекст является контролируемой, предсказуемой и «щадящей» симуляцией, тогда как рабочая среда требует действий в условиях неопределённости, жёстких обязательств, ответственности и создания потребительской ценности. Делается вывод, что преодоление данного барьера невозможно только за счёт наращивания знаний, умений и навыков: необходима смена поведенческой парадигмы, учёт контекста при проектировании образовательных программ и более глубокая интеграция обучения в реальную профессиональную деятельность, в том числе через наставничество.

Для цитирования в научных исследованиях

Юрченко О.В., Юрченко А.В., Шенер М.В., Купалов Г.С. Влияние контекста на адаптацию обучающихся к профессиональной деятельности // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 134-142. DOI: 10.34670/AR.2026.63.96.016

Ключевые слова

Адаптация обучающихся, профессиональная деятельность, учебная задача, производственная среда, когнитивный барьер.

Введение

Одна из серьезных проблем системы образования заключается в наличии разрыва между его разными уровнями. В частности, можно назвать разрыв между средним общим образованием и профессиональным [Юрченко, Юрченко, Носкова, 2026]. Однако стоит сказать, что не менее, а, возможно, и более серьезной проблемой является разрыв между академической подготовкой и реальными требованиями, предъявляемыми к специалистам на рабочем месте. [Варшавская, 2024] Многие слышали сакраментальную фразу «забудьте все, чему вас учили», обращенную к молодому специалисту, впервые вышедшему на работу. Причем, стоит отметить, эта проблема отмечена не только в России [Бабич, Иващенкова, 2024; Емельянова, Конеев, Мошникова, 2026].

Основная часть

Надо сказать, что эта проблема осознается как педагогическим сообществом, так и специалистами индустрии. [Варшавская, 2024; Keco, Tomorri, Domi, Kapaj, 2021]. Она решается разными способами как с той, так и с другой стороны. Применение разных форм деятельностного подхода в образовании, классическая производственная практика (в том числе как ее вариант «непрерывная научно-производственная практика», принятая на отраслевых

факультетах МГТУ им. Н.Э.Баумана), проектная деятельность, разного рода стажировки – развивают практические навыки и умения, а также способствуют формированию необходимых в будущей профессиональной деятельности компетенций обучающихся. Однако все эти методы имеют ограниченную эффективность и не способны полностью решить проблему.

В данной работе мы хотим обратить внимание на один аспектов данной проблемы. А именно, ситуацию, когда выпускники высших и средних профессиональных учебных заведений, демонстрирующие высокие академические результаты в ходе решения учебных задач, испытывают значительные затруднения при выполнении схожих по формальному содержанию заданий, полученных на рабочем месте. Практика демонстрирует повторяющуюся проблему: технически подкованный студент часто впадает в ступор, сталкиваясь с задачей, формально идентичной учебной. Мы полагаем, что этот эффект порождается несколькими глубинными факторами, которые меняют саму структуру деятельности.

Мы предположили, что ключевое различие между учебной и рабочей задачей заключается не в сложности содержательного наполнения, а в контекстуальных параметрах, детерминирующих процесс решения. Иначе говоря, идентичные по предметному содержанию задачи приобретают принципиально различную операциональную структуру и психологическую валентность в зависимости от институциональной среды, в которой они реализуются. Это контекстуальное расхождение может порождать устойчивый когнитивный барьер на этапе перехода от учебного моделирования к практической деятельности, который не решается простым наращиванием знаний, умений и навыков, а требует смены поведенческой парадигмы.

Суть в том, что в контексте процесса обучения деятельность подчинена преимущественно дидактическим целям: освоение инструментария, отработка алгоритма, демонстрация освоенности знаний, умений и навыков. В производственном контексте та же операциональная цепочка встраивается в деятельность, направленную на создание потребительской ценности, функционирование в рамках организационной структуры и соблюдение корпоративных и отраслевых стандартов качества. Таким образом, даже при полном совпадении формальных требований к результату система ориентиров, ограничений и критериев успешности оказывается принципиально различной.

Чтобы лучше разъяснить природу упомянутого когнитивного барьера, необходимо сначала описать среду, в которой обучающийся чувствует себя уверенно и компетентно, то есть «учебную». Деятельность в рамках этой среды направлена на освоение и демонстрацию знаний, умений и навыков [Сергеев, 2010]. Именно тут формируются те паттерны поведения, которые впоследствии вступают в конфликт с реальностью производственной деятельности.

Учебная задача всегда в той или иной мере «работа в теплице». Что нельзя назвать недостатком, это сущностная характеристика процесса, так как главная цель тут не создание ценности для потребителя, а наилучшее освоение обучающимся материала.

В учебной среде целью деятельности является не решение задачи, а освоение способа ее решения. [Юрченко, 2018] Задача в учебной среде прозрачна и дидактична. Необходимо написать программу-калькулятор на Phyton не потому что в этом нуждаются пользователи, а для того, чтобы продемонстрировать понимание синтаксиса языка программирования и умение писать код. Продуктовый результат вторичен, важно зафиксировать факт применения знания и процесс решения. Ошибки являются частью обучения, а готовый продукт существует сам по себе, как артефакт, подтверждающий компетенцию. Более того, большая часть учебных заданий не подразумевает производство продукта как такового.

Следующей особенностью учебной среды являются условия выполнения задачи. Учебная задача не содержит внешних зависимостей от решений, принятых другими людьми. Ее условия синтетические, очищенные от влияния случайных факторов. Если приводить пример из ИТ сферы, нет никакого легаси-кода, никаких миграций, никаких внезапных изменений в API смежных сервисов. Можно сказать, что среда подчиняется студенту, а не наоборот. Эта стерильность может стать настоящей ловушкой при переходе в индустрию.

В учебной ситуации критерии успеха и формат проведения контроля являются жестко формализованными и максимально щадящими. Проверяется правильность и полнота выполнения задания, при этом само задание обычно полное, исчерпывающее и заведомо имеет решение. Тесты и испытания, если необходимы для проверки, обычно заранее подготовлены и проводятся в идеальных условиях.

В академическом контексте время воспринимается иначе. Дедлайны часто мягкие или с возможностью «досдать» или «пересдать» в случае срыва сроков. Студенту в середине процесса решения не придет внезапная задача с более высоким приоритетом, а условия задачи не изменятся перед сдачей работы. Обучающийся может позволить себе роскошь сосредоточиться на решении одной задачи, при этом решать ее последовательно (сначала написать код, потом протестировать, потом отправить на проверку).

Движущая сила учебного процесса - внешняя оценка или внутреннее желание разобраться в теме. Студент решает задачу для себя и для преподавателя. Самая страшная санкция за ошибку – низкая оценка или пересдача. Эта безопасность создаёт комфортную зону, но при этом притупляет бдительность и чувство ответственности за качество решения, которое требуется в реальных проектах.

Иными словами, учебный контекст – безусловно, необходимая и базовая ступень вхождения в профессию. Он даёт фундамент и позволяет сформировать первичные знания, умения и навыки. Однако по своей сути он является симуляцией, где среда подконтрольна, а сама задача представляет собой упражнение. Студент в этом контексте привыкает к понятным условиям и линейной логике. Причем этот контекст сохраняется даже в условиях выполнения практических работ, максимально приближенных, и даже просто скопированных с реальных производственных задач. Но, как только обучающийся покидает этот «теплицу» и сталкивается с реальной рабочей обстановкой, все эти условия одномоментно исчезают, и на смену учебному контексту приходит контекст рабочий, который требует принципиально иного склада ума и готовности действовать в иных условиях.

Если учебная среда напоминает тепличный эксперимент, где каждое действие студента направлено на демонстрацию навыка, то рабочий контекст его прямая противоположность. Здесь нет места упражнениям ради упражнений, зато появляется ответственность. Именно в этом пространстве формально та же самая задача – написать код, исправить ошибку или добавить функциональность – обретает иное значение, содержание и, соответственно, сложность. Именно поэтому студент, блистательно справлявшийся с учебными проектами, может внезапно растеряться на рабочем месте.

В рабочей среде решение конкретной задачи не является самоцелью. Это лишь инструмент, один из многих, для создания ценности для потребителя. Студент, привыкший к дидактическим формулировкам, сталкивается с размытым запросом, где сформулированные требования – зачастую лишь верхушка айсберга.

За ними стоят метрики производительности, вопросы безопасности, затраты на инфраструктуру и удобство использования. На примере работы в ИТ, код – это средство, а

результат, который он приносит, измеряется не оценкой в зачётке, а пользой для потребителей и деньгами компании.

Студент, придя на рабочее место, оказывается погружен в уже существующую рабочую среду и идущие рабочие процессы. Так, в ИТ-сфере, место чистого репозитория и изолированной базы данных занимает огромный, часто несовершенный легаси-код, написанный разными людьми, в разное время и с разным уровнем квалификации. Вместо тестовых, многократно проверенных методистами данных – реальные, «грязные» данные клиентов, с дублями, багами, пропусками и нестандартными форматами. Вместо одного модуля – сложная распределённая архитектура, где изменение в одном микросервисе может неожиданно «уронить» другой, взаимодействующий с ним по сетевому протоколу. Студент попадает в мир, где среда не подчиняется ему; напротив, ему нужно учиться выживать и решать задачи в условиях, где большая часть системы ему незнакома, а документация, если и существует, давно устарела.

На рабочем месте дружелюбный диалог наставника с учеником сменяется строгим инженерным контролем. Решение может оцениваться по многим параметрам. Например, программный код должен быть не только рабочим, но и поддерживаемым, масштабируемым и экономичным с точки зрения ресурсов.

Более того, в отличие от чёткого условия учебной задачи, в рабочем контексте зачастую формулировки туманны и расплывчаты. Задача часто формулируется как «ускорьте загрузку страницы» или «почините отчёт», и начинающий специалист теряется, потому что не знает, с какого края подступиться: где искать узкое место, как интерпретировать указание руководства или требование заказчика, которое нередко звучит как «сделайте красиво». Вместо привычного алгоритма «прочитал-понял-сделал» он сталкивается с необходимостью сначала доформулировать проблему, а уже потом искать решение. Кроме того, в ходе решения задачи часто приходится искать компромисс: между идеальным дизайном и жестким дедлайном, между красотой архитектуры и необходимостью срочно исправить критический баг в легаси-коде. Учебный навык «сделать правильно» должен уступить рабочему искусству «сделать оптимально в заданных ограничениях».

На рабочем месте относительно «мягкие» дедлайны сменяются жёсткими обязательствами перед командой и компанией. Задача больше не существует в вакууме. От её выполнения зависит возможность коллег приступить к своим задачам, и задержка блокирует их работу. К этому добавляется постоянная фрагментация внимания: встречи, совещания, ответы на сообщения, обращение коллег, а также срочные задачи от руководства которые требуют немедленного переключения. Студент теряет «роскошь» последовательной работы над одной задачей и вынужден учиться быстро переключать внимание, сохраняя при этом качество и глубину погружения в проблему. Часто этот аспект вызывает стресс, так как он напрямую сталкивается с привычной учебной инерцией.

При переходе от учебы к работе мотивация кардинально меняется. На смену желанию получить зачёт или разобраться в теме приходит осознание ответственности перед коллегами, работа которых зависит от результатов работы молодого специалиста, перед компанией, куда он пришел работать и перед потребителями, которые используют готовый продукт. Ошибка может привести к вполне материальным последствиям, в зависимости от конкретного рабочего места, начиная от наказания самого вчерашнего студента со стороны руководства, заканчивая проблемами для компании или потребителей.

С другой стороны, успешное решение приносит не просто похвалу преподавателя, а

признание коллег, укрепление репутации и карьерный рост. Эта психологическая нагрузка, включающая эйфорию от решения сложной проблемы и тревогу за потенциальные последствия, создаёт совершенно новый эмоциональный фон, к которому студент зачастую оказывается абсолютно не готов в момент перехода из учебной аудитории в рабочий офис.

Заключение

Таким образом, рабочая среда – это качественно иной вид деятельности по отношению к учебной среде. Учебная среда – контролируемая, доброжелательная, управляемая и предсказуемая. Цена ошибки в рабочей среде принципиально иная и возрастает многократно, а критерии успеха становятся сложными и противоречивыми. Именно сочетание разницы в структуре указанных пяти факторов – цели, среды, оценки, времени и мотивации – формирует тот самый когнитивный барьер, о котором упоминалось в самом начале. Студент, привыкший к линейной логике учебной среды, попадает в многомерную реальность рабочей среды, где ему предстоит заново учиться профессиональному мышлению.

Из сказанного следует, что восприятие контекста задачи может оказывать существенное влияние на успешность профессиональной деятельности, и этот аспект необходимо учитывать при подготовке учебных программ и выборе методик обучения студентов.

В настоящее время проблему разрыва между академической подготовкой и реальными требованиями, предъявляемыми к специалистам на рабочем месте методически пытаются решить подготовкой задач, по содержанию максимально приближенным к реальным задачам на рабочем месте, в том числе используя реальные кейсы в качестве таких задач. [Солнцев, Гребенев, Любашевский, 2025; Raffay-Danyi, Bogdány, Cserháti, 2022] Однако, как мы показали, это не решает проблему, поскольку контекстуально среда остается соответствующей «учебным» условиям, даже если само бучение ведется на рабочем месте. Также эту проблему не полностью решают такие методы, как практика на рабочем месте и учебные стажировки.

Представляется, что поиск решения стоит искать в направлении воспроизведения условий рабочего контекста в процессе обучения. Для этого следует расширить практику привлечения специалистов индустрии в качестве наставников профессионального обучения, развивая при этом проектную деятельность как методику, по нашему мнению позволяющую наиболее полно достичь этой цели.

Библиография

1. Бабич Н.С., Иващенкова Н.В. Компетенции в высшем образовании и на рынке труда: социокогнитивный анализ проблемы интеграции // Интеграция образования. 2024. Т. 28. № 1 (114). С. 68–80. DOI: 10.15507/1991-9468.114.028.202401.068-080
2. Варшавская, Е. Я. (2024). Самооценка дефицита навыков выпускниками вузов, или чему не учат в высшей школе. // Вопросы образования. 2024. №3, том 2. 35–59. DOI: 10.17323/vo-2024-17789
3. Гарипов Р., Где возникает разрыв между обучением и работой и как его сокращают. [электронный ресурс] // РБК Компании, 2026, URL: https://companies.rbc.ru/news/BKyvdtxMbi/gde-voznikaet-razryiv-mezhdu-obucheniem-i-rabotoj-i-kak-ego-sokraschayut/?ysclid=mucznjzbui626328361&utm_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2F (дата обращения 29.09.2026)
4. Емельянова Н. А., Конеев И. Р., Мошникова Э. В. Профессиональная траектория выпускника педагогического направления (бакалавриат + магистратура): анализ компетенций, востребованных в реальной школьной практике // Научно-методический журнал «ПРЕДУНИВЕРСАРИЙ». 2026. Вып. 1 (1). С. 34–50.
5. Сергеев С.Ф. Теоретико-методологические проблемы педагогики образовательных сред // Школьные технологии, №6, 2010, с 32-40.

6. Солнцев А.В., Гребенев И.В., Любашевский Д.Е. Разработка модели формирования и оценки профессиональных компетенций в системе подготовки специалистов атомной отрасли // Вестник Московского Университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2025. № 4. С. 137-158
7. Юрченко О.В. проблемы проектирования мотивационного компонента образовательной среды // В сборнике: Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика. Памяти академика РАО Л.Н. Боголюбова: Сборник научных статей. В 2-х томах. Под редакцией А.А. Сорокина. 2018. С. 231-237.
8. Юрченко А.В., Юрченко О.В., Носкова В.Е. Проектная деятельность как метод адаптации школьников к условиям обучения в высших учебных заведениях // Шамовские чтения. сборник статей XVIII Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. Москва, 2026. С. 749-752.
9. Keco R., Tomorri I., Domi S., Kapaj, I. Do universities' curricula comply with the firms' demand for employee competence? A case study of Albania. // Journal of East European Management Studies, 2021. 26(1). p. 177-190
10. Raffay-Danyi Á., Bogdány E., Cserháti G. Mind the Gap: Comparing Competence Development in Business Higher Education and Job Market Expectations. // In V. Dermol (Ed.), Digital Transformation: The Harmonic Convergence of People, Culture, Process, and Technology in the New Normal. 2022. p. 125. ToKnowPress.

The Influence of Context on Students' Adaptation to Professional Activity

Ol'ga V. Yurchenko

PhD in Psychology,
Associate Professor of the Department
of Methods of Teaching Social Sciences and Humanities,
Institute of Humanities,
Moscow City University,
129226, 4, bldg. 1, 2-y Sel'skokhozyaystvennyy passage,
Moscow, Russian Federation;
e-mail: olg-ur@yandex.ru

Aleksandr V. Yurchenko

Senior Lecturer,
Project Activity Center,
Moscow Polytechnic University,
107023, 38, Bol'shaya Semenovskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: alex.vlad.yurchenko@gmail.com

Mariya V. Shener

PhD in Economics,
Associate Professor of the Department of Methods
of Teaching Social Sciences and Humanities,
Institute of Humanities,
Moscow City University,
129226, 4, bldg. 1, 2-y Sel'skokhozyaystvennyy passage,
Moscow, Russian Federation;
e-mail: shenermv@mgpu.ru

Georgii S. Kupalov

PhD in Pedagogy,
Associate Professor of the Department of Methods
of Teaching Social Sciences and Humanities,
Institute of Humanities,
Moscow City University,
129226, 4, bldg. 1, 2-y Sel'skokhozyaystvennyy passage,
Moscow, Russian Federation;
e-mail: kupalovgs@mgpu.ru

Abstract

The article examines the influence of context on students' adaptation to professional activity. The authors emphasize the problem of the gap between academic training and the real requirements of the workplace: graduates who show high results in solving educational tasks often experience difficulties in performing formally analogous production tasks. The hypothesis is put forward that the key difference between an educational and a work task lies not in the subject content but in contextual parameters, which set a different operational structure and psychological valence of activity. It is shown that the educational context is a controlled, predictable, and "gentle" simulation, whereas the work environment requires actions under conditions of uncertainty, strict obligations, responsibility, and the creation of consumer value. It is concluded that overcoming this barrier is impossible only through the accumulation of knowledge, skills, and abilities: a change of behavioral paradigm is required, along with taking context into account when designing educational programs and a deeper integration of learning into real professional activity, including through mentoring.

For citation

Yurchenko O.V., Yurchenko A.V., Shener M.V., Kupalov G.S. (2026) Vliyanie konteksta na adaptatsiyu obuchayushchikhsya k professional'noy deyatel'nosti [The Influence of Context on Students' Adaptation to Professional Activity]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 134-142. DOI: 10.34670/AR.2026.63.96.016

Keywords

Students' adaptation, professional activity, educational task, production environment, cognitive barrier.

References

1. Babich, N. S., & Ivashchenkova, N. V. (2024). Competencies in higher education and the labor market: A sociocognitive analysis of the integration problem. // Integration of Education, 28(1), 68–80. https://doi.org/10.15507/1991-9468.114.028.202401.068-080 (in Russian)
2. Emelyanova, N. A., Koneev, I. R., & Moshnikova, E. V. (2026). Professional trajectory of a pedagogical graduate (bachelor's + master's): An analysis of competencies demanded in real school practice. // Scientific and Methodological Journal "Pre-University", 1(1), 34–50. (in Russian)
3. Garipov, R. (2026). Where does the gap between education and work arise and how is it reduced? // RBK Companies. Retrieved September 29, 2026, from https://companies.rbc.ru/news/BKyvdtxMbi/gde-voznikaet-razryiv-mezhdu-obucheniem-i-rabotoj-i-kak-ego-sokraschayut/?ysclid=mucznjzbui626328361&utm_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2F (in Russian)
4. Sergeev, S. F. (2010). Theoretical and methodological problems of the pedagogy of educational environments. // School Technologies, (6), 32–40. (in Russian)

5. Solntsev, A. V., Grebenev, I. V., & Lyubashevskii, D. E. (2025). Development of a model for the formation and assessment of professional competencies in the system of training specialists for the nuclear industry. // Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Education, (4), 137–158. (in Russian)
6. Varshavskaya, E. Ya. (2024). Self-assessment of skill shortages by university graduates, or what higher education does not teach. // Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow, (3), 35–59. https://doi.org/10.17323/vo-2024-17789 (in Russian)
7. Yurchenko, A. V., Yurchenko, O. V., & Noskova, V. E. (2026). Project activity as a method of adapting schoolchildren to learning conditions in higher education institutions. // In Shamov Readings: Collection of articles of the XVIII International Scientific and Practical Conference (pp. 749–752). Moscow. (in Russian)
8. Yurchenko, O. V. (2018). Problems of designing the motivational component of the educational environment. // In A. A. Sorokin (Ed.), Current issues of the humanities: Theory, methodology, practice. In memory of Academician of the Russian Academy of Education L. N. Bogolyubov: Collection of scientific articles (pp. 231–237). (in Russian)
9. Keco R., Tomorri I., Domi S., & Kapaj I. (2021) Do universities' curricula comply with the firms' demand for employee competence? A case study of Albania. // Journal of East European Management Studies, 2021. 26(1). p. 177-190
10. Raffay-Danyi Á., Bogdány E., & Cserháti G. (2022) Mind the Gap: Comparing Competence Development in Business Higher Education and Job Market Expectations. // In V. Dermol (Ed.), Digital Transformation: The Harmonic Convergence of People, Culture, Process, and Technology in the New Normal. 2022. p. 125. ToKnowPress.

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

УДК 37 **DOI: 10.34670/AR.2026.54.58.017**

Дополненная реальность в школьном образовании при преподавании естественнонаучных дисциплин: преимущества и области применения

Смирнов Олег Аркадьевич

Кандидат физико-математических наук, доцент,
Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина
(Технологии. Дизайн. Искусство),
115035, Российская Федерация, Москва, ул. Садовническая, 52/45;
e-mail: smirnovoleg1952@mail.ru

Тажудинова Загра Шайихолисламовна

Кандидат биологических наук,
доцент кафедры биологии, экологии и методики преподавания,
Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова,
367003, Российская Федерация, Махачкала, ул. Магомеда Ярагского, 57;
e-mail: zagra-zagra18@mail.ru

Аннотация

В представленном тексте рассматривается проблематика применения дополненной реальности в системе школьного образования при преподавании естественнонаучных дисциплин, что обусловлено необходимостью поиска инструментов, обеспечивающих высокую вовлечённость учащихся и повышение результативности обучения. Исходной предпосылкой анализа выступает переориентация современных образовательных систем с трансляционных моделей передачи знания на деятельностные, что порождает запрос на инструменты, обеспечивающие высокую вовлечённость учащихся и повышение результативности обучения. Особое внимание уделяется естественнонаучному циклу дисциплин, где абстрактность учебного содержания и недостаточная развитость навыков визуализации у школьников приводят к формированию устойчивых заблуждений и снижению интереса к предметам естественнонаучного профиля. В работе последовательно раскрываются дидактические возможности технологий визуализации, к числу которых относятся анимация, виртуальные среды и симуляции, после чего обосновывается качественная новизна дополненной реальности, объединяющей реальное окружение с компьютерной графикой и обеспечивающей детальную визуализацию, анимацию и многоракурсное представление изучаемых объектов. Характеризуются преимущества данной технологии, включая минимизацию заблуждений, возможность макро- и микровизуализации недоступных непосредственному восприятию явлений, повышение интерактивности и активности учебной работы, а также стимулирование критического и творческого мышления. Отдельно рассматриваются ограничения, носящие преимущественно технический характер (доступность оборудования, качество программного обеспечения, необходимость подготовки педагогов), и обосновывается их принципиальная преодолимость. Определяются основные области применения

дополненной реальности в школьном обучении: естественнонаучные дисциплины, физика и инженерия, география и история, биология, а также межпредметные и проектные формы работы. Делается вывод о том, что дидактическая ценность дополненной реальности определяется её способностью согласовывать абстрактное содержание с чувственным опытом учащегося и превращать его в активного субъекта познавательной деятельности, а дальнейшее совершенствование инструментария технологии позволит существенно повысить эффективность процесса преподавания и обучения.

Для цитирования в научных исследованиях

Смирнов О.А., Тажудинова З.Ш. Дополненная реальность в школьном образовании при преподавании естественнонаучных дисциплин: преимущества и области применения // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 143-151. DOI: 10.34670/AR.2026.54.58.017

Ключевые слова

Дополненная реальность, школьное образование, визуализация учебного содержания, естественнонаучное образование, абстрактные концепции, познавательная активность, интерактивность технологии обучения, виртуальная среда, деятельностный подход.

Введение

Современный этап развития систем школьного образования характеризуется устойчивой переориентацией с трансляционных моделей передачи знания на модели деятельностные, в рамках которых учащийся рассматривается не как пассивный реципиент информации, а как активный субъект познания, самостоятельно выстраивающий траекторию освоения учебного содержания [Jiang et al., 2025; Zhu, Jiang, Zhong, 2026]. Подобная переориентация закономерно порождает запрос на инструменты, способные обеспечить высокую степень вовлечённости обучающихся и одновременно повысить результативность образовательного процесса, поскольку традиционные формы работы, опирающиеся на монологическое изложение материала и статические носители информации, всё чаще демонстрируют свою недостаточную эффективность [Li et al., 2025; Du et al., 2026]. Именно в этом контексте приобретает актуальность проблематика дополненной реальности как технологии, обладающей значительным дидактическим потенциалом и способной стать системообразующим элементом обновления школьной практики [Балькина, 2023; Белохвостов, Аршанский, 2018].

Цель настоящего изложения состоит в том, чтобы, отталкиваясь от общих закономерностей трансформации образовательных систем, последовательно раскрыть сущность дополненной реальности, обосновать её преимущества и охарактеризовать основные области её применения в школьном обучении, причём логика изложения строится дедуктивно — от общих предпосылок к частным проявлениям. В этом аспекте дополненная реальность представляет собой не частное техническое усовершенствование, а качественно новый способ организации познавательной деятельности, позволяющий согласовать абстрактный характер учебного знания с чувственным опытом учащегося [Балькина, 2022; Jiang et al., 2025].

Основная часть

Исходным пунктом анализа выступает признание того обстоятельства, что системы школьного образования в последние десятилетия последовательно реализуют инициативы, направленные на повышение качества и эффективности преподавания и обучения, причём эти

инициативы опираются на целостные концептуальные основания, задающие целевые ориентиры образовательной политики [Ноздрина, Камалеева, 2019; Камалеева, Ноздрина, 2019]. Подобные концепции фиксируют необходимость формирования общества, обладающего глубокими знаниями, способного к прогрессивному развитию, инновационной деятельности и внесению вклада в науку и технологии, что, в свою очередь, предполагает пересмотр не только содержания, но и методов организации учебного процесса [Ларичева, Ноздрина, 2018; Zhu, Jiang, Zhong, 2026]. Мотивация таких преобразований коренится в осознании того, что устоявшиеся форматы работы, основанные на вербальном изложении и статических учебных материалах, не обеспечивают должного уровня вовлечённости школьников и нередко приводят к неудовлетворительным образовательным результатам [Li et al., 2025; Du et al., 2026]. Обучающиеся, вынужденные длительное время воспринимать монологическую речь преподавателя, утрачивают интерес и оценивают подобные занятия как монотонные, тогда как интеграция технологических средств, напротив, воспринимается ими как фактор, способный облегчить и оживить освоение материала [Балькина, 2023; El Hajji et al., 2025]. Отсюда следует закономерный вывод: поиск технологий, обладающих дидактическим потенциалом и способных обеспечить активный характер учения, становится не случайным эпизодом, а устойчивой тенденцией, отражающей глубинную потребность образовательных систем в обновлении инструментария [Jiang et al., 2025; Балькина, 2022]. И именно эта тенденция создаёт общий фон, на котором разворачивается дальнейшее рассмотрение дополненной реальности.

Наиболее отчётливо потребность в таком обновлении проявляется в области естественнонаучного образования, которое по самой своей природе связано с освоением сложных познавательных процедур [Камалеева, Ноздрина, 2019; Li et al., 2025]. Изучение естественных наук предполагает выявление проблемы, её исследование, формулирование гипотез, планирование методов сбора данных, проверку выдвинутых предположений, сбор эмпирического материала и формулирование выводов, причём участие во всех этих этапах требует от учащегося критического мышления и способности удерживать логику исследования на каждом его шаге [Jiang et al., 2025; Zhu, Jiang, Zhong, 2026]. Однако распространённое среди школьников представление о естественнонаучных дисциплинах как о чрезмерно сложных существенно снижает их готовность продолжать образование в соответствующем направлении, вследствие чего доля обучающихся, выбирающих естественнонаучный профиль, оказывается устойчиво невысокой и обнаруживает тревожную тенденцию к сокращению [Li et al., 2025; Du et al., 2026]. Правительственные инициативы, направленные на исправление ситуации, не приводят к достижению целевых показателей, а аналогичные процессы наблюдаются и в других странах, где молодые люди всё реже выбирают предметы естественнонаучного, инженерного и технологического циклов сверх обязательного минимума [Zhu, Jiang, Zhong, 2026; Jiang et al., 2025]. Тем самым обнаруживается разрыв между декларируемыми целями и реальной образовательной практикой, преодоление которого невозможно без изменения способов предъявления учебного содержания, что подводит к необходимости рассмотреть, какие именно характеристики естественнонаучного знания затрудняют его освоение [Балькина, 2022; Белохвостов, Аршанский, 2018].

По мнению авторов, ключевая трудность, как показывает анализ образовательной ситуации, состоит в абстрактности значительной части естественнонаучных концепций, требующих от учащегося глубины понимания и развитых навыков визуализации [Балькина, 2023; Бузмаков, Ильин, Оспенникова, 2020]. Когда школьник не располагает средствами для мысленного представления изучаемого явления, возникают устойчивые заблуждения, которые не просто

сопутствуют обучению, но и активно препятствуют освоению научных принципов и понятий, поскольку ошибочные представления, однажды сформировавшись, начинают выполнять роль фильтра по отношению к новой информации [Белохвостов, Аршанский, 2018; Балькина, 2022]. В силу этого выбор метода обучения приобретает принципиальное значение: грамотно подобранный способ предъявления материала способен как минимизировать риск формирования ошибочных представлений, так и создать условия для их своевременного преодоления [Балькина, 2023; Касперский, Парамонов, 2023]. Особую роль здесь играют технологии визуализации, обладающие выраженным потенциалом для облегчения понимания и предотвращения заблуждений, поскольку они позволяют предъявлять учащимся разнообразные абстрактные образы и предоставляют возможность самостоятельно манипулировать этими образами и исследовать их [Бузмаков, Ильин, Оспенникова, 2020; El Hajji et al., 2025]. К числу апробированных средств такого рода относятся анимация, виртуальные среды и симуляции, применение которых демонстрирует, что освоение абстрактных концепций существенно улучшается, когда учащийся получает возможность наблюдать изучаемые процессы в динамике и взаимодействовать с их моделями [El Hajji et al., 2025; Jiang et al., 2025]. Таким образом, визуализация выступает тем связующим звеном, которое соединяет абстрактное содержание науки с чувственным опытом школьника, — и именно в этом качестве она подготавливает почву для понимания специфических возможностей дополненной реальности [Балькина, 2022; Белохвостов, Аршанский, 2018].

Специфика естественнонаучного знания такова, что его концепции могут быть условно разделены на описательные и теоретические: первые поддаются непосредственному наблюдению, тогда как вторые обозначают явления, принципиально недоступные невооружённому глазу, будь то атмосферное давление, обусловленное столкновениями молекул, или фотосинтез [Балькина, 2023; Бузмаков, Ильин, Оспенникова, 2020]. Технологии визуализации предоставляют средство для того, чтобы сделать видимыми явления, которые слишком малы, велики, быстры или медленны для непосредственного восприятия, и тем самым открывают доступ к тем пластам учебного содержания, которые прежде оставались для учащегося закрытыми [Балькина, 2022; El Hajji et al., 2025]. Разработки в области химии и клеточной биологии убедительно демонстрируют, что анимационные и модельные средства позволяют учащимся наблюдать взаимодействия молекул и механизмы связывания фермента с субстратом, то есть проникать в сущность процессов, недоступных прямому наблюдению [Балькина, 2023; Белохвостов, Аршанский, 2018]. По мере совершенствования таких средств их применение в образовании становится всё более продвинутым и сложным, что закономерно ставит вопрос о том, какая из визуализационных технологий обладает наибольшим дидактическим потенциалом [Jiang et al., 2025; El Hajji et al., 2025]. Ответ на этот вопрос приводит к рассмотрению дополненной реальности как качественно нового этапа в развитии средств визуализации [Балькина, 2023; Касперский, Парамонов, 2023].

Дополненная реальность представляет собой технологию, которая привносит компьютерный мир в мир человеческий, объединяя реальное окружение с компьютерной графикой, и в этом состоит её принципиальное отличие от виртуальной реальности, погружающей пользователя в полностью искусственную, компьютерно-генерируемую среду [Балькина, 2022; Jiang et al., 2025]. Подобное совмещение физического и цифрового планов открывает новый способ освоения трёхмерных форм, который приходит на смену традиционным приёмам работы с материальными объектами, поскольку позволяет детально визуализировать и анимировать изучаемые объекты, обеспечивая при этом как макро-, так и

микровизуализацию явлений и концепций, недоступных невооружённому глазу [Балькина, 2023; El Hajji et al., 2025]. Дополненная реальность отображает объекты и концепции в различных ракурсах и под разными углами обзора, что существенно облегчает понимание предметов и минимизирует заблуждения, возникающие из-за неспособности учащегося самостоятельно представить, например, химические связи [Белохвостов, Аршанский, 2018; Балькина, 2022]. Существенно и то, что данная технология делает учащихся более активными участниками учебного процесса благодаря интерактивности своих приложений, побуждая их мыслить критически и творчески, что в конечном счёте улучшает их опыт и понимание [Касперский, Парамонов, 2023; Du et al., 2026]. Сказанное позволяет заключить, что дополненная реальность не просто дополняет существующие средства визуализации, но качественно расширяет их возможности, — и именно эта качественная новизна объясняет, почему данная технология рассматривается как вероятный фактор существенного влияния на образование [Jiang et al., 2025; Балькина, 2023].

Значимость описанных возможностей подтверждается и тем, что большинство исследований, посвящённых применению дополненной реальности в обучении, фиксируют выраженную воодушевлённость и заинтересованность учащихся, положительно оценивающих опыт совмещения виртуальной и реальной среды и отмечающих потенциал технологии для обмена информацией и освоения новых концепций [Балькина, 2023; El Hajji et al., 2025]. Подобные отклики важны не только как показатель эмоционального отношения, но и как индикатор готовности обучающихся принять и использовать новую технологию в собственной учебной деятельности, поскольку готовность эта является необходимым условием успешной интеграции любого нововведения [Du et al., 2026; Li et al., 2025]. Обобщение накопленных наблюдений позволяет выделить ряд наиболее часто подчёркиваемых преимуществ дополненной реальности в образовании, к числу которых относятся минимизация заблуждений за счёт детальной визуализации и анимации, возможность макро- и микровизуализации недоступных непосредственному восприятию объектов, многоракурсное представление изучаемых явлений, повышение активности и интерактивности учебной работы, а также стимулирование критического и творческого мышления [Балькина, 2022; Jiang et al., 2025; Белохвостов, Аршанский, 2018]. Перечисленные преимущества в своей совокупности указывают на значительный потенциал интеграции данной технологии в преподавание и обучение, особенно для дисциплин, требующих от учащихся развитых навыков визуализации [Балькина, 2023; El Hajji et al., 2025]. Это обстоятельство позволяет перейти от анализа потенциальных возможностей к характеристике конкретных областей применения.

Вместе с тем необходимо учитывать, что, несмотря на обилие исследований, посвящённых дополненной реальности в целом, собственно образовательных работ среди них относительно немного, а метааналитические обобщения неизменно указывают на то, что технология всё ещё остаётся новой для сферы образования и сопряжена с определёнными ограничениями [Jiang et al., 2025; El Hajji et al., 2025]. Большинство таких ограничений носит технический характер и связано с несовершенством оборудования, сложностью разработки качественного контента и организационными трудностями внедрения, однако имеющиеся данные позволяют предполагать, что по мере тиражирования и совершенствования исследований, а также по мере развития аппаратных средств эти препятствия будут постепенно преодолеваться [Балькина, 2023; Du et al., 2026]. Показательно, что положительные отклики участников и учащихся, проявивших интерес к использованию данной технологии в собственных процессах обучения, сохраняются, несмотря на технические трудности, что свидетельствует о принципиальной

жизнеспособности рассматриваемого подхода [El Hajji et al., 2025; Балькина, 2022]. Отсюда следует вывод, имеющий принципиальное значение для всей логики настоящего изложения: ограничения дополненной реальности являются преодолимыми и не отменяют её дидактического потенциала [Jiang et al., 2025; Балькина, 2023]. Следовательно, дальнейшее рассмотрение областей применения технологии должно исходить из её принципиальной пригодности для школьного образования [Касперский, Парамонов, 2023; El Hajji et al., 2025].

Области применения дополненной реальности в школьном обучении определяются прежде всего теми предметными сферами, в которых абстрактность учебного содержания наиболее выражена и где традиционные средства визуализации оказываются недостаточными [Балькина, 2023; Белохвостов, Аршанский, 2018]. В естественнонаучном цикле данная технология позволяет предъявлять учащимся трёхмерные модели молекул, атомов и химических связей, демонстрировать в динамике процессы, протекающие на клеточном уровне, и обеспечивать наглядность явлений, недоступных прямому наблюдению, что непосредственно отвечает описанной выше проблеме ошибочных представлений [Балькина, 2022; Бузмаков, Ильин, Оспенникова, 2020]. В области физики и инженерии совмещение реального и цифрового планов даёт возможность наблюдать работу механизмов и устройств, накладывая цифровые схемы и пояснения на реальные объекты, что делает изучение технических дисциплин более наглядным и практико-ориентированным [Jiang et al., 2025; El Hajji et al., 2025]. Географическое и историческое образование выигрывает от возможности наложения цифровых реконструкций, карт и моделей на реальное пространство, благодаря чему учащиеся получают пространственно организованный доступ к учебному материалу, а в биологическом образовании — от визуализации экологических связей и пищевых цепей, которые хотя и относятся к описательным концепциям, но требуют наглядного представления взаимозависимостей [Балькина, 2023; Касперский, Парамонов, 2023]. Наконец, межпредметные и проектные формы работы получают в дополненной реальности инструмент, позволяющий объединять теоретическое содержание с практическими исследованиями, что соответствует общей направленности современных образовательных систем на деятельностное освоение знания [Li et al., 2025; Du et al., 2026]. Во всех перечисленных случаях применение технологии подчинено единой логике: она обеспечивает переход от абстрактного описания к чувственно воспринимаемой модели [Балькина, 2022; Jiang et al., 2025]. Эта логика объединяет столь различные предметные области.

Заключение

Обобщая изложенное, следует подчеркнуть, что дополненная реальность в школьном образовании представляет собой закономерный этап развития средств визуализации учебного содержания, обусловленный как общими тенденциями трансформации образовательных систем, так и специфическими трудностями освоения абстрактного естественнонаучного знания. Рассмотрение позволяет утверждать, что дидактическая ценность дополненной реальности определяется не отдельными техническими эффектами, а её способностью согласовывать абстрактное содержание с чувственным опытом учащегося и превращать его в активного субъекта познавательной деятельности. Существующие ограничения носят преимущественно технический и временный характер и не отменяют принципиальной пригодности технологии для образовательных целей, тогда как положительное отношение обучающихся и широта потенциальных предметных приложений свидетельствуют о её

жизнеспособности. По мере более полного исследования потенциала дополненной реальности и совершенствования её инструментария полезные функции данной технологии смогут получить широкое распространение во всех областях школьного образования, а эффективность процесса преподавания и обучения — существенно повыситься, что и составляет конечный смысл рассматриваемых преобразований.

Библиография

1. Балькина Е. А. Влияние различных форм представления информации на уровень ее восприятия школьниками при использовании средств дополненной реальности в обучении химии и биологии в школе //Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2023. – №. 2 (64). – С. 64-72.
2. Балькина Е. А. Применение мобильных 3D-моделей для демонстрации недоступных лабораторных опытов и объектов при изучении химии и биологии в основной школе //Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2022. – Т. 19. – №. 4. – С. 360-371.
3. Белохвостов А. А., Аршанский Е. Я. Дополненная реальность в преподавании химии: возможности и перспективы использования. – 2018.
4. Бузмаков М. Д., Ильин И. В., Оспенникова Е. В. Технологии проектирования и разработки интерактивных лабораторных работ в трехмерной виртуальной среде //Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. – 2020. – №. 16. – С. 30-46.
5. Касперский И. В., Парамонов А. И. Применение технологии дополненной реальности на уроках химии для развития индивидуального подхода в образовании. – 2023.
6. Ноздрина, Н. А. К вопросу об общей картине всей российской национальной рамки квалификаций / Н. А. Ноздрина, А. Р. Камалеева // Тенденции развития науки и образования. – 2019. – № 48-1. – С. 26-31. – DOI 10.18411/lj-03-2019-08. – EDN WYOFAA.
7. Камалеева, А. Р. Научно-методические основы построения знаниевого конструкта как результата понятийного моделирования содержания естественнонаучных дисциплин / А. Р. Камалеева, Н. А. Ноздрина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1. – С. 132-136. – EDN VVGZNI.
8. Ларичева, Е. А. Развитие компетенций студентов бакалавриата в информационную эру / Е. А. Ларичева, Н. А. Ноздрина // Экономика и эффективность организации производства. – 2018. – № 28. – С. 42-47. – EDN YOOZHV.
9. Du H. et al. Improving the quality of AI-supported K–12 teaching: The effects of teachers' AI-TPACK and self-efficacy // Interactive Learning Environments. – 2026. – Т. 34. – №. 5. – С. 2921-2942.
10. El Hajji M. et al. An architecture for intelligent tutoring in virtual reality: Integrating LLMs and multimodal interaction for immersive learning // Information. – 2025. – Т. 16. – №. 7. – С. 556.
11. Jiang H. et al. Virtual reality and augmented reality-supported K-12 STEM learning: trends, advantages and challenges // Education and Information Technologies. – 2025. – Т. 30. – №. 9. – С. 12827-12863.
12. Li S. et al. A meta-analysis of AI-enabled personalized STEM education in schools //International Journal of STEM Education. – 2025. – Т. 12. – №. 1. – С. 58.
13. Zhu Y., Jiang H., Zhong L. Generative artificial intelligence-assisted STEM education: A systematic review and future research agenda //European Journal of Education. – 2026. – Т. 61. – №. 1. – С. e70462.

Augmented Reality in School Education in Teaching Natural Science Disciplines: Advantages and Areas of Application

Oleg A. Smirnov

PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor,
Kosygin Russian State University (Technologies. Design. Art),
115035, 52/45, Sadovnicheskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: smirnovoleg1952@mail.ru

Zagra Sh. Tazhudinova

PhD in Biology,
Associate Professor of the Department of Biology, Ecology and Teaching Methods,
Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov,
367003, 57, Magomeda Yaragskogo str., Makhachkala, Russian Federation;
e-mail: zagra-zagra18@mail.ru

Abstract

The presented text examines the issue of using augmented reality in the school education system in teaching natural science disciplines, which is due to the need to find tools that ensure high student engagement and improve learning outcomes. The initial premise of the analysis is the reorientation of modern educational systems from transmission models of knowledge transfer to activity-based ones, which generates a demand for tools that ensure high student engagement and improve learning outcomes. Particular attention is paid to the natural science cycle of disciplines, where the abstractness of educational content and the insufficient development of visualization skills among schoolchildren lead to the formation of persistent misconceptions and a decrease in interest in subjects of the natural science profile. The work consistently reveals the didactic possibilities of visualization technologies, which include animation, virtual environments, and simulations, after which the qualitative novelty of augmented reality is substantiated, combining the real environment with computer graphics and providing detailed visualization, animation, and multi-angle representation of the objects under study. The advantages of this technology are characterized, including the minimization of misconceptions, the possibility of macro- and microvisualization of phenomena inaccessible to direct perception, increased interactivity and activity of educational work, as well as the stimulation of critical and creative thinking. The limitations, which are predominantly technical in nature (availability of equipment, quality of software, the need for teacher training), are considered separately, and their fundamental surmountability is substantiated. The main areas of application of augmented reality in school education are identified: natural science disciplines, physics and engineering, geography and history, biology, as well as interdisciplinary and project-based forms of work. It is concluded that the didactic value of augmented reality is determined by its ability to reconcile abstract content with the student's sensory experience and to turn the student into an active subject of cognitive activity, and that further improvement of the technology's toolkit will significantly increase the effectiveness of the teaching and learning process.

For citation

Smirnov O.A., Tazhudinova Z.Sh. (2026) Dopolnennaya real'nost' v shkol'nom obrazovanii pri prepodavanii estestvennonauchnykh distsiplin: preimushchestva i oblasti primeneniya [Augmented Reality in School Education in Teaching Natural Science Disciplines: Advantages and Areas of Application]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 143-151. DOI: 10.34670/AR.2026.54.58.017

Keywords

Augmented reality, school education, visualization of educational content, natural science education, abstract concepts, cognitive activity, interactivity of learning technology, virtual environment, activity-based approach.

References

1. Balkina E.A. (2023). Vliyaniye razlichnykh form predstavleniya informatsii na uroven' yeyo vospriyatiya shkol'nikami pri ispol'zovanii sredstv dopolnennoy real'nosti v obuchenii khimii i biologii v shkole [The Influence of Various Forms of Information Presentation on the Level of Its Perception by Schoolchildren When Using Augmented Reality Tools in Teaching Chemistry and Biology at School]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Informatika i informatizatsiya obrazovaniya*, 2(64), 64-72.
2. Balkina E.A. (2022). Primeneniye mobil'nykh 3D-modeley dlya demonstratsii nedostupnykh laboratornykh opytov i ob"yektov pri izuchenii khimii i biologii v osnovnoy shkole [The Use of Mobile 3D Models to Demonstrate Inaccessible Laboratory Experiments and Objects in the Study of Chemistry and Biology in Basic School]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Informatizatsiya obrazovaniya*, 19(4), 360-371.
3. Belokhvostov A.A., Arshansky E.Ya. (2018). *Dopolnennaya real'nost' v prepodavanii khimii: vozmozhnosti i perspektivy ispol'zovaniya* [Augmented Reality in Teaching Chemistry: Possibilities and Prospects of Use].
4. Buzmakov M.D., Ilyin I.V., Ospennikova E.V. (2020). Tekhnologii proyektirovaniya i razrabotki interaktivnykh laboratornykh rabot v trekhmernoy virtual'noy srede [Technologies for Designing and Developing Interactive Laboratory Works in a Three-Dimensional Virtual Environment]. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Informatsionnyye komp'yuternyye tekhnologii v obrazovanii*, 16, 30-46.
5. Kaspersky I.V., Paramonov A.I. (2023). *Primeneniye tekhnologii dopolnennoy real'nosti na urokakh khimii dlya razvitiya individual'nogo podkhoda v obrazovanii* [Application of Augmented Reality Technology in Chemistry Lessons for the Development of an Individual Approach in Education].
6. Nozdrina N.A., Kamaleeva A.R. (2019). K voprosu ob obshchey kartine vsey rossiyskoy natsional'noy ramki kvalifikatsiy [On the Question of the General Picture of the Entire Russian National Qualifications Framework]. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya*, 48-1, 26-31. DOI: 10.18411/lj-03-2019-08. EDN WYOFAA.
7. Kamaleeva A.R., Nozdrina N.A. (2019). Nauchno-metodicheskiye osnovy postroyeniya znaniyevogo konstrukta kak rezul'tata ponyatiynogo modelirovaniya soderzhaniya yestestvennonauchnykh distsiplin [Scientific and Methodological Foundations for Constructing a Knowledge Construct as a Result of Conceptual Modelling of the Content of Natural Science Disciplines]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 62-1, 132-136. EDN VVGZNI.
8. Laricheva E.A., Nozdrina N.A. (2018). Razvitiye kompetentsiy studentov bakalavriata v informatsionnuyu eru [Development of Bachelor's Degree Students' Competencies in the Information Age]. *Ekonomika i effektivnost' organizatsii proizvodstva*, 28, 42-47. EDN YOOZHV.
9. Du H. et al. (2026). Improving the quality of AI-supported K–12 teaching: The effects of teachers' AI-TPACK and self-efficacy. *Interactive Learning Environments*, 34(5), 2921-2942.
10. El Hajji M. et al. (2025). An architecture for intelligent tutoring in virtual reality: Integrating LLMs and multimodal interaction for immersive learning. *Information*, 16(7), 556.
11. Jiang H. et al. (2025). Virtual reality and augmented reality-supported K-12 STEM learning: trends, advantages and challenges. *Education and Information Technologies*, 30(9), 12827-12863.
12. Li S. et al. (2025). A meta-analysis of AI-enabled personalized STEM education in schools. *International Journal of STEM Education*, 12(1), 58.
13. Zhu Y., Jiang H., Zhong L. (2026). Generative artificial intelligence-assisted STEM education: A systematic review and future research agenda. *European Journal of Education*, 61(1), e70462.

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

УДК 37 **DOI: 10.34670/AR.2026.29.44.018**

Институциональные формы участия некоммерческих организаций в пенитенциарном образовании: на примере США

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

Статья посвящена анализу форм участия некоммерческих организаций (НКО) в пенитенциарном образовании США на примере проекта Hudson Link for Higher Education in Prison. Целью работы является исследование организационной логики, ресурсной стратегии и передаточных механизмов, обеспечивающие устойчивость образовательных программ для лиц, отбывающих наказание, а также оценить воспроизводимость этой модели в различных структурных контекстах. Анализируются четыре взаимосвязанных уровня: институциональный вакуум после отмены права заключенных на гранты Pell Grant в 1994 году и его влияние на организационную форму Hudson Link; накопление человеческого капитала и снятие социальной стигмы, усиленный сетью взаимной поддержки; подходы участию на рынке труда после освобождения; воспроизводимость модели в зависимости от экосистемы сотрудничества исправительных учреждений и образовательных организаций после отмены запрета на Pell Grant в 2023 году. Совершается вывод о том, что уровень рецидива преступности менее 2% является результатом комплексного организационного воздействия, а не только единичного образовательного вмешательства.

Для цитирования в научных исследованиях

Слабкая Д.Н. Институциональные формы участия некоммерческих организаций в пенитенциарном образовании: на примере США // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 152-160. DOI: 10.34670/AR.2026.29.44.018

Ключевые слова

Высшее образование в местах лишения свободы; человеческий капитал, социальный капитал, стигматизация, реинтеграция, Pell Grant, исправительные учреждения, взаимная поддержка, трансформация идентичности, заключенные, пенитенциарное образование.

Введение

Феномен Hudson Link for Higher Education in Prison является значимым примером сотрудничества НКО и пенитенциарной системы не только благодаря показателям рецидива, сколько потому, что организационный принцип этой структуры несводим к упрощенному утверждению «образование снижает рецидив преступности» [Stickle, Schuster, 2023]. В значительном количестве источников показано, что уровень повторных арестов менее 2% представляет собой организационное достижение, а не технический результат отдельной программы [Gould, 2018; McDowell, Pica, 2024]. Понимание условий этого достижения требует смещения аналитического фокуса с вопроса «эффективно ли образование» на вопрос «какое образование, в каких институциональных условиях, через какие трансмиссионные механизмы и для какой категории лиц дает эффект» [Davis, Linton, 2021; Wiggins, 2024].

Деятельность Hudson Link (программа получения высшего образования в тюрьмах) может давать значимый эффект именно потому, что она одновременно участвует в совокупности процессов: академическая социализация в условиях изоляции противодействует утрате навыков, система взаимной поддержки – разрыву связей, материальная помощь и поддержка в вопросах жилья после освобождения – непосредственным материальным трудностям, а организационный статус «управляется бывшими заключенными» представляет собой контрнарратив по отношению к социальной стигме [Hudson Link for Higher Education in Prison, www...; McDowell, Pica, 2024]. Однако эта система вмешательства имеет структурные границы [Drew, 2013; Davis, Linton, 2021]. Hudson Link не может изменить политику условно-досрочного освобождения Департамента исправительных учреждений и общественного надзора штата Нью-Йорк (DOCCS), устранить практику проверки судимости работодателями или в одностороннем порядке решить проблему статистической дискриминации и лицензионных барьеров на рынке труда после освобождения [Davis, Linton, 2021; Brown et al., 2026]. Поэтому анализ модели должен различать возможности, контролируемые организацией, и граничные условия, остающиеся за пределами ее влияния [Drew, 2013].

Цель настоящей статьи заключается в том, чтобы охарактеризовать институциональные формы участия НКО в пенитенциарном образовании США на примере Hudson Link, выявить организационные, ресурсные и трансмиссионные механизмы, обеспечивающие эффективность такой модели, а также оценить ее воспроизводимость в различных контекстах. Для достижения цели помимо вышесказанного решаются следующие задачи: рассматривается накопление человеческого капитала и снятие социальной стигмы и его связь с показателями рецидива; выявляется переход от академической социализации в условиях изоляции к выходу на рынок труда после освобождения – которые организация контролирует, и те, что остаются за пределами ее влияния; оценивается воспроизводимость модели в зависимости от специфической экосистемы сотрудничества между исправительными учреждениями и университетами штата Нью-Йорк, а также возможности, возникшие после полной отмены запрета на Pell Grant для лиц, отбывающих наказание в 2023 году [Большаков и др., 2020; Brick, Ajinkya, 2020; Davis, Linton, 2021].

Основная часть

Понимание организационной логики Hudson Link невозможно без анализа институционального вакуума, в котором она возникла [Hudson Link for Higher Education in

Prison, www...; Drew, 2013]. «Закон о контроле над насильственной преступностью и правоохранительной деятельности», подписанный Биллом Клинтоном в 1994 году отменил право лиц, находящихся в заключении, на получение федеральных грантов Pell Grant. Последствия этого политического изменения были радикальными: в начале 1990-х годов в США действовало около 772 университетских программ в 1287 исправительных учреждениях, к 1997 году сохранилось лишь 8 программ [Drew, 2013; Wiggins, 2024]. Эта институциональная депривация представляла собой осознанный политический выбор: высшее образование последовательно выводилось из пенитенциарной системы, что еще больше сужало функции исправительных учреждений [Davis, Linton, 2021].

Hudson Link была основана в 1998 году в исправительном учреждении Sing Sing; ее учредителями стали отбывавшие наказание волонтеры и представители академических кругов, стремившиеся заполнить образовательный вакуум [Hudson Link for Higher Education in Prison, www...]. Например, Шон Пика, бывший заключенный, позже стал исполнительным директором организации.

Структурная позиция организации обладает двойной спецификой. Во-первых, она сформировалась в условиях полного закрытия федеральных каналов финансирования, то означало, что ее ресурсная стратегия с самого начала должна была опираться на частные пожертвования, гранты фондов и поддержку университетов-партнеров, а не на федеральное финансирование [Drew, 2013; Brick, Ajinkya, 2020]. Во-вторых, это единственная в США некоммерческая организация, управляемая бывшими заключенными, которая предоставляет программы получения университетских степеней [McDowell, Pica, 2024]. Этот идентификационный признак не является символическим: он глубоко формирует структуру программ, кадровую конфигурацию и способы предоставления услуг [McDowell, 2012].

С точки зрения концепции появление Hudson Link представляет собой организационную инновацию в институциональном вакууме [Drew, 2013; Wiggins, 2024]. Ключевые характеристики модели этой НКО включают установление формальных академических партнерств с аккредитованными университетами, преподавание штатными профессорами университетов-партнеров, соответствие содержания курсов, структуры и стандартов оценки кампусным требованиям [Brick, Ajinkya, 2020; McDowell, Pica, 2024]. Такая организация означает, что Hudson Link не присваивает степени самостоятельно, а выступает посредником, вводящим академический капитал университетов в пространство исправительного учреждения и одновременно выполняющим функции координации, поддержки и дополнительных услуг [Новиков, Галушкин, 2025; Davis, Linton, 2021].

Модель требует постоянного согласования с университетами-партнерами, соблюдения их академических стандартов и адаптации к их институциональным ритмам, а также создает зависимость от готовности университетов поддерживать программы, не приносящие прямых финансовых выгод и сопряженные с логистическими сложностями [Brick, Ajinkya, 2020; Drew, 2013]. После отмены запрета на Pell Grant в 2023 году эта зависимость может быть частично ослаблена, но одновременно возникает риск, что университеты-партнеры начнут рассматривать программы в местах лишения свободы как источник дохода, что потенциально способно изменить их отношение к академической строгости и отбору обучающихся [Wiggins, 2024; Stickle, Schuster, 2023]. Таким образом, как уже отмечалось выше организационная форма участия НКО в пенитенциарном образовании, представленная Hudson Link, характеризуется посреднической ролью между университетами и исправительными учреждениями, ориентацией на частные и фондовые источники финансирования [Drew, 2013; Brick, Ajinkya, 2020]. Эти

характеристики не случайны: они прямо обусловлены институциональным вакуумом 1994–2023 годов и отражают адаптивную стратегию организации в условиях репрессивной политики [Hudson Link for Higher Education in Prison, www...; Davis, Linton, 2021].

Ключевой аналитический вопрос состоит в том, через какие механизмы участие в программах Hudson Link приводит к снижению рецидива преступности. В исследованиях обычно выделяется два основных канала: накопление человеческого капитала и снижение стигмы. Однако в случае Hudson Link эти каналы действуют не параллельно, а взаимно усиливают друг друга. Первый канал включает приобретение академических знаний, развитие критического мышления, улучшение навыков письма и коммуникации, а также получение формальной квалификации в виде университетской степени [Stickle, Schuster, 2023]. Экономическая логика очевидна: более высокий уровень образования повышает вероятность трудоустройства и уровень заработной платы, что снижает экономические стимулы к возвращению к преступной деятельности. Однако простое наличие полученного образования не гарантирует трудоустройства, особенно для лиц с судимостью, поэтому значение имеет не только сам диплом, но и то, как он сигнализирует работодателям о способности кандидата следовать институциональным нормам, соблюдать сроки и работать в структурированной среде [Brown et al., 2026; Davis, Linton, 2021].

Второй канал действует на нескольких уровнях. На индивидуальном уровне участие в академической программе и получение степени изменяет самоидентификацию человека: из «заключенного» он превращается в «обучающегося», а затем в «выпускника». Этот процесс идентификационной трансформации имеет важные психологические последствия, включая повышение самооценки, ощущение агентности и формирование просоциальных ожиданий от будущего. На социальном уровне наличие степени и академических достижений создает контрнарратив по отношению к доминирующему стереотипу о «неисправимом преступнике» [Gould, 2018; McDowell, Pica, 2024]. Кроме того, участие в программе может влиять на решения комиссий по условно-досрочному освобождению, которые рассматривают образовательные достижения как индикатор исправления [Davis, Linton, 2021].

Наиболее важным элементом модели Hudson Link является наличие системы взаимной поддержки, построенной на принципе «равный – равному». Выпускники программы работают помощниками академических координаторов, наставниками и консультантами, благодаря чему человек, только начинающий свой образовательный путь в условиях изоляции, может видеть примеры людей, прошедших тот же путь и добившихся успеха [McDowell, Pica, 2024]. Такая модель ролевого моделирования обеспечивает практическую помощь в ориентации по академическим требованиям, институциональным процедурам и эмоциональным трудностям, связанным с обучением в условиях лишения свободы [Gould, 2018; McDowell, 2012]. Социальный капитал, вероятно, наиболее недооценен в количественных исследованиях эффективности образования в местах лишения свободы [Gould, 2018]. Система взаимной поддержки, сформированная внутри программы, продолжают функционировать и после освобождения, обеспечивая доступ к информации, рекомендациям и материальной помощи в критический период перехода. Таким образом, модель Hudson Link ориентирована на достижение синергетического эффекта от человеческого капитала, психологической адаптации и практической поддержки и преемственности связей [McDowell, Pica, 2024].

Переход от отбывания наказания к свободе представляет собой критический период, в котором концентрируются риски рецидива преступности. Hudson Link «вмешивается» в этот переход через несколько программ, каждая из которых адресована определенной категории

спецконтингента. Программа Finish Line помогает выпускникам завершить начатые степени или получить дальнейшие квалификации, включая выбор учебного заведения, подачу заявок и финансовую помощь. «Alumni Boutique» предоставляет профессиональную одежду, предметы первой необходимости, мобильные телефоны и ноутбуки. Инициатива New Beginnings использует труд бывших заключенных для ремонта и строительства переходного жилья, одновременно давая им профессиональные навыки [Hudson Link for Higher Education in Prison, www...; Davis, Linton, 2021].

Здесь необходимо провести различие между механизмами, которые Hudson Link контролирует, и инструментарием, остающимися за пределами ее влияния. Организация может предоставить ноутбук, но не может гарантировать, что работодатель не отклонит заявку из-за судимости; может помочь с жильем на начальном этапе, но не может решить структурную проблему дефицита доступного жилья для лиц с криминальным прошлым; может подготовить выпускника к собеседованию, но не может устранить статистическую дискриминацию, из-за которой даже квалифицированные кандидаты с судимостью получают меньше предложений о работе, чем кандидаты без судимости с аналогичными характеристиками [Brown et al., 2026; Davis, Linton, 2021]. Низкий уровень рецидива среди выпускников программы может отражать не только эффективность самой программы, но и слабость альтернативных путей реинтеграции [Gould, 2018]. Эффект Hudson Link частично является эффектом контраста: на фоне системы, практически не предоставляющей поддержки освобожденным, даже умеренное вмешательство может давать значительные результаты [Gould, 2018; Drew, 2013].

Вопрос о воспроизводимости модели Hudson Link является, возможно, наиболее важным с точки зрения практической политики. Успех организации в значительной степени зависит от специфической экосистемы сотрудничества между исправительными учреждениями и университетами штата Нью-Йорк, включающей готовность разрешать университетам доступ в исправительные учреждения, наличие университетов, готовых предоставлять академические программы без прямой финансовой выгоды, а также сеть фондов и спонсоров, поддерживающих образование в местах лишения свободы как приоритетное направление. В 2026 году Hudson Link начала распространять свою модель на национальном уровне, отобрав пять программ в разных штатах, включая Университет Тафтса, колледж Гоучер и Йельскую инициативу в сфере высшего образования в местах лишения свободы, для предоставления финансирования и технической поддержки. Этот шаг отражает как уверенность организации в воспроизводимости своей модели, так и признание того, что прямое копирование невозможно без адаптации к местным условиям: различия в законодательстве штатов, политике исправительных учреждений, доступности университетов-партнеров и уровне общественной поддержки создают существенно разные условия для реализации подобных программ.

После полной отмены запрета на Pell Grant для лиц, отбывающих наказание, в 2023 году открылись новые возможности для финансирования образования в местах лишения свободы, однако эти возможности несут и риски [Wiggins, 2024; Stickle, Schuster, 2023]. Федеральное финансирование может сделать такие программы более привлекательными для университетов, что потенциально увеличит их предложение, но оно же может привести к тому, что программы будут ориентироваться на финансовые стимулы, а не на образовательные потребности обучающихся, или что они будут сосредоточены в учреждениях с более низким уровнем безопасности, оставляя без внимания наиболее уязвимые категории лиц, отбывающих наказание [Wiggins, 2024; Davis, Linton, 2021]. Кроме того, устойчивость модели требует постоянного финансирования: хотя отдача от инвестиций высока – стоимость обучения одного человека в

Hudson Link составляет около 5000 долларов, в то время как 60000 долларов составляют затраты на содержание в исправительном учреждении, – источники средств остаются ключевым вызовом [Stickle, Schuster, 2023; Hudson Link for Higher Education in Prison, www...]. Модель зависит от сочетания частных пожертвований, грантов фондов и, в новых условиях, федеральной помощи; диверсификация источников снижает риск, но одновременно усложняет управление и отчетность [Brick, Ajinkya, 2020; Wiggins, 2024].

Новые институциональные условия ставят перед НКО и вопрос о сохранении идентичности: если до 2023 года организация существовала в условиях институциональной депривации и вынуждена была строить альтернативную модель, то теперь она действует в условиях частичного восстановления федерального финансирования. Это может изменить баланс сил между НКО, университетами и исправительными учреждениями: университеты, получившие доступ к Pell Grant, могут стать более заинтересованными в расширении программ, но одновременно более ориентированными на финансовые показатели, а НКО в такой конфигурации могут либо укрепить свою роль координаторов и поставщиков дополнительных услуг, либо столкнуться с риском маргинализации, если университеты начнут работать напрямую с исправительными учреждениями [Davis, Linton, 2021; Wiggins, 2024].

Данные о результатах Hudson Link в основном поступают от самой организации или ее партнеров; независимая внешняя оценка ограничена, что создает методологические проблемы для установления причинно-следственной связи между участием в программе и снижением рецидива. Отбор участников может быть неслучайным: индивиды, успешно завершающие программу, возможно, изначально отличаются от тех, кто в нее не поступает, по таким характеристикам, как мотивация, академические способности, социальная поддержка и срок наказания [Gould, 2018]. Без контрольной группы и лонгитюдных данных невозможно точно определить, какая часть эффекта обусловлена программой, а какая – характеристиками участников. Кроме того, показатель рецидива преступности сам по себе является проблематичной метрикой: он измеряет только повторные аресты, осуждения или возвращение в места лишения свободы, но не учитывает другие аспекты реинтеграции, такие как качество занятости, наличие жилья, восстановление семейных связей, психическое здоровье и общее качество жизни. Сведение успеха программы к единственному показателю может искажать понимание ее воздействия и создавать стимулы к манипуляции данными [Gould, 2018; Davis, Linton, 2021].

Заключение

Hudson Link как образовательный проект представляет собой не просто успешную систему обучения в местах лишения свободы, а сложную организационную инновацию, возникшую в ответ на институциональный вакуум, созданный политикой 1994 года. Ее модель соединяет академическую строгость, взаимную поддержку, материальную помощь и идентификационную трансформацию в единый комплекс. Показатель рецидива менее 2% является результатом этой комплексности, а не единичного фактора. В более широком смысле феномен Hudson Link ставит фундаментальные вопросы о роли образования в системе уголовного правосудия. Является ли образование инструментом исправления, которое общество предоставляет лицам, отбывающим наказание, из соображений гуманизма и общественной пользы? Или оно является формой социальной реституции, компенсацией за структурное принуждение, которое система уголовного правосудия причиняет определенным сообществам?

Институциональные формы участия НКО в пенитенциарном образовании США, таким образом, характеризуются посреднической ролью между университетами и исправительными учреждениями, ориентацией на смешанные источники финансирования, соединением человеческого и социального капитала, а также четким различением контролируемых механизмов вмешательства. Эти формы не являются универсальными и требуют адаптации к национальным системам, но они демонстрируют, что некоммерческие организации могут играть позитивную роль в реинтеграции лиц, отбывающих наказание, при условии комплексного подхода и признания структурных ограничений.

Библиография

1. Большаков С.Н., Большакова Ю.М., Лескова И.В. Образование в пенитенциарной системе США: социально-педагогический контекст // Мир науки. Социология, филология, культурология, 2020 № 4, https://sfk-mn.ru/PDF/54SCSK420.pdf
2. Васильева, С. А. Генезис и эволюция доктрины пенитенциаризма в англо-американском социокультурном пространстве (конец XVII – начало XIX вв.) : специальность 56.20.00 : диссертация на соискание ученой степени доктора исторических наук / Васильева Светлана Анатольевна, 2022. – 540 с.
3. Есаков Г.А. Причинная связь в сложных ситуациях: уголовно-правовая наука и судебная практика // Право. Журнал Высшей школы экономики. 2016. № 1. С. 81–102.
4. Звонова, А. В. Зарубежный опыт организации воспитательный работы с осужденными (на примере пенитенциарных учреждений США) / А. В. Звонова, В. В. Гостенков // Пенитенциарное право: юридическая теория и правоприменительная практика. – 2021. – № 4(30). – С. 105-108.
5. Новиков А.В. Институциональные модели и образовательные программы в пенитенциарных учреждениях США // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 2-1. С. 295-303. DOI: 10.34670/AR.2026.50.27.031
6. Новиков А.В., Галушкин В.В. Правовое регулирования доступа осужденных к высшему образованию в контексте эволюции пенитенциарной системы США // Вопросы российского и международного права. 2025. Том 15. № 2-1. С. 584-593. DOI: 10.34670/AR.2025.90.39.061
7. Ноздрина, Н. А. К вопросу об общей картине всей российской национальной рамки квалификаций / Н. А. Ноздрина, А. Р. Камалеева // Тенденции развития науки и образования. – 2019. – № 48-1. – С. 26-31. – DOI 10.18411/lj-03-2019-08. – EDN WYOFAA.
8. Камалеева, А. Р. Научно-методические основы построения знаниевого конструкта как результата понятийного моделирования содержания естественнонаучных дисциплин / А. Р. Камалеева, Н. А. Ноздрина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1. – С. 132-136. – EDN VVGZNI.
9. Ноздрина, Н. А. Дистанционное образование как метод получения образования для людей с ограниченными временными рамками / Н. А. Ноздрина, А. А. Сяктерева, К. В. Новикова // Электронный научный журнал. – 2017. – № 2-1(17). – С. 297-299. – EDN YIBTKH.
10. Редько, А. А. правосознание и правовое воспитание как формы реализации правовой инициативы / А. А. Редько // Advances in Law Studies. – 2021. – Т. 9, № 3. – С. 1-5. – DOI 10.29039/2409-5087-2021-9-3-1-5.
11. Смирнов, О. А. Противоречия образовательной политики целям реинтеграции осуждённых в США: на примере штата Техас / О. А. Смирнов, А. В. Новиков, Д. Н. Слабкая // Педагогический журнал. – 2026. – Т. 16, № 5А. – С. 230-238. – DOI 10.34670/AR.2026.93.70.029.
12. Brick M. S., Ajinkya J. Supporting Success: The Higher Education in Prison Key Performance Indicator Framework // Institute for Higher Education Policy. – 2020.
13. Brown T. et al. Understanding the barriers that students in Further and Higher Education face when considering a career in the Probation Service //Probation Journal. – 2026. – С. 02645505261466104.
14. Davis L. M., Linton J. What corrections officials need to know to partner with colleges to implement college programs in prisons. – RAND, 2021.
15. Drew J. The right preposition: Objectifying the relationship between prison postsecondary education programs, departments of correction, and academic institutions //. Louis U. Pub. L. Rev. – 2013. – Т. 33. – С. 317.
16. Gould M. R. Rethinking our metrics: Research in the field of higher education in prison //The Prison Journal. – 2018. – Т. 98. – №. 4. – С. 387-404.
17. Hudson Link for Higher Education in Prison. (n.d.). History. Retrieved July 15, 2022 from https://hudsonlink.org/about/history
18. McDowell L. How incarcerated undergraduates use higher education to make sense of their lives : дис. – Oxford University, UK, 2012.
19. McDowell L., Pica S. Successful Hiring and Retention of Legal System-Impacted People in the Field of Higher Education in Prison //The Bloomsbury Handbook of Prison Education. – 2024. – С. 312.

20. 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.
21. Wiggins T. Higher Education in Prison //The Bloomsbury Handbook of Prison Education. – 2024. – С. 15.

Institutional Forms of Participation of Non-Profit Organizations in Penitentiary Education: The Case of the USA

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 is devoted to the analysis of forms of participation of non-profit organizations (NPOs) in penitentiary education in the USA, using the example of the Hudson Link for Higher Education in Prison project. The aim of the work is to study the organizational logic, resource strategy, and transmission mechanisms that ensure the sustainability of educational programs for persons serving sentences, as well as to assess the reproducibility of this model in various structural contexts. Four interrelated levels are analyzed: the institutional vacuum after the abolition of prisoners' right to Pell Grants in 1994 and its influence on the organizational form of Hudson Link; the accumulation of human capital and the removal of social stigma, reinforced by a mutual support network; approaches to labor market participation after release; and the reproducibility of the model depending on the ecosystem of cooperation between correctional institutions and educational organizations after the lifting of the Pell Grant ban in 2023. It is concluded that the recidivism rate of less than 2% is the result of a comprehensive organizational impact rather than of a single educational intervention alone.

For citation

Slabkaya D.N. (2026) Institutsional'nye formy uchastiya nekommercheskikh organizatsiy v penitentsiarnom obrazovanii: na primere SShA [Institutional Forms of Participation of Non-Profit Organizations in Penitentiary Education: The Case of the USA]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 152-160. DOI: 10.34670/AR.2026.29.44.018

Keywords

Higher education in places of deprivation of liberty; human capital, social capital, stigmatization, reintegration, Pell Grant, correctional institutions, mutual support, identity transformation, prisoners, penitentiary education.

References

1. Bol'shakov S.N., Bol'shakova Yu.M., Leskova I.V. Obrazovanie v penitenciarnoj sisteme SShA: social'no-pedagogicheskij kontekst // Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kul'turologiya, 2020 № 4, https://sfk-mn.ru/PDF/54SCSK420.pdf

2. Vasil'eva, S. A. Genezis i evolyuciya doktriny penitenciarizma v anglo-amerikanskom sociokul'turnom prostranstve (konec XVII – nachalo XIX vv.) : special'nost' 56.20.00 : dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni doktora istoricheskih nauk / Vasil'eva Svetlana Anatol'evna, 2022. – 540 s.
3. Esakov G.A. Prichinnaya svyaz' v slozhnyh situaciyah: ugolovno-pravovaya nauka i sudebnaya praktika // Pravo. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki. 2016. № 1. S. 81–102.
4. Zvonova, A. V. Zarubezhnyj opyt organizacii vospitatel'nyj raboty s osuzhdennymi (na primere penitenciarnyh uchrezhdenij SShA) / A. V. Zvonova, V. V. Gostenkov // Penitenciarnoe pravo: yuridicheskaya teoriya i pravoprimenitel'naya praktika. – 2021. – № 4(30). – S. 105-108.
5. Novikov A.V. Institucional'nye modeli i obrazovatel'nye programmy v penitenciarnyh uchrezhdeniyah SShA // Pedagogicheskij zhurnal. 2026. T. 16. № 2-1. S. 295-303. DOI: 10.34670/AR.2026.50.27.031
6. Novikov A.V., Galushkin V.V. Pravovoe regulirovaniya dostupa osuzhdennyh k vysshemu obrazovaniyu v kontekste evolyucii penitenciarnoj sistemy SShA // Voprosy rossijskogo i mezhdunarodnogo prava. 2025. Tom 15. № 2-1. S. 584-593. DOI: 10.34670/AR.2025.90.39.061
7. Red'ko, A. A. pravosoznanie i pravovoe vospitanie kak formy realizacii pravovoj iniciativy / A. A. Red'ko // Advances in Law Studies. – 2021. – T. 9, № 3. – S. 1-5. – DOI 10.29039/2409-5087-2021-9-3-1-5.
8. Smirnov, O. A. Protivorechiya obrazovatel'noj politiki celyam reintegracii osuzhdyonnyh v SShA: na primere shtata Tekhas / O. A. Smirnov, A. V. Novikov, D. N. Slabkaya // Pedagogicheskij zhurnal. – 2026. – T. 16, № 5A. – S. 230-238. – DOI 10.34670/AR.2026.93.70.029.
9. Brick M. S., Ajinkya J. Supporting Success: The Higher Education in Prison Key Performance Indicator Framework // Institute for Higher Education Policy. – 2020.
10. Brown T. et al. Understanding the barriers that students in Further and Higher Education face when considering a career in the Probation Service //Probation Journal. – 2026. – S. 02645505261466104.
11. Davis L. M., Linton J. What corrections officials need to know to partner with colleges to implement college programs in prisons. – RAND, 2021.
12. Drew J. The right preposition: Objectifying the relationship between prison postsecondary education programs, departments of correction, and academic institutions //. Louis U. Pub. L. Rev. – 2013. – T. 33. – S. 317.
13. Gould M. R. Rethinking our metrics: Research in the field of higher education in prison //The Prison Journal. – 2018. – T. 98. – №. 4. – S. 387-404.
14. Hudson Link for Higher Education in Prison. (n.d.). History. Retrieved July 15, 2022 from https://hudsonlink.org/about/history
15. McDowell L. How incarcerated undergraduates use higher education to make sense of their lives : dis. – Oxford University, UK, 2012.
16. McDowell L., Pica S. Successful Hiring and Retention of Legal System-Impacted People in the Field of Higher Education in Prison //The Bloomsbury Handbook of Prison Education. – 2024. – S. 312.
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. – T. 48. – №. 6. – S. 1263-1294.
18. Wiggins T. Higher Education in Prison //The Bloomsbury Handbook of Prison Education. – 2024. – S. 15.
19. Nozdrina, N. A. On the General Framework of the Russian National Qualifications System / N. A. Nozdrina, A. R. Kamaleeva // Trends in the Development of Science and Education. – 2019. – No. 48-1. – pp. 26–31. – DOI 10.18411/lj-03-2019-08. – EDN WYOFAA.
20. Kamaleeva, A. R. Scientific and Methodological Foundations for Constructing a Knowledge Framework as a Result of Conceptual Modeling of the Content of Natural Science Disciplines / A. R. Kamaleeva, N. A. Nozdrina // Problems of Modern Pedagogical Education. – 2019. – No. 62-1. – pp. 132–136. – EDN VVGZNI.
21. Nozdrina, N. A. Distance Education as a Method of Obtaining an Education for People with Time Constraints / N. A. Nozdrina, A. A. Syaktereva, K. V. Novikova // Electronic Scientific Journal. – 2017. – No. 2-1(17). – pp. 297–299. – EDN YIBTKH.

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

УДК 37 **DOI: 10.34670/AR.2026.94.91.019**

Влияние институционального контекста на эффективность пенитенциарного образования

Смирнов Олег Аркадьевич

Кандидат физико-математических наук, доцент,
Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина
(Технологии. Дизайн. Искусство),
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 анализируется влияние институционального контекста на эффективность образования в пенитенциарных учреждениях. Исходное противоречие состоит в несовместимости диалогической природы образования и репрессивной логики учреждения, основанного на контроле, наказании и ограничении свободы. Образование в местах лишения свободы рассматривается как практика, утверждающая субъектность обучающегося. Анализ проводится по следующим направлениям: скандинавская модель с принципами нормальности и импорта; содержание образования и формирование гражданских компетенций; гражданственность как политическое понятие; профессиональная позиция педагога; методологические проблемы измерения результатов; сравнительная переносимость моделей; этика и права человека; постпенитенциарное сопровождение. Теоретическая основа основана на концепциях критической педагогики,

эмпирическая на исследования образования в местах лишения свободы. Установлено, что институциональный контекст оказывает двойственное влияние: ограничивает возможности образования, подчиняя его логике контроля, но одновременно создаёт условия для педагогической работы. Сделан вывод о то, что эффективность пенитенциарного образования определяется не устранением институционального контекста, а способностью педагогической практики сохранять верность диалогическому принципу внутри этого контекста.

Для цитирования в научных исследованиях

Смирнов О.А., Новиков А.В., Слабкая Д.Н. Влияние институционального контекста на эффективность пенитенциарного образования // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 161-172. DOI: 10.34670/AR.2026.94.91.019

Ключевые слова

Пенитенциарное образование, институциональный контекст, критическая педагогика, скандинавская модель, принцип нормальности, принцип импорта, гражданские компетенции, гражданственность, профессиональная позиция педагога, права человека, постпенитенциарное сопровождение.

Введение

Образование в пенитенциарных учреждениях представляет собой одну из наиболее сложных и противоречивых областей педагогической теории и практики. С одной стороны, оно неотъемлемо связано с фундаментальным правом человека на образование, закреплённым в международных документах, и обладает потенциалом восстановления субъектности, развития критического сознания и формирования гражданских компетенций. С другой стороны, оно реализуется в институциональной среде, по определению основанной на контроле и ограничении свободы. Это фундаментальное напряжение между диалогической природой образования и пенитенциарной логикой составляет исходную проблему настоящего анализа.

Настоящая статья исследует многоаспектный анализ влияния институционального контекста на эффективность пенитенциарного образования.

Основная часть

Проблема институционального противоречия между пенитенциарной средой и диалогической природой образования требует дальнейшей концептуализации [Costelloe, 2014; Weidler-Lewis, 2021]. Суть этого противоречия состоит в отказе от иллюзии его окончательной разрешимости: речь идёт о фундаментальном конфликте между практикой, ориентированной на свободу, человеческое развитие и автономию, и институтом, функционирующим на основе контроля [Scott, 2013; Costelloe, 2014]. Признание неустранимости этого противоречия не означает его отрицания; оно предполагает сознательную рефлексивную позицию, при которой преподавание и учение осуществляются с постоянным учётом того, что образовательный процесс разворачивается в системе, ограничивающей его эмансипаторные горизонты [Novek, 2019; Scott, 2013].

Такая концепция позволяет сместить аналитический фокус с поиска институциональных решений на исследование условий, при которых напряжение между ними становится

продуктивным [Weidler-Lewis, 2021; Aggarwal, Henrique, 2026]. В этом смысле институциональный контекст рассматривается не как внешнее препятствие, подлежащее устранению, а как неустранимая составляющая образовательной ситуации, определяющая её специфику и требующая постоянной педагогической рефлексии [Novek, 2019; Costelloe, 2014].

Признание неустранимости противоречия предполагает, что образование в пенитенциарном учреждении всегда будет в той или иной степени ограничено давлением режима, но именно в этом ограничении и в сознательном сопротивлении ему заключается его освобождающий потенциал [Scott, 2013; Costelloe, 2014]. Образование в местах лишения свободы функционирует как практика, избегающая полного контроля института и утверждающая субъектность обучающегося в пространствах, где субъектность систематически подавляется [Worku, 2026; Novek, 2019]. Это не утопическая цель, а описание того, что уже происходит в тех случаях, когда педагогическая практика сохраняет верность диалогическому принципу даже в неблагоприятных институциональных условиях [Aggarwal, Henrique, 2026; Weidler-Lewis, 2021].

Задача исследователя и практика состоит не в устранении противоречия, а в придании ему продуктивного характера посредством создания институциональных, педагогических и методологических условий, при которых напряжение между режимом и образованием не уничтожает возможности диалога, а сообщает ему особую остроту и значимость [Weidler-Lewis, 2021; Costelloe, 2014].

Скандинавская модель с её принципами нормальности и импорта представляет собой наиболее разработанную попытку институционального разведения режимной и педагогической логик, однако даже она не устраняет противоречие, а лишь создаёт «институциональные буферы», снижающие давление режима на образовательный процесс [Jones, Sivertsen, 2026; Lally, Conway, 2026].

Принцип нормальности, согласно которому условия содержания должны максимально приближаться к условиям жизни на свободе, а наказание ограничивается лишь лишением свободы без дополнительного лишения прав, остаётся принципом, то есть идеальным требованием, всегда ограниченным соображениями безопасности [Jones, Sivertsen, 2026]. Принцип импорта, при котором образовательные услуги предоставляются внешними гражданскими учреждениями, а не администрацией учреждения, создаёт частичную возможность для диалога, не опосредованного отношениями власти, характерными для пенитенциарной системы [Lally, Conway, 2026; Jones, Sivertsen, 2026]. Внешний преподаватель не подчинён администрации, не участвует в охране и надзоре, не несёт дисциплинарной ответственности, что позволяет ему вступать в отношения с обучающимися, относительно свободные от иерархического давления [Reiter, Pifer, 2026; Lally, Conway, 2026].

Однако принцип импорта не отменяет того фундаментального обстоятельства, что обучающийся находится в заключении, его свобода ограничена, и он не может свободно распоряжаться своим временем, выбирать курс или отказываться от участия без риска дисциплинарных последствий [Reiter, Pifer, 2026]. Скандинавская модель подвергается критике за скрытый контроль, за то, что внешний преподаватель может невольно выполнять функции оценки и селекции, а также за культурную специфичность, затрудняющую её перенос в контексты с иными уровнями социального доверия, неравенства и институциональной прозрачности [Reiter, Pifer, 2026; Lally, Conway, 2026].

Таким образом, институциональный контекст скандинавской модели демонстрирует, что даже наиболее благоприятные институциональные условия не устраняют фундаментального

напряжения, а лишь смягчают его, создавая пространство для педагогической работы [Jones, Sivertsen, 2026; Lally, Conway, 2026]. Связь между содержанием образования и формированием гражданских компетенций требует пристального рассмотрения с учётом данных эмпирических исследований [Costelloe, 2014; Gaete, Acuña, 2022]. Если активная гражданственность понимается как практика участия, требующая критического мышления, коммуникативных навыков, способности к аргументации и готовности действовать в условиях неопределённости, то возникает вопрос о том, какие образовательные практики способствуют формированию этих качеств и поддаются ли они измерению в пенитенциарном контексте [Gaete, Acuña, 2022; Lally, Conway, 2026].

Профессиональное обучение, чаще всего рассматриваемое как основное направление образовательной работы в местах лишения свободы, само по себе не формирует гражданских компетенций, хотя и создаёт материальные предпосылки для социальной реинтеграции [Lally, Conway, 2026]. Гуманитарное образование создаёт более благоприятные условия для развития критического мышления, но лишь при условии, что оно организовано не как трансляция готовых истин, а как совместное исследование [Costelloe, 2014; Novek, 2019].

Эмпирические данные о влиянии образования в местах лишения свободы на гражданские компетенции остаются фрагментарными [Lally, Conway, 2026; Gaete, Acuña, 2022]. Обзор исследований высшего образования в пенитенциарных учреждениях показывает, что большинство работ сосредоточено на оценке отдельных программ в рамках одной пенитенциарной системы, используют преимущественно описательные, а не экспериментальные методологии и лишь в незначительной степени применяют стандартные академические метрики, такие как зачисление, сохранение контингента и завершение обучения [Lally, Conway, 2026]. Из проанализированных исследований 39 фокусировались на показателях, связанных с исправительной системой, таких как рецидивизм и поведение, 18 — на показателях, ориентированных на обучающегося, включая академические достижения и психосоциальное развитие, и лишь 4 — на показателях, связанных с программой [Lally, Conway, 2026].

Это означает, что вопрос о том, действительно ли образование в местах лишения свободы способствует формированию активной гражданственности, остаётся открытым, а сама постановка этого вопроса требует методологической рефлексии, выходящей за пределы простого добавления количественных показателей к качественным данным [Gaete, Acuña, 2022; Costelloe, 2014]. Институциональный контекст здесь проявляется двояко: с одной стороны, он определяет, какие образовательные практики доступны, с другой — формирует критерии оценки, смещая акцент с развития личности на управление рисками [Reiter, Pifer, 2026; Lally, Conway, 2026].

Проблема гражданственности как политического понятия ставит вопрос о том, не является ли подготовка к активной гражданской роли в местах лишения свободы формой символического включения, маскирующей структурное исключение [Costelloe, 2014; Reiter, Pifer, 2026]. Бывшие заключённые во многих юрисдикциях лишены части политических прав, подвергаются стигматизации и дискриминации на рынке труда, ограничены в доступе к жилью и социальным услугам [Reiter, Pifer, 2026]. В этих условиях формирование гражданских компетенций может оказаться недостаточным, если общество не готово признать бывшего заключённого полноправным гражданином [Costelloe, 2014].

Критическая педагогика отвечает на этот вопрос указанием на необходимость не только адаптации человека к обществу, но и трансформации самого общества, однако такая

трансформация выходит за пределы образовательной деятельности и требует политических, экономических и культурных изменений [Aggarwal, Henrique, 2026; Worku, 2026]. Реалистичная концепция образования в местах лишения свободы должна включать не только педагогические, но и социально-политические компоненты: подготовку к преодолению стигматизации, развитие навыков самопрезентации, правовую грамотность, знание механизмов социальной поддержки и формирование сетей взаимопомощи [Costelloe, 2014; Lally, Conway, 2026].

Пример законодательной инициативы в штате Нью-Йорк, предлагающей ввести непартийную программу гражданского участия для лиц, готовящихся к освобождению, с обучением правам голосования, государственным институтам и симуляциям регистрации и голосования, показывает, что институциональные ответы на этот вызов существуют, однако они сосредоточены на процедурной стороне гражданственности и оставляют в стороне более глубокие вопросы о структурных барьерах, с которыми сталкиваются освободившиеся [Reiter, Pifer, 2026]. Таким образом, институциональный контекст влияет на эффективность пенитенциарного образования через ограничение его возможностей: даже успешное формирование гражданских компетенций не гарантирует гражданского участия, если институциональная среда после освобождения блокирует его [Reiter, Pifer, 2026; Costelloe, 2014].

Профессиональная и этическая позиция педагога является центральным условием реализации освобождающей педагогики [Weidler-Lewis, 2021; Novek, 2019]. В критической педагогике педагог выступает как фасилитатор диалога, соучастник освобождения, человек, который не навязывает истину, а создаёт условия для её совместного поиска [Aggarwal, Henrique, 2026; Costelloe, 2014]. В пенитенциарном учреждении эта роль осложняется тем, что педагог может восприниматься заключёнными как представитель власти, даже если он не является сотрудником учреждения; может испытывать давление со стороны администрации, ожидающей дисциплинирующего эффекта и измеримых результатов; может сам разделять стереотипы о заключённых как о людях, нуждающихся в исправлении; может не иметь достаточной подготовки для работы с людьми, пережившими травматический опыт [Weidler-Lewis, 2021; Novek, 2019].

Исследования подчёркивают, что инструктивная практика в образовании в местах лишения свободы не является периферийной для результатов обучения, а выступает фундаментальным условием трансформации идентичности [Weidler-Lewis, 2021; Gaete, Acuña, 2022]. Преподаватели функционируют не только как эксперты в предметной области, но и как агенты, подтверждающие идентичность, чьи педагогические решения сигнализируют о легитимности, принадлежности и ожиданиях [Gaete, Acuña, 2022; Novek, 2019]. Участники исследований описывают учебный опыт, в котором вовлечённость преподавателя, академическая строгость и последовательное обращение как со студентами сообщали им, что они являются членами ценного академического сообщества, а не получателями реабилитационной услуги [Novek, 2019; Weidler-Lewis, 2021].

Это означает, что вопрос о профессиональной позиции педагога является не второстепенным, а центральным для реализации освобождающей педагогики и требует специальной подготовки, супервизии, поддержки со стороны коллег и ясного понимания границ своей роли [Weidler-Lewis, 2021; Aggarwal, Henrique, 2026]. Институциональный контекст здесь проявляется в том, что он либо поддерживает, либо подрывает возможность педагога занимать диалогическую позицию: административное давление, ориентация на измеримые результаты и дисциплинарные ожидания могут превратить педагога в агента режима, тогда как

«институциональные буферы», подобные принципу импорта, создают пространство для сохранения педагогической автономии [Reiter, Pifer, 2026; Lally, Conway, 2026].

Проблема сравнительного анализа и переносимости моделей связана с тем, что скандинавская модель часто рассматривается как наиболее успешный пример гуманистического подхода к исполнению наказаний, однако её переносимость в другие контексты ограничена [Reiter, Pifer, 2026; Lally, Conway, 2026]. Она основана на высоком уровне социального доверия, развитой системе социального государства, низком уровне социального неравенства и относительно небольших масштабах лишения свободы [Lally, Conway, 2026; Jones, Sivertsen, 2026]. В странах с иными социально-экономическими условиями, высоким уровнем неравенства, коррупции и недоверия к институтам реализация принципов нормальности и импорта может столкнуться с непреодолимыми препятствиями [Reiter, Pifer, 2026].

Сравнительный анализ должен учитывать не только педагогические, но и социально-политические предпосылки той или иной модели, а также различать формальное заимствование институциональных механизмов и содержательную адаптацию педагогических идей [Lally, Conway, 2026; Reiter, Pifer, 2026]. Критическая педагогика может быть востребована в разных контекстах, но её реализация всегда требует учёта местных условий, культурных традиций и политических ограничений [Aggarwal, Henrique, 2026; Costelloe, 2014].

В контекстах, где пенитенциарная система исторически ориентирована на изоляцию и исправление, а гражданское общество ограничено в своём влиянии на места лишения свободы, реализация скандинавской модели в полном объёме маловероятна, однако отдельные её элементы, такие как привлечение внешних преподавателей, расширение доступа к образованию, повышение его качества и признание его права, могут быть постепенно внедрены [Reiter, Pifer, 2026; Lally, Conway, 2026]. Идеи критической педагогики при этом важны не как непосредственное руководство к действию, а как критическая рамка, позволяющая анализировать ограничения существующей системы и формулировать альтернативные цели [Aggarwal, Henrique, 2026; Worku, 2026]. Таким образом, институциональный контекст выступает как фактор, определяющий не только эффективность, но и саму возможность переноса образовательных моделей [Lally, Conway, 2026].

Понимание гражданственности как процесса, а не результата, имеет значимые следствия для оценки эффективности пенитенциарного образования [Costelloe, 2014; Gaete, Acuña, 2022]. Активная гражданская роль не является состоянием, которого можно достичь однажды и навсегда; это непрерывный процесс участия, обучения и переосмысления [Costelloe, 2014]. Поэтому образование в местах лишения свободы не может быть сведено к передаче готовых знаний и навыков; оно должно формировать способность к постоянному обучению, адаптации и критической рефлексии [Worku, 2026; Aggarwal, Henrique, 2026]. Это означает, что образовательные программы должны быть ориентированы не на достижение фиксированных результатов, а на создание условий для дальнейшего развития [Gaete, Acuña, 2022].

Такой подход требует отказа от чисто инструментальной логики, согласно которой образование ценно лишь постольку, поскольку оно снижает вероятность повторных правонарушений [Costelloe, 2014; Lally, Conway, 2026]. Образование ценно само по себе как способ развития человеческой личности и как условие полноценного гражданского участия [Costelloe, 2014]. Это не означает игнорирования проблемы рецидивизма; это означает, что снижение рецидивизма рассматривается как один из возможных, но не единственный и не главный результат образования [Lally, Conway, 2026; Gaete, Acuña, 2022]. Результатом является восстановление субъектности, развитие критического сознания и формирование

способности к ответственному действию в обществе [Aggarwal, Henrique, 2026; Worku, 2026].

Институциональный контекст в этой перспективе рассматривается как среда, которая либо поддерживает непрерывность образовательного процесса, либо прерывает его [Lally, Conway, 2026]. Если учреждение ориентировано на краткосрочные, измеримые результаты, оно может подорвать долгосрочные эффекты образования, которые проявляются за пределами срока заключения [Gaete, Acuña, 2022; Reiter, Pifer, 2026]. Эффективность пенитенциарного образования, таким образом, не может измеряться только в рамках институционального контекста; она должна оцениваться с учётом постпенитенциарной траектории обучающегося [Lally, Conway, 2026; Costelloe, 2014].

Этическая рамка анализа связана с признанием образования в местах лишения свободы не актом милосердия или благотворительности, а правом, закреплённым в международных документах, включая Всеобщую декларацию прав человека, Международный пакт о гражданских и политических правах, Минимальные стандартные правила обращения с заключёнными и Европейские пенитенциарные правила [Costelloe, 2014; Lally, Conway, 2026]. Признание образования правом меняет саму рамку дискуссии: вопрос ставится не о том, заслуживает ли заключённый образования, а о том, как обеспечить реализацию этого права в условиях, которые по определению ограничивают свободу [Lally, Conway, 2026].

Это требует не только педагогических, но и правовых механизмов: законодательного закрепления права на образование, независимого контроля за его реализацией, возможности обжалования нарушений, участия правозащитных организаций [Costelloe, 2014; Reiter, Pifer, 2026]. Кроме того, признание образования правом означает, что оно не может быть использовано как инструмент дисциплинарного воздействия или как привилегия, которой лишают за нарушения режима [Lally, Conway, 2026]. Оно должно быть доступно всем заключённым независимо от тяжести совершённого преступления, срока наказания, состояния здоровья или уровня образования [Costelloe, 2014]. Это, в свою очередь, требует значительных ресурсов и политической воли, которых часто не хватает [Lally, Conway, 2026; Reiter, Pifer, 2026].

Институциональный контекст здесь выступает как фактор, который может либо обеспечивать реализацию права на образование, либо препятствовать ей [Reiter, Pifer, 2026]. Эффективность пенитенциарного образования в этой перспективе измеряется не только педагогическими результатами, но и степенью соответствия институциональных условий международным стандартам прав человека [Costelloe, 2014; Lally, Conway, 2026]. Признание образования правом создаёт нормативную рамку, в которой институциональный контекст оценивается не по критериям удобства управления, а по критериям соблюдения прав [Lally, Conway, 2026].

Образование, полученное в местах лишения свободы, может быть эффективным только в том случае, если оно продолжается после освобождения [Gaete, Acuña, 2022; Lally, Conway, 2026]. Возвращение в общество, которое часто встречает бывшего заключённого враждебно или равнодушно, может свести на нет все усилия педагогов [Gaete, Acuña, 2022]. Поэтому необходима система поддержки, включающая доступ к дальнейшему образованию, помощь в трудоустройстве, консультирование, социальное сопровождение, участие в общественных организациях [Lally, Conway, 2026; Costelloe, 2014].

Такая поддержка должна быть не навязанной, а доступной; она должна уважать самостоятельность человека и не создавать новых форм зависимости [Costelloe, 2014]. Особую

роль здесь могут играть общественные организации, способные обеспечить неформальное общение, поддержку и защиту прав [Lally, Conway, 2026]. Государство, в свою очередь, должно создавать правовые и экономические условия для их деятельности [Reiter, Pifer, 2026].

Исследования образовательного опыта бывших заключённых подчёркивают важность отношений обучения в постпенитенциарном контексте, указывая на то, что поддержка прекращения преступной деятельности через образование требует коллаборативного подхода, учитывающего личные, социальные и политические факторы, влиявшие на образовательные траектории [Gaete, Acuña, 2022; Costelloe, 2014]. Институциональный контекст, таким образом, не заканчивается за стенами учреждения; он продолжается в виде институтов социальной поддержки, рынка труда, образовательных организаций и общественных объединений, которые либо закрепляют, либо преодолевают эффекты пенитенциарного образования [Lally, Conway, 2026].

Аргентинский опыт, где образование в пенитенциарных контекстах было интегрировано в национальную образовательную систему и переопределено как право и политический акт, а не как инструмент исправления, демонстрирует, что дискурсивный сдвиг может иметь институциональные последствия, переводя надзор за образованием от пенитенциарной системы к министерству образования [Gaete, Acuña, 2022]. Это показывает, что институциональный контекст не является чем-то фиксированным: он конструируется в том числе через язык и дискурс, и изменение способа говорить об образовании может изменить институциональные условия его реализации [Gaete, Acuña, 2022; Costelloe, 2014].

Критическая педагогика утверждает, что образование не является нейтральным: оно либо воспроизводит существующие отношения власти, либо оспаривает их [Aggarwal, Henrique, 2026; Worku, 2026]. В пенитенциарном контексте это особенно очевидно [Costelloe, 2014]. Образование может использоваться для формирования послушных, дисциплинированных, лояльных граждан, которые принимают существующий порядок как должное [Reiter, Pifer, 2026]. Или оно может использоваться для развития критического сознания, способного распознавать несправедливость и стремиться к её преодолению [Aggarwal, Henrique, 2026; Worku, 2026].

Выбор между этими двумя ориентациями не является чисто педагогическим; он имеет политическое измерение [Costelloe, 2014; Lally, Conway, 2026]. Поэтому вопрос о том, каким должно быть образование в местах лишения свободы, не может быть решён только педагогами; он требует широкого общественного обсуждения, включающего голоса заключённых, бывших заключённых, их семей, правозащитников, юристов, политиков [Lally, Conway, 2026; Costelloe, 2014]. Только в результате такого обсуждения могут быть выработаны цели и принципы образования, которые не сводятся к интересам администрации или государства [Reiter, Pifer, 2026].

Институциональный контекст в этой перспективе рассматривается как поле борьбы за знание и власть [Aggarwal, Henrique, 2026]. Эффективность пенитенциарного образования зависит от того, удаётся ли сохранить пространство, в котором знание не редуцируется к инструменту управления, а сохраняет свою освобождающую функцию [Costelloe, 2014; Worku, 2026]. Это требует постоянной рефлексии о том, чьи интересы обслуживает образование и какие отношения власти оно воспроизводит или оспаривает [Weidler-Lewis, 2021; Reiter, Pifer, 2026].

Критическая педагогика напоминает, что образование всегда содержит в себе возможность трансцендирования, выхода за пределы данного [Aggarwal, Henrique, 2026; Worku, 2026]. В пенитенциарном контексте эта возможность особенно важна, поскольку заключённые часто

лишены надежды, веры в будущее, способности мечтать [Costelloe, 2014]. Образование, которое не даёт надежды, не выполняет своей основной функции [Aggarwal, Henrique, 2026]. Поэтому утопический элемент критической педагогики не является её слабостью; он является её силой, хотя и требует постоянного соотнесения с реальностью [Worku, 2026; Costelloe, 2014].

Институциональный контекст может либо поддерживать, либо подавлять утопическое измерение образования [Lally, Conway, 2026]. Учреждения, ориентированные исключительно на управление рисками и измеримые результаты, склонны вытеснять надежду из образовательного процесса, сводя его к технической подготовке [Reiter, Pifer, 2026]. Напротив, институциональные условия, признающие право на образование и ценность человеческого развития, создают пространство для надежды как педагогического ресурса [Costelloe, 2014; Lally, Conway, 2026]. Эффективность пенитенциарного образования, таким образом, зависит от того, сохраняет ли институциональный контекст возможность утопического измерения [Worku, 2026].

Образование в местах лишения свободы не существует в вакууме; оно отражает и воспроизводит культурные и социальные отношения, характерные для общества в целом [Gaete, Acuña, 2022; Lally, Conway, 2026]. В обществах с высоким уровнем неравенства, расовой или этнической дискриминации, недоверия к институтам пенитенциарная система часто функционирует как инструмент социального контроля, направленный против маргинализированных групп [Reiter, Pifer, 2026]. В таких условиях образование может либо усугублять существующие неравенства, либо способствовать их преодолению [Gaete, Acuña, 2022; Costelloe, 2014].

Это зависит от того, насколько оно учитывает культурные особенности обучающихся, их жизненный опыт, их потребности и стремления [Gaete, Acuña, 2022]. Образование, игнорирующее культурный контекст, может быть воспринято как навязывание чуждых ценностей и вызвать сопротивление [Reiter, Pifer, 2026]. Образование, учитывающее контекст, может стать инструментом эмансипации и социальной справедливости [Costelloe, 2014; Gaete, Acuña, 2022].

Институциональный контекст, таким образом, не может рассматриваться в отрыве от культурного и социального контекста [Lally, Conway, 2026]. Эффективность пенитенциарного образования зависит от того, насколько оно способно учитывать культурные особенности обучающихся и противостоять воспроизводству социальных неравенств [Gaete, Acuña, 2022; Reiter, Pifer, 2026]. Это требует не только педагогической, но и культурной компетентности, а также институциональной готовности признавать и учитывать разнообразие [Lally, Conway, 2026].

Пенитенциарные системы во всём мире сталкиваются с новыми вызовами: рост числа заключённых, старение населения мест лишения свободы, распространение психических расстройств и зависимостей, цифровизация, изменение характера преступности [Reiter, Pifer, 2026; Lally, Conway, 2026]. Образование должно отвечать на эти вызовы, но не путём простой адаптации к ним, а путём развития способности к критическому анализу и самостоятельному действию [Aggarwal, Henrique, 2026; Costelloe, 2014].

Это означает, что образование должно быть не только о прошлом и настоящем, но и о будущем; оно должно помогать людям представлять альтернативные сценарии, формулировать цели и разрабатывать стратегии их достижения [Worku, 2026; Aggarwal, Henrique, 2026]. Такое образование требует новых форм и методов, включающих цифровые технологии, проектное обучение, сотрудничество с внешними партнёрами, участие в общественных инициативах [Lally, Conway, 2026; Costelloe, 2014].

Институциональный контекст будущего будет определяться тем, насколько пенитенциарные системы способны адаптироваться к этим вызовам, не отказываясь от гуманистических принципов [Reiter, Pifer, 2026; Lally, Conway, 2026]. Эффективность пенитенциарного образования в перспективе будет зависеть от способности институтов создавать условия для развития критического сознания и самостоятельного действия, а не только для управления рисками и поддержания порядка [Costelloe, 2014; Worku, 2026; Aggarwal, Henrique, 2026].

Заключение

Проведённый анализ показывает, что образование в пенитенциарных учреждениях не может быть сведено ни к инструменту исправления, ни к педагогической практике, будто бы изолированной от институционального контекста. Оно представляет собой пространство постоянного напряжения между эмансипаторными целями и репрессивной логикой учреждения, и продуктивность этого напряжения зависит от сознательного удержания обоих полюсов. Концептуальная рамка «обитания парадокса» позволяет отказаться от иллюзии окончательного разрешения противоречия и сосредоточиться на условиях, при которых диалогическая природа образования сохраняется вопреки давлению режима.

Рассмотренные линии анализа — от содержания образования и профессиональной позиции педагога до методологии измерения, этики прав человека, языка и дискурса — демонстрируют, что реализация освобождающей педагогики требует одновременных усилий на институциональном, педагогическом и методологическом уровнях. Ни один из этих уровней в отдельности не достаточен: институциональные буферы без педагогической рефлексии вырождаются в формальное заимствование, педагогические идеи без институциональной поддержки остаются нереализованными, а методологические измерения без гуманистической рамки инструментализируют человека.

Влияние институционального контекста на эффективность пенитенциарного образования носит двойственный характер. С одной стороны, институциональный контекст ограничивает возможности образования, подчиняя его логике контроля, наказания и управления рисками. С другой стороны, он же создаёт условия для педагогической работы, поскольку без институциональной поддержки образование в местах лишения свободы невозможно в принципе. Эффективность пенитенциарного образования, таким образом, определяется не устранением институционального контекста, а способностью педагогической практики сохранять верность диалогическому принципу внутри этого контекста.

Библиография

1. Costelloe, A. (2014). Learning for liberation, teaching for transformation: Can education in prison prepare prisoners for active citizenship? [Учиться для освобождения, обучать для трансформации: может ли образование в тюрьме подготовить заключенных к активному гражданству?] Irish Journal of Applied Social Studies, 14(1), 4.
2. Gaete, M., & Acuña, V. (2022). Paradojas y sentidos entre educación y cárcel. Experiencias de profesores chilenos/as. In C. Del Valle, K. Mierau, S. Riquelme, B. Pérez, & G. Albornoz (Eds.), Horizontes convergentes I. Aportes transdisciplinarios al estudio del ecosistema de la marginación cultural (pp. 319–339).
3. Aggarwal S., Henrique J. S. Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed. – 2026.
4. Worku M. Y. Pedagogy of Hope in Higher Education: Explicating Faculty Narratives of Critical Agency in a Conflict-Affected Society //European Journal of Education. – 2026. – Т. 61. – №. 2. – С. e70693.
5. Weidler-Lewis J. Teacher Roles in Prison Learning: Contradictions and Provocations //Proceedings of the 15th International Conference of the Learning Sciences-ICLS 2021. – International Society of the Learning Sciences, 2021.

6. Novek E. Making meaning: Reflections on the act of teaching in prison //Review of Communication. – 2019. – T. 19. – №. 1. – C. 55-68.
7. Scott R. Distinguishing radical teaching from merely having intense experiences while teaching in prison //The radical teacher. – 2013. – №. 95. – C. 22-32.
8. Jones L. Ø., Sivertsen M. Prison Education for Young Prisoners in Norway //The Palgrave Handbook on the Education of Children in Criminal Justice Settings. – Cham : Springer Nature Switzerland, 2026. – C. 425-438.
9. Reiter K., Pifer N. Punitive Innovations in Global Dialogue: Tracing the Emergence of Scandinavian Punishment Practices in US Prisons //Annual Review of Criminology. – 2026. – T. 10.
10. Lally M., Conway P. F. Higher education in prison: a comparative policy analysis of five countries // Higher Education. 2026. – T. 91. – №. 4. – C. 1581-1600.

The Influence of the Institutional Context on the Effectiveness of Penitentiary Education

Oleg A. Smirnov

PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor,
Kosygin Russian State University (Technologies. Design. Art),
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 analyzes the influence of the institutional context on the effectiveness of education in penitentiary institutions. The initial contradiction consists in the incompatibility of the dialogical nature of education and the repressive logic of an institution based on control, punishment, and restriction of freedom. Education in places of deprivation of liberty is considered as a practice that affirms the subjectivity of the learner. The analysis is conducted in the following directions: the Scandinavian model with the principles of normality and import; the content of education and the formation of civic competencies; civic consciousness as a political concept; the professional position

of the teacher; methodological problems of measuring results; the comparative transferability of models; ethics and human rights; post-penitentiary support. The theoretical basis is founded on the concepts of critical pedagogy, and the empirical basis on studies of education in places of deprivation of liberty. It is established that the institutional context has a dual influence: it limits the possibilities of education by subordinating it to the logic of control, but at the same time creates conditions for pedagogical work. It is concluded that the effectiveness of penitentiary education is determined not by the elimination of the institutional context but by the ability of pedagogical practice to remain faithful to the dialogical principle within this context.

For citation

Smirnov O.A., Novikov A.V., Slabkaya D.N. (2026) Vliyanie institutsional'nogo konteksta na effektivnost' penitentsiarnogo obrazovaniya [The Influence of the Institutional Context on the Effectiveness of Penitentiary Education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 161-172. DOI: 10.34670/AR.2026.94.91.019

Keywords

Penitentiary education, institutional context, critical pedagogy, Scandinavian model, principle of normality, principle of import, civic competencies, civic consciousness, professional position of the teacher, human rights, post-penitentiary support.

References

1. Costelloe A. (2014). Learning for liberation, teaching for transformation: Can education in prison prepare prisoners for active citizenship? *Irish Journal of Applied Social Studies*, 14(1), 4.
2. Gaete M., Acuña V. (2022). Paradojas y sentidos entre educación y cárcel. Experiencias de profesores chilenos/as [Paradoxes and Meanings between Education and Prison. Experiences of Chilean Teachers]. In C. Del Valle, K. Mierau, S. Riquelme, B. Pérez, G. Albornoz (eds.), *Horizontes convergentes I. Aportes transdisciplinarios al estudio del ecosistema de la marginación cultural* (pp. 319-339).
3. Aggarwal S., Henrique J.S. (2026). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*.
4. Worku M.Y. (2026). Pedagogy of Hope in Higher Education: Explicating Faculty Narratives of Critical Agency in a Conflict-Affected Society. *European Journal of Education*, 61(2), e70693.
5. Weidler-Lewis J. (2021). Teacher Roles in Prison Learning: Contradictions and Provocations. In *Proceedings of the 15th International Conference of the Learning Sciences – ICLS 2021*. International Society of the Learning Sciences.
6. Novek E. (2019). Making meaning: Reflections on the act of teaching in prison. *Review of Communication*, 19 (1), 55-68.
7. Scott R. (2013). Distinguishing radical teaching from merely having intense experiences while teaching in prison. *The Radical Teacher*, 95, 22-32.
8. Jones L.Ø., Sivertsen M. (2026). Prison Education for Young Prisoners in Norway. In *The Palgrave Handbook on the Education of Children in Criminal Justice Settings* (pp. 425-438). Springer Nature Switzerland.
9. Reiter K., Pifer N. (2026). Punitive Innovations in Global Dialogue: Tracing the Emergence of Scandinavian Punishment Practices in US Prisons. *Annual Review of Criminology*, 10.
10. Lally M., Conway P.F. (2026). Higher education in prison: a comparative policy analysis of five countries. *Higher Education*, 91(4), 1581-1600.

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

УДК 378.0 **DOI: 10.34670/AR.2026.89.93.020**

Управление учебно-воспитательным процессом в профессиональном образовании посредством внедрения инновационных технологий физической культуры

Джолиев Ислам Мамед Оглы

Старший преподаватель,
Уральский государственный аграрный университет,
620075, Российская Федерация, Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 42;
e-mail: djolievislam@mail.ru

Сапаров Байрамгельды Муджевурович

Преподаватель,
Уральский государственный аграрный университет,
620075, Российская Федерация, Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 42;
e-mail: djolievslam@mail.ru

Канев Прокопий Николаевич

Преподаватель,
Уральский государственный аграрный университет,
620075, Российская Федерация, Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 42;
e-mail: kanevxok@mail.ru

Смернягин Леонид Игоревич

Преподаватель,
Уральский государственный аграрный университет,
620075, Российская Федерация, Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 42;
e-mail: leonidsmenyagin63@gmail.com

Обносов Владимир Анатольевич

Старший преподаватель,
Уральский государственный аграрный университет,
620075, Российская Федерация, Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 42;
e-mail: obnosov.v@gmail.com

Аннотация

Внедрение инновационных технологий физической культуры в профессиональных образовательных организациях обычно оценивается по состоянию студентов к концу программы, хотя воспитательная цель дисциплины — устойчивая привычка к двигательной активности, сохраняющаяся после выпуска. Исследование выясняет, как размещение технологии по семестрам при равном общем объёме меняет долю активных

студентов на выпуске и долю со сформированной привычкой. Построена сценарная модель: имитация на основе марковской цепи с тремя состояниями двигательной активности (недостаточная активность, активность без привычки, активность со сформированной привычкой) для модельного студента учебной группы за восемь семестров обучения и два семестра после выпуска. Начальная доля активных студентов взята из оценок ВОЗ для подростков в России, а технология представлена как пробит-сдвиг вероятностей переходов. Сравнены пять вариантов размещения с помощью анализа чувствительности и 2 000 повторений Монте-Карло. Перенос технологии с семестров 1–4 на семестры 5–8 повысил модельное значение доли активных на выпуске на 8,07 п. п., тогда как модельное значение доли привычки изменилось лишь на 0,064 п. п.; знак этого различия меняется при пороговой вероятности утраты привычки 0,097 за семестр. Согласно выходу модели, единичное измерение на выпуске отражает близость технологии к завершению обучения, а не закрепление привычки, поэтому выбор времени внедрения зависит от того, какой показатель принят за результат учебно-воспитательного процесса.

Для цитирования в научных исследованиях

Джолиев И.М.О., Сапаров Б.М., Канев П.Н., Смернягин Л.И., Обносов В.А. Управление учебно-воспитательным процессом в профессиональном образовании посредством внедрения инновационных технологий физической культуры // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 173-183. DOI: 10.34670/AR.2026.89.93.020

Ключевые слова

Профессиональное образование, физическая культура, инновационные технологии, управление учебно-воспитательным процессом, двигательная активность, привычка к физической активности, марковская модель, имитационное моделирование.

Введение

В профессиональной образовательной организации дисциплина «Физическая культура» распределена по нескольким годам обучения, а федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования связывают её с общей компетенцией ОК 08 – использованием средств физической культуры для сохранения здоровья и поддержания необходимого уровня физической подготовленности в профессиональной деятельности. Тем самым результат учебно-воспитательного процесса относится к периоду после выпуска: речь идёт о привычке к систематической двигательной активности, а не только о показателях подготовленности на зачёте. Эмпирические данные о студентах колледжей показывают противоположную тенденцию. В колледже Уральского государственного экономического университета малоподвижное поведение занимает основную часть времени студентов, а двигательная активность уменьшается от первого курса к третьему [Гордеева, 2025]. В выборке студентов вузов и учреждений среднего профессионального образования Челябинска гиподинамия выявлена более чем у трёх четвертей опрошенных и чаще встречалась у студентов старшего возраста [Долгушина, Селянина, Паутова, 2022]. Опрос студентов колледжей Брянска с иным критерием низкой физической активности отнёс к этой категории менее одной пятой респондентов [Савченко и др., 2025]; расхождение оценок указывает, что доля «активных» определяется принятым критерием и требует явного определения состояния.

Инновационные технологии физической культуры в работах последних лет представлены

цифровыми и игровыми средствами. Мобильное приложение с соревновательным элементом, использованное для самостоятельных занятий студентов аграрного университета, обеспечило участникам проекта более чем вдвое больший недельный объём двигательной активности, чем у студентов, не включённых в проект [Ахматгатин, Яни, 2024]. В Сибирском федеральном университете цифровая форма выбора спортивной специализации применена как средство управления вовлечением в занятия по дисциплине «Прикладная физическая культура и спорт» [Булгакова, Коновалов, Соболева, Близневский, 2023]. Цифровые образовательные ресурсы рассматриваются как основа смешанного обучения по дисциплине «Физическая культура», причём преподаватели отмечают и положительные, и отрицательные последствия их применения [Черемных, 2022]. Игрофикация физического воспитания повышает интерактивность подвижно-игровой образовательной среды и переносится на учебные занятия, массовые мероприятия и цифровое сопровождение [Фокин, 2026], а мобильные средства мониторинга позволяют регистрировать двигательную активность студентов на протяжении целого года [Борисов, Румба, Храмов, 2024]. Воспитательная сторона процесса в профессиональных образовательных организациях связывается с системой педагогических условий физкультурно-рекреативной деятельности [Сылка, 2021] и с развитием экологического мышления студентов при включении природосберегающих технологий в занятия физической культурой [Колесник, 2026]. Вместе с тем участие студентов первого курса в выполнении нормативов комплекса ГТО во многом объясняется внешними стимулами – дополнительным баллом к ЕГЭ и зачётом по физической культуре [Зотова и др., 2024], поэтому единичный контрольный срез может фиксировать вынужденную активность, а не сформированную потребность.

Для управленческого решения существенно, что действие технологий физической активности ослабевает после их отмены. Сводная оценка рандомизированных исследований геймифицированных программ дала эффект малой и средней величины во время вмешательства и заметно меньший эффект в среднем через 14 недель после окончания [Mazeas et al., 2022]; эффект мобильных вмешательств сохраняется в отдалённом периоде, но уменьшается по величине [Mönninghoff et al., 2021]. Срок формирования привычки к здоровому поведению измеряется месяцами и существенно различается между людьми [Singh et al., 2024], а типы поведения, связанного с двигательной активностью, у большинства молодых людей сохраняются при переходе от школы к последующему этапу жизни [Parker et al., 2022]. Из этих положений следует, что при ограниченных ресурсах образовательной организации порядок включения технологии в программу влияет на разные показатели по-разному: на текущую активность, на её уровень в момент выпуска и на закрепление привычки. Сопоставление размещений технологии по семестрам при одинаковом объёме её применения в опубликованных работах не выполнялось. Задача исследования – установить в сценарной модели, как размещение инновационной технологии физической культуры по восьми семестрам программы при равном объёме в четыре семестра изменяет долю физически активных студентов на выпуске, долю студентов со сформированной привычкой к двигательной активности и долю активных выпускников через год после выпуска.

Материалы и методы исследования

Для ответа на поставленный вопрос построена сценарная модель учебно-воспитательного процесса по физической культуре, в которой управленческим решением служит размещение инновационной технологии по семестрам. Применён метод «имитационное моделирование на

основе марковской цепи с тремя состояниями двигательной активности»; единица анализа – модельный студент учебной группы профессиональной образовательной организации; шаг модели – семестр. Горизонт расчёта включает восемь семестров обучения, что соответствует сроку 3 года 10 месяцев на базе основного общего образования, и два семестра после выпуска, в течение которых технология не применяется. Состояние I означает недостаточную двигательную активность по рекомендации ВОЗ для подростков, состояние A – достаточную активность без сформированной привычки, состояние H – достаточную активность при сформированной привычке, которая рассматривается как воспитательный результат физического воспитания.

За семестр модельный студент в состоянии I переходит в состояние A с вероятностью включения в активность u. Студент в состоянии A прекращает активность с вероятностью l, а оставшиеся активными закрепляют привычку с вероятностью c и переходят в состояние H. Студент в состоянии H утрачивает привычку и возвращается в состояние I с вероятностью m; переход из I в H за один семестр невозможен. Инновационная технология физической культуры (цифровой мониторинг двигательной активности с обратной связью и игровыми элементами) представлена сдвигом латентной склонности к активности на g стандартных отклонений: в семестрах её применения вероятность включения заменяется на $\Phi(\Phi^{-1}(u) + g)$, а вероятность прекращения активности – на $\Phi(\Phi^{-1}(l) - g)$, где Φ – функция стандартного нормального распределения. Принято, что вероятность утраты привычки от технологии не зависит: привычное поведение в этой спецификации поддерживается автоматизмом, а не внешними подсказками. Вероятность включения в отсутствие технологии не задавалась отдельно, а вычислялась из условия, что в базовом режиме доля активных A + H постоянна и равна доле активных при поступлении:

$$u = a_0(l + (1 - l)c) \,/\, ((1 - a_0)(1 + (1 - l)c/m)) \qquad (1)$$

где a_0 – доля достаточно активных при поступлении.

Начальный состав когорты по состояниям I, A и H принят стационарным для этих вероятностей.

Сопоставлены пять вариантов, различающихся только расписанием технологии при одинаковом объёме в четыре семестра: без технологии; размещение в семестрах 1–4; размещение в семестрах 1, 3, 5, 7; размещение в семестрах 5–8; размещение в семестрах 1, 2, 7, 8. Для каждого варианта точным пересчётом распределения по состояниям получены четыре показателя: доля активных (A + H) после восьмого семестра, доля сформированной привычки (H) после восьмого семестра, доля активных после десятого семестра, то есть через год после выпуска, и средняя доля активных по концам восьми семестров обучения. Разности между размещением в семестрах 5–8 и в семестрах 1–4 рассчитаны по неокруглённым долям. Отношение прироста доли привычки к приросту доли активных относительно варианта без технологии показывает, какая часть итогового прироста закреплена. Пороговая вероятность утраты привычки, при которой доли привычки на выпуске для размещений в семестрах 1–4 и 5–8 совпадают, найдена бисекцией на отрезке от 0,005 до 0,95 при прочих параметрах на базовых значениях.

Входные параметры приведены в таблице 1. Доля достаточно активных при поступлении 0,155 (доля) рассчитана по набору ВОЗ, Global Health Observatory, показатель NCD_PAC_ADO (Российская Федерация, оба пола, 11–17 лет: 84,5 % недостаточно активных; 2016). Остальные входы являются сценарными допущениями. Сдвиг склонности к активности при применении

технологии принят равным стандартизированному эффекту геймифицированных программ во время вмешательства, а его диапазон – границам интервальной оценки этого эффекта [Mazeas et al., 2022]; вероятность закрепления привычки согласована со сроком её формирования, сопоставимым с семестром [Singh et al., 2024].

Таблица 1 — Входные параметры, заданные в модели

Параметр	Базовое значение	Диапазон	Основание
доля достаточно активных при поступлении	0,155	0,132–0,181	ВОЗ, Global Health Observatory, показатель NCD_PAC_ADO; Российская Федерация, оба пола, 11–17 лет: 84,5 % недостаточно активных; 2016; доля
вероятность прекращения активности без сформированной привычки	0,40	0,25–0,55	допущение: ситуативно начатая активность за полугодие прекращается у значительной части занимающихся
вероятность закрепления привычки за семестр	0,30	0,10–0,50	допущение: срок формирования привычки сопоставим с семестром и индивидуально варьирует [Singh et al., 2024]
вероятность утраты сформированной привычки за семестр	0,10	0,05–0,20	допущение: сформированная привычка в несколько раз устойчивее ситуативной активности
сдвиг склонности к активности при применении технологии	0,42	0,14–0,69	допущение: стандартизированный эффект геймифицированных программ во время вмешательства [Mazeas et al., 2022]
численность модельной учебной группы	25 чел.	20–30	допущение: в модели влияет только на разброс долей в группе

Источник: набор ВОЗ GHO и сценарные допущения автора

Разброс показателей в учебной группе оценён методом Монте-Карло: 2000 повторов с зерном 20261019 генератора Mersenne Twister стандартной библиотеки Python. В каждом повторе независимо формировались две группы по 25 модельных студентов с размещением технологии в семестрах 1–4 и 5–8; начальное состояние каждого студента разыгрывалось из стационарного распределения. По повторам вычислены 5-я и 95-я процентили доли активных на выпуске (линейная интерполяция) и доля повторов, в которых одна группа превосходит другую; повторы с равными долями не засчитывались ни одной из групп. Чувствительность проверена раздельной подстановкой нижней и верхней границы каждого параметра. Верификация реализации модели включала повторный расчёт с тем же зерном, проверку порядка долей активных на выпуске при базовых значениях и при каждой подстановке границ, а также расчёт предельного случая с нулевой вероятностью закрепления, в котором модель сводится к двухсостоянийной цепи с аналитическим решением. Исходный код, входные параметры и результаты расчёта вынесены в отдельное электронное приложение.

Результаты и обсуждение

При базовых значениях параметров доля сформированной привычки при поступлении составляет 10,0 %, то есть в модели около двух третей активных студентов стационарной когорты находятся в состоянии Н, а остальная треть – в неустойчивом состоянии А. Рассчитанная вероятность включения в активность без технологии равна 0,038 за семестр. При базовых параметрах этот поток включения мал, и именно его технология усиливает в модели. В

варианте без технологии все четыре расчётных показателя совпадают с исходным уровнем, что следует из условия стационарности базового режима (таблица 2).

Таблица 2 — Доли активных студентов и доля сформированной привычки в модельной когорте при разных вариантах размещения технологии

Вариант размещения технологии	Доля активных на выпуске, %	Доля сформированной привычки на выпуске, %	Доля активных через год после выпуска, %	Средняя доля активных за период обучения, %
без технологии	15,5	10,0	15,5	15,5
размещение в семестрах 1–4	20,1	14,7	19,0	23,3
размещение в семестрах 1, 3, 5, 7	21,9	14,5	19,6	21,6
размещение в семестрах 1, 2, 7, 8	25,6	13,5	20,6	21,1
размещение в семестрах 5–8	28,2	14,8	22,1	20,1

Источник: расчёт автора по марковской модели (точное распределение по состояниям)

В модели варианты размещения расходятся по долям активных значительно сильнее, чем по долям сформированной привычки (таблица 2). Расчётная разность долей активных на выпуске между размещением в семестрах 5–8 и в семестрах 1–4 составляет +8,07 п. п., а расчётная разность долей сформированной привычки равна +0,064 п. п. Расчётное отношение прироста доли сформированной привычки к приросту доли активных при раннем размещении равно 1,03, при позднем – 0,38. В модели после раннего применения технологии к выпуску исчезает весь неустойчивый прирост активности и остаётся только закреплённая часть. Значение больше единицы возникает потому, что часть студентов, бывших в состоянии A, перешла в состояние H, и расчётная доля состояния A на выпуске опустилась немного ниже базовой. При позднем применении около двух третей расчётного прироста приходится на студентов, ещё не закрепивших привычку, и срез на выпуске фиксирует в модели главным образом эту неустойчивую активность.

Проверка порядка расчётных долей активных на выпуске дала результат «порядок сохранён» для ряда «без технологии – размещение в семестрах 1–4 – размещение в семестрах 1, 2, 7, 8 – размещение в семестрах 5–8» при базовых значениях и при каждой раздельной подстановке границ параметров. Этот порядок следует из спецификации модели: действие технологии на вероятности переходов прекращается сразу после её отмены, и прирост возвращается к базовому уровню тем полнее, чем раньше закончилось применение. Самостоятельный интерес представляет величина расчётного различия, которая в модели сравнима с половиной исходной доли активных. Средняя расчётная доля активных за период обучения ранжирует варианты противоположным образом и в модели максимальна при раннем размещении, поскольку прирост первых семестров частично переносится на последующие. Через год после выпуска расчётные доли активных во всех вариантах сближаются с базовым уровнем при прежнем порядке вариантов (таблица 2). Такое ослабление после отмены технологии качественно соответствует меньшему эффекту геймифицированных и мобильных программ в отдалённом периоде [Mazeas et al., 2022; Mönninghoff et al., 2021].

В модели направление различия по привычке задаёт вероятность утраты привычки. Пороговая вероятность утраты привычки равна 0,097 за семестр. При меньших значениях в модели раннее размещение даёт больше сформированной привычки, поскольку закреплённый в первые два года прирост медленно убывает до выпуска, а при больших значениях расчётное преимущество получает позднее размещение. Базовое значение 0,10 лежит непосредственно над порогом, поэтому знак расчётной разности долей привычки в базовой точке не имеет

самостоятельного значения. Анализ чувствительности показывает смещение порога при подстановке границ других параметров (таблица 3): при высокой вероятности прекращения активности без привычки и при высокой вероятности закрепления порог снижается, при низких значениях этих параметров повышается.

Таблица 3 – Чувствительность расчётных разностей в модели между размещением в семестрах 5–8 и в семестрах 1–4 к нижней и верхней границам параметров

Параметр	Разность долей активных на выпуске, п. п.	Разность долей сформированной привычки, п. п.	Пороговая вероятность утраты привычки
доля достаточно активных при поступлении	+7,25 … +8,91	−0,017 … +0,174	0,101 … 0,092
вероятность прекращения активности без сформированной привычки	+6,13 … +9,33	−0,726 … +0,666	0,141 … 0,067
вероятность закрепления привычки за семестр	+12,54 … +6,20	−0,258 … +0,626	0,127 … 0,075
вероятность утраты сформированной привычки за семестр	+4,98 … +12,07	−0,758 … +2,020	–
сдвиг склонности к активности при применении технологии	+2,13 … +15,78	−0,004 … +0,350	0,101 … 0,092

Источник: расчёт автора по марковской модели при раздельной подстановке границ параметров

Анализ чувствительности (таблица 3) сохраняет положительный знак расчётной разности долей активных на выпуске при всех подстановках; сильнее всего она зависит от сдвига, создаваемого технологией. Расчётная разность долей сформированной привычки в модели меняет знак внутри диапазона каждого из пяти параметров, и ни в одной подстановке её модуль не достигает половины соответствующей разности долей активных. Заданное до расчёта условие опровержения вывода о слабой зависимости привычки от размещения технологии в модели не выполнено. Наибольшее расчётное преимущество позднего размещения по привычке возникает при быстрой утрате привычки, когда закреплённый в начале обучения прирост не сохраняется до выпуска. Для вероятности закрепления расчётные разности меняются в противоположных направлениях: при медленном закреплении различие по активности на выпуске увеличивается, а различие по привычке смещается в пользу раннего размещения.

В модели для учебной группы из 25 модельных студентов различия по привычке перекрываются случайным разбросом. При размещении в семестрах 1–4 90-процентный модельный интервал доли активных в группе составляет от 8,0 до 36,0 %. В модели при размещении в семестрах 5–8 тот же 90-процентный модельный интервал доли активных в группе составляет от 16,0 до 44,0 %. В модели при независимом сравнении двух групп доля повторов с преимуществом группы с поздним размещением по доле активных равна 0,700. По доле сформированной привычки в модели доля повторов с преимуществом группы с поздним размещением составляет 0,422, а доля повторов с преимуществом группы с ранним размещением – 0,416; в остальных повторах доли совпали. Численность группы в пределах 20–30 модельных студентов меняет в модели только ширину интервалов, но не средние доли.

Для модели контрольный расчёт предельного случая подтверждает корректность реализации. При нулевой вероятности закрепления привычки неокруглённая расчётная доля активных на выпуске при размещении в семестрах 5–8 равна 34,818 % и совпадает с решением двухсостоянийной цепи Маркова, вычисленным независимо от программы модели. Повторный расчёт с тем же зерном генератора воспроизводит все показатели.

Для управления учебно-воспитательным процессом расхождение показателей в модели означает зависимость решения от выбранного критерия. Если результатом внедрения технологии считается доля активных студентов в последнем семестре, в модели предпочтительно позднее размещение; если результатом считается сформированная привычка, варианты с равным объёмом технологии в модели почти равноценны и ранжируются по скорости утраты привычки; если результатом считается активность на протяжении обучения, в модели выигрывает раннее размещение (таблица 2). Контроль по единичному итоговому срезу, к которому близка сдача нормативов ради зачёта [Зотова и др., 2024], в модели смешивает неустойчивую активность с закреплённой привычкой. Различение этих состояний в модели опирается на повторные наблюдения одного студента в нескольких семестрах, техническую возможность которых даёт круглогодичный мобильный мониторинг [Борисов, Румба, Храмов, 2024].

Заключение

В сценарной марковской модели учебно-воспитательного процесса по физической культуре в профессиональной образовательной организации размещение инновационной технологии при одинаковом объёме в четыре семестра по-разному меняет расчётные показатели. В модели перенос технологии к завершающим семестрам повышает расчётную долю активных на выпуске на +8,07 п. п. по сравнению с её применением в первых четырёх семестрах. Расчётная доля сформированной привычки к двигательной активности в модели при этом почти не меняется, а среднее за годы обучения расчётное значение активности наибольшее при раннем размещении. В модели направление различия по привычке определяется вероятностью её утраты и меняется при пороговом значении 0,097 за семестр. В рамках модели выбор времени внедрения технологии зависит от того, что принято за результат учебно-воспитательного процесса: итоговый уровень активности, активность в период обучения или закреплённая привычка, сохраняющаяся после выпуска.

Библиография

1. Ахматгатин А.А., Яни А.В. Организация двигательной активности студентов с использованием информационно-коммуникационных технологий // Физическое воспитание и студенческий спорт. 2024. Т. 3, вып. 3. С. 264–272. DOI: 10.18500/2782-4594-2024-3-3-264-272
2. Борисов Е.С., Румба О.Г., Храмов В.В. Годовая динамика двигательной активности студентов, проживающих в условиях сурового климата (на примере Республики Саха (Якутия)) // Наука и спорт: современные тенденции. 2024. Т. 12, № 3. С. 181–190. DOI: 10.36028/2308-8826-2024-12-3-181-190
3. Булгакова О.В., Коновалов А.С., Соболева Н.В., Близневский А.Ю. Инновационный проект «U-sport» в рамках реализации дисциплины «Прикладная физическая культура и спорт» в Сибирском федеральном университете // Физическое воспитание и студенческий спорт. 2023. Т. 2, вып. 1. С. 11–19. DOI: 10.18500/2782-4594-2023-2-1-11-19
4. Гордеева И.В. Оценка седентарного поведения и физической активности студентов колледжа // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2025. № 11 (249). С. 45–51. DOI: 10.5930/1994-4683-2025-11-45-51
5. Долгушина А.И., Селянина А.А., Паутова А.С. Гиподинамия у студентов: факторы риска и связь с гастроэнтерологическими симптомами // Профилактическая медицина. 2022. Т. 25, № 7. С. 45–50. DOI: 10.17116/profmed20222507145
6. Зотова Ф.Р., Хамидуллина Г.Ф., Бубякина Е.В., Скиба И.А., Закирова А.А. Физическая подготовленность студентов и их участие в выполнении нормативов комплекса ГТО: сравнительный анализ // Наука и спорт: современные тенденции. 2024. Т. 12, № 3. С. 203–212. DOI: 10.36028/2308-8826-2024-12-3-203-212
7. Колесник Е.В. Развитие экологического мышления студентов педагогических направлений через включение природосберегающих технологий в занятия физической культурой // Вопросы природопользования. 2026. Т. 5, № 2. С. 10–19.

8. Савченко Е.Д., Дубовой И.И., Куликова М.С., Калинина А.М., Киселева Н.В., Андрюхина Е.М., Демко В.В., Шепель Р.Н., Драпкина О.М. Распространенность и сочетанность поведенческих факторов риска хронических неинфекционных заболеваний у студентов, получающих среднее профессиональное образование // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. 2025. Т. 24, № 12. Ст. 4628. DOI: 10.15829/1728-8800-2025-4628
9. Сылка С.И. Физкультурно-рекреативная деятельность по профилактике девиантного поведения обучающихся в профессиональных образовательных организациях // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2021. Т. 40, № 2. С. 219–226. DOI: 10.52575/2712-7451-2021-40-2-219-226
10. Фокин А.М. Игрофикация физического воспитания студентов вуза как условие повышения интерактивности подвижно-игровой образовательной среды // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2026. № 8. С. 32–37. DOI: 10.5930/1994-4683-2026-8-32-37
11. Черемных А.Н. Цифровые образовательные ресурсы как решение проблемы смешанного обучения в ходе освоения учебной дисциплины «Физическая культура» // Педагогическое обозрение. 2022. № 1 (41). С. 70–76. DOI: 10.23951/2307-6127-2022-1-70-76
12. Mazeas A., Duclos M., Pereira B., Chalabaev A. Evaluating the effectiveness of gamification on physical activity: systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials // Journal of Medical Internet Research. 2022. Vol. 24, no. 1. Art. e26779. DOI: 10.2196/26779
13. Mönninghoff A., Kramer J.N., Hess A.J., Ismailova K., Teepe G.W., Tudor Car L., Müller-Riemenschneider F., Kowatsch T. Long-term effectiveness of mHealth physical activity interventions: systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials // Journal of Medical Internet Research. 2021. Vol. 23, no. 4. Art. e26699. DOI: 10.2196/26699
14. Parker K., Cleland V., Dollman J., Della Gatta J., Hatt J., Timperio A. A latent transition analysis of physical activity and screen-based sedentary behavior from adolescence to young adulthood // International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity. 2022. Vol. 19, no. 1. Art. 98. DOI: 10.1186/s12966-022-01339-4
15. Singh B., Murphy A., Maher C., Smith A.E. Time to form a habit: a systematic review and meta-analysis of health behaviour habit formation and its determinants // Healthcare. 2024. Vol. 12, no. 23. Art. 2488. DOI: 10.3390/healthcare12232488

Management of the Educational Process in Professional Education Through the Introduction of Innovative Physical Education Technologies

Islam M.O. Dzholiev

Senior Lecturer,
Ural State Agrarian University,
620075, 42, Karla Libknekhta str., Yekaterinburg, Russian Federation;
e-mail: djolievislam@mail.ru

Bairamgel'dy M. Saparov

Lecturer,
Ural State Agrarian University,
620075, 42, Karla Libknekhta str., Yekaterinburg, Russian Federation;
e-mail: djolievslam@mail.ru

Prokopii N. Kanev

Lecturer,
Ural State Agrarian University,
620075, 42, Karla Libknekhta str., Yekaterinburg, Russian Federation;
e-mail: kanevxok@mail.ru

Leonid I. Smernyagin

Lecturer,
Ural State Agrarian University,
620075, 42, Karla Libknekhta str., Yekaterinburg, Russian Federation;
e-mail: leonidsmenyagin63@gmail.com

Vladimir A. Obnosov

Senior Lecturer,
Ural State Agrarian University,
620075, 42, Karla Libknekhta str., Yekaterinburg, Russian Federation;
e-mail: obnosov.v@gmail.com

Abstract

The introduction of innovative physical education technologies in professional educational organizations is usually assessed by the state of students at the end of the program, although the educational goal of the discipline is a stable habit of physical activity that persists after graduation. The study examines how the placement of technology across semesters, with an equal total volume, changes the share of active students at graduation and the share with a formed habit. A scenario model has been constructed: a simulation based on a Markov chain with three states of physical activity (insufficient activity, activity without habit, activity with a formed habit) for a model student of a study group over eight semesters of study and two semesters after graduation. The initial share of active students is taken from WHO estimates for adolescents in Russia, and the technology is represented as a probit shift in transition probabilities. Five placement options were compared using sensitivity analysis and 2,000 Monte Carlo repetitions. Moving the technology from semesters 1–4 to semesters 5–8 increased the model value of the share of active students at graduation by 8.07 percentage points, while the model value of the habit share changed by only 0.064 percentage points; the sign of this difference changes at a threshold probability of habit loss of 0.097 per semester. According to the model output, a single measurement at graduation reflects the proximity of the technology to the completion of study rather than the consolidation of a habit, therefore the choice of introduction timing depends on which indicator is taken as the result of the educational process.

For citation

Dzholiev I.M.O., Saparov B.M., Kanev P.N., Smernyagin L.I., Obnosov V.A. (2026) Upravlenie uchebno-vospitatel'nym protsessom v professional'nom obrazovanii posredstvom vnedreniya innovatsionnykh tekhnologiy fizicheskoy kul'tury [Management of the Educational Process in Professional Education Through the Introduction of Innovative Physical Education Technologies]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 173-183. DOI: 10.34670/AR.2026.89.93.020

Keywords

Professional education, physical education, innovative technologies, management of the educational process, physical activity, habit of physical activity, Markov model, simulation modeling.

References

1. Akhmatgatin, A. A., & Yani, A. V. (2024). Organizatsiya dvigatelnoy aktivnosti studentov s ispolzovaniem informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy [Organization of students' physical activity with the use of information and communication technologies]. Fizicheskoe vospitanie i studencheskiy sport, 3(3), 264–272. https://doi.org/10.18500/2782-4594-2024-3-3-264-272
2. Borisov, E. S., Rumba, O. G., & Khramov, V. V. (2024). Godovaya dinamika dvigatelnoy aktivnosti studentov, prozhivayushchikh v usloviyakh surovogo klimata (na primere Respubliki Sakha (Yakutiya)) [Annual dynamics of motor activity of students living in harsh climate conditions (using the example of the Republic of Sakha (Yakutia))]. Nauka i sport: sovremennye tendentsii, 12(3), 181–190. https://doi.org/10.36028/2308-8826-2024-12-3-181-190
3. Bulgakova, O. V., Konovalov, A. S., Soboleva, N. V., & Bliznevsky, A. Yu. (2023). Innovatsionnyy proekt «U-sport» v ramkakh realizatsii distsipliny «Prikladnaya fizicheskaya kultura i sport» v Sibirskom federalnom universitete [Innovative project "U-sport" as part of the implementation of the discipline "Applied physical culture and sports" in the Siberian Federal University]. Fizicheskoe vospitanie i studencheskiy sport, 2(1), 11–19. https://doi.org/10.18500/ 27 82-4594-2023-2-1-11-19
4. Cheremnykh, A. N. (2022). Tsifrovye obrazovatelnye resursy kak reshenie problemy smeshannogo obucheniya v kh ode osvoeniya uchebnoy distsipliny «Fizicheskaya kultura» [Digital educational resources as a solution to the problem of blended learning in the academic discipline "Physical culture"]. Pedagogicheskoe obozrenie, (1(41)), 70–76. https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-70-76
5. Dolgushina, A. I., Selyanina, A. A., & Pautova, A. S. (2022). Gipodynamiya u studentov: faktory riska i svyaz s gastroenterologicheskimi simptomami [Physical inactivity in students: risk factors and association with gastroenterological symptoms]. Profilakticheskaya meditsina, 25(7), 45–50. https://doi.org/10.17116/p rofmed2022 2507 145
6. Fokin, A. M. (2026). Igrofikatsiya fizicheskogo vospitaniya studentov vuza kak uslovie povysheniya interaktivnosti podvizhno-igrovoy obrazovatelnoy sredy [Gamification of university students' physical education as a condition for enhancing the interactivity of a play-based educational environment]. Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta, (8), 32–37. https://doi.org/10.5930/1994-4683-2026-8-32-37
7. Gordeeva, I. V. (2025). Otsenka sedentarnogo povedeniya i fizicheskoy aktivnosti studentov kolledzha [Assessment of sedentary behavior and physical activity of college students]. Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta, (11(249)), 45–51. https://doi.org/10.5930/1994-4683-2025-11-45-51
8. Kolesnik, E. V. (2026). Razvitie ekologicheskogo myshleniya studentov pedagogicheskikh napravleniy cherez vklyuchenie prirodosberegayushchikh tekhnologiy v zanyatiya fizicheskoy kulturoy [Development of ecological thinking of students of pedagogical fields through the inclusion of nature-saving technologies in physical education classes]. Voprosy prirodopolzovaniya, 5(2), 10–19.
9. Mazeas, A., Duclos, M., Pereira, B., & Chalabaev, A. (2022). Evaluating the effectiveness of gamification on physical activity: systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. Journal of Medical Internet Research, 24(1), e26779. https://doi.org/10.2196/26779
10. Mönninghoff, A., Kramer, J. N., Hess, A. J., Ismailova, K., Teepe, G. W., Tudor Car, L., Müller-Riemenschneider, F., & Kowatsch, T. (2021). Long-term effectiveness of mHealth physical activity interventions: systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. Journal of Medical Internet Research, 23(4), e26699. https://doi.org/10.2196/26699
11. Parker, K., Cleland, V., Dollman, J., Della Gatta, J., Hatt, J., & Timperio, A. (2022). A latent transition analysis of physical activity and screen-based sedentary behavior from adolescence to young adulthood. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 19(1), 98. https://doi.org/10.1186/s12966-022-01339-4
12. Savchenko, E. D., Dubovoy, I. I., Kulikova, M. S., Kalinina, A. M., Kiseleva, N. V., Andryukhina, E. M., Demko, V. V., Shepel, R. N., & Drapkina, O. M. (2025). Rasprostranennost i sochetannost povedencheskikh faktorov riska khronicheskikh neinfektsionnykh zabolevaniy u studentov, poluchayushchikh srednee professionalnoe obrazovanie [Prevalence and combination of behavioral risk factors for noncommunicable diseases in secondary vocational education students]. Kardiovaskulyarnaya terapiya i profilaktika, 24(12), 4628. https://doi.org/10.15829/1728-8800-2025-4628
13. Singh, B., Murphy, A., Maher, C., & Smith, A. E. (2024). Time to form a habit: a systematic review and meta-analysis of health behaviour habit formation and its determinants. Healthcare, 12(23), 2488. https://doi.org/10.3390/healthcare 12232488
14. Sylka, S. I. (2021). Fizkulturno-rekreativnaya deyatelnost po profilaktike deviantnogo povedeniya obuchayushchikhsya v professionalnykh obrazovatelnykh organizatsiyakh [Physical recreation activities for the prevention of deviant behavior of students in professional educational organizations]. Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznaniya, 40(2), 219–226. https://doi.org/10.52575/2712-7451-2021-40-2-219-226
15. Zotova, F. R., Khamidullina, G. F., Bubyakina, E. V., Skiba, I. A., & Zakirova, A. A. (2024). Fizicheskaya podgotovlennost studentov i ikh uchastie v vypolnenii normativov kompleksa GTO: sravnitelnyy analiz [Physical fitness of students and their participation in the implementation of the GTO complex standards: a comparative analysis]. Nauka i sport: sovremennye tendentsii, 12(3), 203–212. https://doi.org/10.36028/2308-8826-2024-12-3-203-212

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

УДК 796.0 **DOI: 10.34670/AR.2026.79.39.021**

Применение искусственного интеллекта для индивидуализации физической подготовки обучающихся в системе среднего профессионального образования

Джолиев Ислам Мамед Оглы

Старший преподаватель,
Уральский государственный аграрный университет,
620075, Российская Федерация, Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 42;
e-mail: djolievislam@mail.ru

Сапаров Байрамгельды Муджевурович

Преподаватель,
Уральский государственный аграрный университет,
620075, Российская Федерация, Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 42;
e-mail: djolievslam@mail.ru

Канев Прокопий Николаевич

Преподаватель,
Уральский государственный аграрный университет,
620075, Российская Федерация, Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 42;
e-mail: kanevxok@mail.ru

Смернягин Леонид Игоревич

Преподаватель,
Уральский государственный аграрный университет,
620075, Российская Федерация, Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 42;
e-mail: leonidsmenyagin63@gmail.com

Мишин Алексей Сергеевич

Старший преподаватель,
Уральский государственный аграрный университет,
620075, Российская Федерация, Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 42;
e-mail: mishin.aleksei-lex@yandex.ru

Аннотация

Обучающиеся колледжей приходят на занятия по физической культуре с разным состоянием здоровья и разной подготовленностью, а единая групповая нагрузка оказывается для части из них избыточной, для другой части — недостаточной. Исследование направлено на то, чтобы определить, при каких условиях адаптивный

алгоритм искусственного интеллекта, уточняющий индивидуальную переносимость нагрузки по сигналам носимых датчиков и субъективной оценке нагрузки, изменяет результат физической подготовки в учебной группе среднего профессионального образования. Построена сценарная имитационная модель Монте-Карло: 1000 модельных учебных групп по 25 модельных обучающихся проходят 32 занятия при трёх способах назначения нагрузки — единой групповой программе, индивидуализации по входному тесту и адаптивном алгоритме с рекурсивной байесовской оценкой переносимости (фильтр Калмана). Расчётная доля занятий с чрезмерной нагрузкой составила 28,0 % при единой программе, 21,4 % при индивидуализации по входному тесту и 2,5 % при адаптивном алгоритме, расчётная доля достигших норматива — 58,4 %, 58,4 % и 60,5 % соответственно. Расчётный выигрыш адаптивного алгоритма над индивидуализацией по входному тесту, равный 2,1 п. п., в модели уменьшается до 0,31 п. п. при восьмикратном росте шума сигнала. В модели основное следствие адаптивного дозирования состоит в устранении занятий с чрезмерной нагрузкой у наименее подготовленных обучающихся, тогда как прирост доли выполняющих норматив невелик и определяется точностью сигнала переносимости, а не полнотой данных.

Для цитирования в научных исследованиях

Джолиев И.М.О., Сапаров Б.М., Канев П.Н., Смернягин Л.И., Мишин А.С. Применение искусственного интеллекта для индивидуализации физической подготовки обучающихся в системе среднего профессионального образования // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 184-194. DOI: 10.34670/AR.2026.79.39.021

Ключевые слова

Искусственный интеллект, индивидуализация физической подготовки, среднее профессиональное образование, дозирование физической нагрузки, носимые датчики, фильтр Калмана, имитационное моделирование, адаптивное обучение.

Введение

Контингент организаций среднего профессионального образования неоднороден по состоянию здоровья уже при поступлении. На ряд рабочих профессий поступает от 21,1 до 26 % абитуриентов с хроническими заболеваниями [Шубочкина, Блинова, 2021]. Низкая физическая активность остаётся одним из наиболее распространённых факторов риска образа жизни обучающихся СПО и отмечена у 45,5 % из них [Киёк, Кучма, Круподер, Жукова, 2023], а у студентов колледжа седентарное поведение занимает от 83 до 92 % времени суток [Гордеева, 2025]. Для дисциплины «Физическая культура» это означает, что в одной учебной группе одновременно занимаются обучающиеся, для которых одна и та же нагрузка находится по разные стороны индивидуального оптимума. При оценивании по шкале нормативов комплекса ГТО подготовленность значительной части студентов оказывается ниже требуемой, а методики формирования осознанного отношения к здоровью на уроках физической культуры разрабатываются уже для старших школьников [Агапитова, 2025], поэтому вопрос о дозировании нагрузки связан не только с охраной здоровья, но и с достижением нормативного уровня.

Индивидуализация нагрузки в физическом воспитании обучающихся опирается на

измерение функционального состояния. В практике вузов применялись аппаратно-программные комплексы, по данным которых нагрузка рассчитывалась индивидуально [Московченко и др., 2019], дифференцированное дозирование с учётом морфофункциональных особенностей занимающихся [Головин, Ячменев, Жомин, 2023], алгоритмы самостоятельного проектирования двигательных режимов для студентов основной и специальной медицинских групп [Кондаков, Бочарова, Кормакова, 2024] и пульсометрическое нормирование по суточным данным частоты сердечных сокращений [Ковалёв, 2025]. Средства искусственного интеллекта добавляют к этим подходам автоматическую обработку повторных измерений. Модели машинного обучения используются для сопровождения индивидуальных образовательных траекторий [Захарова, Воробьева, Боганюк, 2022], спортивные приложения с элементами искусственного интеллекта применяются студентами во внеурочной активности [Го, 2025], а программы компьютерного зрения оценивают технику упражнения с учётом пропорций тела [Шрайнер, Жомин, 2024].

Аргумент в пользу повторного, а не однократного измерения следует из межиндивидуальной вариативности ответа на тренировку. Доля лиц, не отвечающих на тренировку приростом аэробной мощности, при недельном объёме 60 мин составила 69 %, а при объёме 240 и 300 мин снизилась до нуля [Montero, Lundby, 2017]; следовательно, отсутствие прироста зависит от соответствия дозы индивидуальным особенностям. Классификация индивидуальной реакции по разным подходам совпала лишь у 11 из 20 обследованных, что обосновывает использование нескольких повторных тестов [Hecksteden et al., 2018]. Тренировка, управляемая по вариабельности сердечного ритма, реже сопровождается отрицательными реакциями, чем заранее заданная программа [Manresa-Rocamora et al., 2021]. Эти данные получены вне системы СПО, и из них следует механизм, на который должен опираться алгоритм индивидуализации: оценка переносимости нагрузки уточняется по мере накопления наблюдений.

В опубликованных педагогических работах сопоставляется программа с индивидуализацией и без неё, но остаётся неразделённым вклад двух источников выигрыша. Первый из них – однократное входное тестирование, второй – последующее уточнение оценки по данным занятий. Именно второй источник составляет специфическую функцию искусственного интеллекта, поскольку входное тестирование и распределение по медицинским группам доступны преподавателю и без него. Задача исследования – в имитационной модели учебной группы СПО определить, какую часть результата адаптивный алгоритм добавляет к индивидуализации по входному тесту по двум показателям – доле достигших норматива и доле занятий с чрезмерной нагрузкой, и как этот выигрыш зависит от точности сигнала переносимости и полноты данных.

Материалы и методы исследования

Для ответа на вопрос построена сценарная модель учебного цикла по дисциплине «Физическая культура» в группе СПО. Применённый метод – имитационное моделирование Монте-Карло с рекурсивной байесовской оценкой индивидуальной переносимости нагрузки (фильтр Калмана); единица анализа – модельный обучающийся модельной учебной группы СПО на занятиях по дисциплине «Физическая культура». Расчёт выполнен программой на языке Python 3 со стандартной библиотекой; генератор псевдослучайных чисел Mersenne Twister инициализирован значением 20261019, число повторов – 1000 модельных групп.

Каждому модельному обучающемуся присваиваются исходный индекс подготовленности, измеряемый в стандартных отклонениях исходной когорты (SD) и распределённый нормально со средним 0 и дисперсией 1, результат входного теста с аддитивной нормальной ошибкой, индивидуальная тренируемость с логнормальным распределением и логарифм индивидуально оптимальной относительной нагрузки, линейно связанный с исходной подготовленностью и содержащий не объяснённую тестом нормальную компоненту. С ростом подготовленности оптимальная нагрузка сдвигается вверх. На каждом занятии отношение назначенной нагрузки к индивидуально оптимальной определяет прирост индекса по куполообразной кривой доза–ответ.

$$\Delta F = a \cdot [x \cdot \exp(1 - x)]^{\wedge}\nu,\ x = \exp(\ell - u) \qquad (1)$$

В формуле (1) ΔF – прирост индекса подготовленности за занятие, a – индивидуальная тренируемость, ℓ и u – логарифмы назначенной и индивидуально оптимальной нагрузки, ν – крутизна кривой доза–ответ. Максимум прироста достигается при $x = 1$ и является свойством спецификации. Занятие считается занятием с чрезмерной нагрузкой, если назначенная нагрузка превышает индивидуально оптимальную более чем в $(1 + \delta)$ раза, то есть $x > 1 + \delta$; норматив считается выполненным, если к концу периода индекс достигает порога θ.

Сравниваются три стратегии назначения нагрузки. Единая групповая программа назначает всей группе медианную для когорты нагрузку и повышает её на одинаковую плановую величину после каждого занятия. Индивидуализация по входному тесту назначает нагрузку по наилучшему линейному прогнозу переносимости, вычисленному по результату входного теста с учётом его надёжности, и повышает её на ту же плановую величину. Адаптивный алгоритм ИИ начинает с того же прогноза, но после каждого занятия с пригодными данными получает зашумлённый сигнал рассогласования между внешней и внутренней нагрузкой, который в практике формируется по пульсометрии носимого датчика и субъективной оценке тяжести нагрузки, и уточняет оценку переносимости.

$$m \leftarrow m + K \cdot (z - m),\ K = P / (P + \sigma w^2),\ P \leftarrow (1 - K) \cdot P \qquad (2)$$

В формуле (2) m и P – текущая оценка логарифма переносимости и её дисперсия, z – сигнал переносимости на занятии, σw – шум сигнала рассогласования на одном занятии. Между занятиями оценка сдвигается на плановую величину, а дисперсия увеличивается на неопределённость индивидуальной тренируемости. Алгоритм не получает сведений об истинной подготовленности и переносимости. Ему доступны только входной тест, сигналы занятий и общие для когорты параметры. Все три стратегии используют общие случайные числа, поэтому разность их показателей в одной модельной группе вызвана только способом назначения нагрузки.

Таблица 1 содержит параметры базового сценария и границы, использованные в однофакторном анализе чувствительности. Все параметры являются авторскими допущениями сценарной модели. Значения согласованы так, чтобы при оптимальной нагрузке средний прирост за 32 занятия составлял около 0,8 SD, а доля выполняющих норматив до начала занятий определялась только порогом θ. Ошибка входного теста в 0,2 SD соответствует медианной надёжности повторного тестирования силового теста 0,96, верхняя граница 0,6 SD – нижней границе опубликованного диапазона надёжности [Grgic et al., 2022].

Таблица 1 – Параметры модели учебной группы СПО

Параметр	Базовое значение	Нижняя граница	Верхняя граница
средний прирост индекса подготовленности за занятие при оптимальной нагрузке, SD	0,025	0,015	0,035
логарифмическое стандартное отклонение тренируемости	0,47	0,25	0,7
крутизна кривой доза–ответ	2	1	3
связь переносимости нагрузки с исходной подготовленностью, лог-ед./SD	0,3	0,1	0,5
не объяснённая входным тестом вариативность переносимости, лог-ед.	0,3	0,15	0,45
ошибка измерения входного теста, SD	0,2	0,1	0,6
шум сигнала рассогласования на одном занятии, лог-ед.	0,3	0,15	0,6
доля занятий с пригодными данными	0,7	0,4	0,95
число занятий в модельном периоде	32	16	48
сдвиг переносимости при росте подготовленности, лог-ед./SD	0,5	0	1
допуск превышения оптимальной нагрузки	0,3	0,2	0,5
порог норматива, SD	0,5	0,25	0,75
численность модельной учебной группы, чел.	25	15	30

Источник: авторские сценарные допущения; файл inputs.json модельного пакета

Число занятий соответствует семестру из 16 недель при двух занятиях в неделю. Для каждого из 13 параметров модель пересчитана при нижней и верхней границе при базовых значениях остальных. Шум сигнала рассогласования дополнительно просканирован на пяти уровнях от 0,15 до 2,40. До первого расчёта зафиксированы проверки модели: убывание доли занятий с чрезмерной нагрузкой от единой программы к индивидуализации по входному тесту и далее к адаптивному алгоритму в базовой точке и при каждой однофакторной подстановке границ; возрастание доли достигших норматива в том же порядке в базовой точке; совпадение адаптивного алгоритма с индивидуализацией по входному тесту при нулевой неопределённости переносимости; исчезновение выигрыша алгоритма при шуме сигнала, равном 1000. Разброс результатов характеризуется 5-м и 95-м процентилями по 1000 модельным группам.

Результаты и обсуждение

Доля выполняющих норматив до начала занятий в модели по построению задана порогом θ и равна 30,9 %. Модельные показатели к концу 32 занятий, усреднённые по 1000 модельным группам, для трёх стратегий назначения нагрузки приведены в таблице 2.

Таблица 2 – Модельные показатели учебной группы СПО по стратегиям назначения нагрузки

Показатель	Единая групповая программа	Индивидуализация по входному тесту	Адаптивный алгоритм ИИ
доля достигших норматива, %	58,4	58,4	60,5
доля занятий с чрезмерной нагрузкой, %	28,0	21,4	2,5
средний прирост индекса подготовленности, SD	0,68	0,73	0,79
доля достигших норматива в нижней трети группы, %	8,6	8,7	10,7
доля занятий с чрезмерной нагрузкой в нижней трети группы, %	57,5	22,5	2,4

Источник: модельный пакет автора; файл results.json модельного пакета, 1000 модельных групп

Наибольшее различие модельных показателей между стратегиями относится к доле занятий с чрезмерной нагрузкой (таблица 2). В модели единая программа назначает медианную для когорты нагрузку, которая превышает индивидуальный оптимум более чем на 30 % у модельных обучающихся с низкой переносимостью, прежде всего у наименее подготовленных. В модели прогноз по входному тесту снижает нагрузку для них, но не устраняет перегрузку полностью, так как не объяснённая тестом вариативность переносимости и ошибка теста сохраняются в течение всего периода. Адаптивный алгоритм в модели уменьшает эту остаточную неопределённость по мере накопления сигналов. По формуле (2) дисперсия оценки переносимости в модели снижается после каждого занятия с пригодными данными, и назначенная нагрузка приближается к индивидуальному оптимуму. Заданная до расчёта проверка модели на убывание доли занятий с чрезмерной нагрузкой по трём стратегиям дала в модели результат «порядок сохранён» в базовой точке и при всех 26 однофакторных подстановках границ параметров.

Расчётная доля достигших норматива изменяется по стратегиям иначе (таблица 2). В модели индивидуализация по входному тесту повышает средний прирост индекса по сравнению с единой программой, но доля достигших норматива при ней та же, что и при единой программе, поэтому проверка модели на возрастание этой доли по трём стратегиям дала результат «порядок нарушен». Это различие между приростом и долей в модели объяснимо распределением прироста относительно порога. Прогноз по входному тесту снижает нагрузку наименее подготовленным и повышает её наиболее подготовленным, и дополнительный прирост в модели приходится преимущественно на модельных обучающихся, которые и без него остаются ниже порога либо уже находятся выше него. Адаптивный алгоритм в модели увеличивает прирост у модельных обучающихся, чья переносимость плохо предсказывается тестом, а среди них есть и находящиеся вблизи порога.

В нижней трети группы по исходной подготовленности единая программа даёт в модели наибольшую долю занятий с чрезмерной нагрузкой, а адаптивный алгоритм снижает её до уровня, близкого к среднему по группе (таблица 2). Расчётная доля достигших норматива в нижней трети группы остаётся низкой при любой стратегии. В модели обучающемуся с индексом ниже среднего на одно стандартное отклонение для выполнения норматива требуется прирост 1,5 SD, почти вдвое больший среднего прироста за 32 занятия при оптимальной нагрузке. Для наименее подготовленной части группы адаптивное дозирование в модели прежде всего меняет условия занятий, а не нормативный итог семестра.

Расчётный выигрыш адаптивного алгоритма над индивидуализацией по входному тесту в доле достигших норматива составил 2,1 п. п. в среднем по модельным группам. По 1000 модельным группам 5-й процентиль группового выигрыша равен 0,0 п. п., а 95-й процентиль группового выигрыша – 8,0 п. п. В модельной группе из 25 человек один обучающийся составляет 4 п. п., поэтому в 90 % модельных групп выигрыш выражается в нуле, одном или двух дополнительно выполнивших норматив обучающихся. Расчётная групповая доля достигших норматива при адаптивном алгоритме колеблется между группами шире, чем выигрыш. В модели 5-й процентиль групповой доли достигших норматива равен 44,0 %, а 95-й процентиль групповой доли достигших норматива – 76,0 %. Различия между группами в модели создаются составом группы по исходной подготовленности, а не способом назначения нагрузки.

Таблица 3 показывает, как в модели выигрыш адаптивного алгоритма и доля занятий с чрезмерной нагрузкой при нём зависят от шума сигнала рассогласования; показатели индивидуализации по входному тесту по построению от этого шума не зависят.

Таблица 3 – Модельные показатели адаптивного алгоритма ИИ при разном шуме сигнала рассогласования

Показатель	Шум 0,15	Шум 0,30	Шум 0,60	Шум 1,20	Шум 2,40
выигрыш над индивидуализацией по входному тесту, п. п.	2,28	2,10	1,61	0,92	0,31
доля занятий с чрезмерной нагрузкой, %	1,00	2,45	8,23	15,95	19,92

Источник: модельный пакет автора; файл results.json модельного пакета, значения с двумя десятичными знаками

При удвоении шума от базового уровня расчётный выигрыш адаптивного алгоритма сокращается примерно на четверть, а доля занятий с чрезмерной нагрузкой при нём возрастает более чем втрое. При шуме 2,40 сигнал одного занятия в модели почти не уточняет оценку переносимости, и по доле занятий с чрезмерной нагрузкой адаптивный алгоритм приближается к индивидуализации по входному тесту. Граничная проверка модели с шумом 1000 дала средний выигрыш 0,00 п. п., а при нулевой неопределённости переносимости и отсутствии её сдвига разность также составила 0,00 п. п.; оба значения следуют из формулы (2) при нулевом коэффициенте обновления. В модели по построению весь выигрыш адаптивного алгоритма создаётся сигналами занятий, и граничные проверки показывают, что реализация этому свойству соответствует.

Однофакторный анализ чувствительности выделяет параметры, от которых выигрыш адаптивного алгоритма в модели зависит сильнее всего. В модели выигрыш при границах не объяснённой входным тестом вариативности переносимости изменяется в интервале 0,6 – 4,2 п. п., и чем хуже входной тест предсказывает переносимость, тем больше значат данные занятий. В модели выигрыш при границах числа занятий составляет 0,9 – 3,1 п. п., поскольку в коротком периоде алгоритм накапливает мало сигналов и сами приросты меньше. В модели выигрыш при границах крутизны кривой доза–ответ равен 1,0 – 2,9 п. п., так как при пологой кривой отклонение нагрузки от оптимума слабо снижает прирост. Доля занятий с пригодными данными в диапазоне от 0,4 до 0,95 меняет выигрыш менее чем на четверть пункта, поэтому в модели точность сигнала на одном занятии важнее, чем доля занятий, на которых сигнал получен.

Направление модельного результата совпадает с данными о тренировке, управляемой по вариабельности сердечного ритма (таблица 2). Согласно обобщённым количественным данным, преимущество такой тренировки над заранее заданной программой проявилось прежде всего в меньшей частоте отрицательных реакций [Manresa-Rocamora et al., 2021]. В модели адаптивное дозирование также сильнее всего изменяет долю занятий с чрезмерной нагрузкой и слабее – долю достигших норматива. Расхождение между одним тестом и повторными измерениями [Hecksteden et al., 2018] в модели выражено различием стратегий индивидуализации по входному тесту и адаптивного алгоритма, поскольку второй использует те же сведения, что и первый, и дополнительно сигналы занятий.

Заключение

В сценарной модели учебной группы СПО адаптивный алгоритм ИИ, уточняющий переносимость нагрузки по сигналам занятий, снизил расчётную долю занятий с чрезмерной нагрузкой до 2,5 % против 21,4 % при индивидуализации по входному тесту, а в нижней трети группы – до 2,4 %. Расчётный выигрыш адаптивного алгоритма в доле достигших норматива

составил 2,1 п. п. и сократился до 0,31 п. п. при шуме сигнала 2,40. Индивидуализация по однократному входному тесту в модели увеличила средний прирост подготовленности, но не долю выполнивших норматив. Специфический вклад искусственного интеллекта в индивидуализацию физической подготовки обучающихся СПО в модели определяется точностью сигнала переносимости нагрузки на одном занятии и долей не объяснённой входным тестом вариативности переносимости и выражается прежде всего в устранении занятий с чрезмерной нагрузкой.

Библиография

1. Агапитова Е.О. Разработка и апробация методики формирования осознанного отношения к здоровью у старших школьников на уроках физической культуры // Вопросы природопользования. 2025. Т. 4, № 4. С. 47–57.
2. Головин М.С., Ячменев Н.В., Жомин К.М. Современные методы дозирования физической нагрузки обучающихся в рамках занятий оздоровительной физической культурой // Вестник педагогических инноваций. 2023. № 4 (72). С. 116–123. DOI: 10.15293/1812-9463.2304.10
3. Гордеева И.В. Оценка седентарного поведения и физической активности студентов колледжа // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2025. № 11. С. 45–51. DOI: 10.5930/1994-4683-2025-11-45-51
4. Го Ч. Применение искусственного интеллекта в спортивных приложениях для внеурочной физической активности // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2025. № 1. С. 36–40. DOI: 10.5930/1994-4683-2025-36-40
5. Захарова И.Г., Воробьева М.С., Боганюк Ю.В. Сопровождение индивидуальных образовательных траекторий на основе концепции объяснимого искусственного интеллекта // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 1. С. 163–190. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-1-163-190
6. Киёк О.В., Кучма В.Р., Круподер А.С., Жукова Т.В. Распространенность факторов риска образа жизни среди студентов средних профессиональных образовательных учреждений // Здоровье населения и среда обитания – ЗНиСО. 2023. Т. 31, № 6. С. 36–43. DOI: 10.35627/2219-5238/2023-31-6-36-43
7. Ковалёв А.А. Пульсометрическая модель как основа для разработки методологии и технологии нормирования физической нагрузки взрослого человека // Наука и спорт: современные тенденции. 2025. Т. 13, № 1. С. 211–218. DOI: 10.36028/2308-8826-2025-13-1-211-218
8. Кондаков В.Л., Бочарова В.И., Кормакова В.Н. Влияние алгоритмов самостоятельного проектирования двигательных режимов на показатели физической подготовленности, функциональной тренированности и соматического здоровья студентов в процессе образовательной и повседневной деятельности // Наука и спорт: современные тенденции. 2024. Т. 12, № S2. С. 219–229. DOI: 10.36028/2308-8826-2024-12-s2-219-229
9. Московченко О.Н., Захарова Л.В., Третьякова Н.В., Люлина Н.В., Катцин О.А., Саволайнен Г.С. Использование аппаратно-программного комплекса для индивидуализации физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности студентов // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 1. С. 124–149. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-1-124-149
10. Шубочкина Е.И., Блинова Е.Г. Современные аспекты обучения в организациях среднего профессионального образования и здоровье обучающихся // Здоровье населения и среда обитания – ЗНиСО. 2021. Т. 29, № 10. С. 53–59. DOI: 10.35627/2219-5238/2021-29-10-53-59
11. Шрайнер Б.А., Жомин К.М. Применение технологий компьютерного зрения в оздоровительной физической культуре // Вестник педагогических инноваций. 2024. № 3 (75). С. 122–135. DOI: 10.15293/1812-9463.2403.11
12. Grgic J., Scapec B., Mikulic P., Pedisic Z. Test-retest reliability of isometric mid-thigh pull maximum strength assessment: a systematic review // Biology of Sport. 2022. Vol. 39, no. 2. Pp. 407–414. DOI: 10.5114/biolsport.2022.106149
13. Hecksteden A., Pitsch W., Rosenberger F., Meyer T. Repeated testing for the assessment of individual response to exercise training // Journal of Applied Physiology. 2018. Vol. 124, no. 6. Pp. 1567–1579. DOI: 10.1152/japplphysiol.00896.2017
14. Manresa-Rocamora A., Sarabia J.M., Javaloyes A., Flatt A.A., Moya-Ramon M. Heart rate variability-guided training for enhancing cardiac-vagal modulation, aerobic fitness, and endurance performance: a methodological systematic review with meta-analysis // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. Vol. 18, no. 19. Art. 10299. DOI: 10.3390/ijerph181910299
15. Montero D., Lundby C. Refuting the myth of non-response to exercise training: 'non-responders' do respond to higher dose of training // The Journal of Physiology. 2017. Vol. 595, no. 11. Pp. 3377–3387. DOI: 10.1113/JP273480

Application of Artificial Intelligence for Individualization of Physical Training of Students in the Secondary Vocational Education System

Islam M.O. Dzholiev

Senior Lecturer,
Ural State Agrarian University,
620075, 42, Karla Libknekhta str., Yekaterinburg, Russian Federation;
e-mail: djolievislam@mail.ru

Bairamgel'dy M. Saparov

Lecturer,
Ural State Agrarian University,
620075, 42, Karla Libknekhta str., Yekaterinburg, Russian Federation;
e-mail: djolievslam@mail.ru

Prokopii N. Kanev

Lecturer,
Ural State Agrarian University,
620075, 42, Karla Libknekhta str., Yekaterinburg, Russian Federation;
e-mail: kanevxok@mail.ru

Leonid I. Smernyagin

Lecturer,
Ural State Agrarian University,
620075, 42, Karla Libknekhta str., Yekaterinburg, Russian Federation;
e-mail: leonidsmenyagin63@gmail.com

Aleksei S. Mishin

Senior Lecturer,
Ural State Agrarian University,
620075, 42, Karla Libknekhta str., Yekaterinburg, Russian Federation;
e-mail: mishin.aleksei-lex@yandex.ru

Abstract

College students come to physical education classes with different health conditions and different levels of preparedness, and a single group load turns out to be excessive for some of them and insufficient for others. The study aims to determine under what conditions an adaptive artificial intelligence algorithm, which refines individual load tolerance based on signals from wearable sensors and subjective load assessment, changes the result of physical training in a secondary vocational education study group. A scenario-based Monte Carlo simulation model was built: 1000

model study groups of 25 model students each undergo 32 classes under three methods of load assignment — a single group program, individualization based on an entrance test, and an adaptive algorithm with recursive Bayesian tolerance estimation (Kalman filter). The estimated share of classes with excessive load was 28.0% under the single program, 21.4% under individualization based on an entrance test, and 2.5% under the adaptive algorithm; the estimated share of those reaching the standard was 58.4%, 58.4%, and 60.5%, respectively. The estimated gain of the adaptive algorithm over individualization based on an entrance test, equal to 2.1 percentage points, decreases in the model to 0.31 percentage points with an eightfold increase in signal noise. In the model, the main consequence of adaptive dosing is the elimination of classes with excessive load among the least prepared students, whereas the increase in the share of those meeting the standard is small and is determined by the accuracy of the tolerance signal rather than by the completeness of the data.

For citation

Dzholiev I.M.O., Saparov B.M., Kanev P.N., Smernyagin L.I., Mishin A.S. (2026) Primenenie iskusstvennogo intellekta dlya individualizatsii fizicheskoy podgotovki obuchayushchikhsya v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya [Application of Artificial Intelligence for the Individualization of Physical Training of Students in the Secondary Vocational Education System]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 184-194. DOI: 10.34670/AR.2026.79.39.021

Keywords

Artificial intelligence, individualization of physical training, secondary vocational education, physical load dosing, wearable sensors, Kalman filter, simulation modeling, adaptive learning.

References

1. Agapitova, E. O. (2025). Razrabotka i aprobatsiya metodiki formirovaniya osoznannogo otnosheniya k zdorovyu u starshikh shkolnikov na urokakh fizicheskoy kultury [Development and testing of a methodology for forming a conscious attitude to health among senior schoolchildren in physical education lessons]. Voprosy prirodopolzovaniya, 4(4), 47–57.
2. Golovin, M. S., Yachmenev, N. V., & Zhomin, K. M. (2023). Sovremennye metody dozirovaniya fizicheskoy nagruzki obuchayushchikhsya v ramkakh zanyatiy ozdorovitelnoy fizicheskoy kulturoy [Modern methods of dosing physical activity of students in the framework of recreational physical education]. Vestnik pedagogicheskikh innovatsiy, (4(72)), 116–123. https://doi.org/10.15293/1812-9463.2304.10
3. Gordeeva, I. V. (2025). Otsenka sedentarnogo povedeniya i fizicheskoy aktivnosti studentov kolledzha [Assessment of sedentary behavior and physical activity of college students]. Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta, (11), 45–51. https://doi.org/10.5930/1994-4683-2025-11-45-51
4. Go, Ch. (2025). Primenenie iskusstvennogo intellekta v sportivnykh prilozheniyakh dlya vneurochnoy fizicheskoy aktivnosti [The application of artificial intelligence in sports applications for extracurricular physical activity]. Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta, (1), 36–40. https://doi.org/10.5930/1994-4683-2025-36-40
5. Grgic, J., Scapec, B., Mikulic, P., & Pedisic, Z. (2022). Test-retest reliability of isometric mid-thigh pull maximum strength assessment: a systematic review. Biology of Sport, 39(2), 407–414. https://doi.org/10.5114/biolsport.2022.106149
6. Hecksteden, A., Pitsch, W., Rosenberger, F., & Meyer, T. (2018). Repeated testing for the assessment of individual response to exercise training. Journal of Applied Physiology, 124(6), 1567–1579. https://doi.org/10.1152/japplphysiol.00896.2017
7. Kiyok, O. V., Kuchma, V. R., Krupoder, A. S., & Zhukova, T. V. (2023). Rasprostranennost faktorov riska obraza zhizni sredi studentov srednikh professionalnykh obrazovatelnykh uchrezhdeniy [Prevalence of lifestyle risk factors among students of vocational high schools]. Zdorove naseleniya i sreda obitaniya – ZNiSO, 31(6), 36–43. https://doi.org/10.35627/2219-5238/2023-31-6-36-43

8. Kondakov, V. L., Bocharova, V. I., & Kormakova, V. N. (2024). Vliyanie algoritmov samostoyatelnogo proektirovaniya dvigatelnykh rezhimov na pokazateli fizicheskoy podgotovlennosti, funktsionalnoy trenirovannosti i somaticheskogo zdorovya studentov v protsesse obrazovatelnoy i povsednevnoy deyatelnosti [Influence of algorithms for self-design of motor modes on indicators of physical fitness, functional fitness and somatic health of students in the process of educational and daily activities]. Nauka i sport: sovremennye tendentsii, 12(S2), 219–229. https://doi.org/10.36028/2308-8826-2024-12-s2-219-229
9. Kovalev, A. A. (2025). Pulsometricheskaya model kak osnova dlya razrabotki metodologii i tekhnologii normirovaniya fizicheskoy nagruzki vzroslogo cheloveka [Pulsometric model as a basis for the development of methodology and technology for standardizing physical activity in adults]. Nauka i sport: sovremennye tendentsii, 13(1), 211–218. https://doi.org/10.36028/2308-8826-2025-13-1-211-218
10. Manresa-Rocamora, A., Sarabia, J. M., Javaloyes, A., Flatt, A. A., & Moya-Ramon, M. (2021). Heart rate variability-guided training for enhancing cardiac-vagal modulation, aerobic fitness, and endurance performance: a methodological systematic review with meta-analysis. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(19), 10299. https://doi.org/10.3390/ijerph181910299
11. Montero, D., & Lundby, C. (2017). Refuting the myth of non-response to exercise training: 'non-responders' do respond to higher dose of training. The Journal of Physiology, 595(11), 3377–3387. https://doi.org/10.1113/JP273480
12. Moskovchenko, O. N., Zakharova, L. V., Tretyakova, N. V., Lyulina, N. V., Kattsin, O. A., & Savolaynen, G. S. (2019). Ispolzovanie apparatno-programmnogo kompleksa dlya individualizatsii fizkulturno-ozdorovitelnoy i sportivnoy deyatelnosti studentov [Application of hardware and software complex for individualisation of students' sport and recreational physical activities]. Obrazovanie i nauka, 21(1), 124–149. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-1-124-149
13. Shrayner, B. A., & Zhomin, K. M. (2024). Primenenie tekhnologiy kompyuternogo zreniya v ozdorovitelnoy fizicheskoy kulture [Application of computer vision technologies in health-improving physical education]. Vestnik pedagogicheskikh innovatsiy, (3(75)), 122–135. https://doi.org/10.15293/1812-9463.2403.11
14. Shubochkina, E. I., & Blinova, E. G. (2021). Sovremennye aspekty obucheniya v organizatsiyakh srednego professionalnogo obrazovaniya i zdorove obuchayushchikhsya [Contemporary aspects of training in vocational secondary schools and students' health]. Zdorove naseleniya i sreda obitaniya – ZNiSO, 29(10), 53–59. https://doi.org/10.35627/2219-5238/2021-29-10-53-59
15. Zakharova, I. G., Vorobeva, M. S., & Boganyuk, Yu. V. (2022). Soprovozhdenie individualnykh obrazovatelnykh traektoriy na osnove kontseptsii obyasnimogo iskusstvennogo intellekta [Support of individual educational trajectories based on the concept of explainable artificial intelligence]. Obrazovanie i nauka, 24(1), 163–190. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-1-163-190

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

УДК 796.0 **DOI: 10.34670/AR.2026.64.14.022**

Влияние технологий виртуальной реальности на мотивацию студентов колледжей к занятиям физической культурой

Джолиев Ислам Мамед Оглы

Старший преподаватель,
Уральский государственный аграрный университет,
620075, Российская Федерация, Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 42;
e-mail: djolievislam@mail.ru

Сапаров Байрамгельды Муджевурович

Преподаватель,
Уральский государственный аграрный университет,
620075, Российская Федерация, Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 42;
e-mail: djolievslam@mail.ru

Канев Прокопий Николаевич

Преподаватель,
Уральский государственный аграрный университет,
620075, Российская Федерация, Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 42;
e-mail: kanevxok@mail.ru

Каримов Нияз Масгутович

Старший преподаватель,
Уральский государственный аграрный университет,
620075, Российская Федерация, Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 42;
e-mail: niazkarimov919@gmail.com

Смернягин Леонид Игоревич

Преподаватель,
Уральский государственный аграрный университет,
620075, Российская Федерация, Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 42;
e-mail: leonidsmenyagin63@gmail.com

Аннотация

В перекрёстных испытаниях тренировка в VR-шлеме приносила участникам больше удовольствия, чем обычное упражнение, однако преподавателю колледжа нужно решить другую задачу: сколько VR-занятий включить в семестровый курс физической культуры, если новизна со временем угасает, а часть студентов испытывает киберболезнь. В работе этот вопрос решается в модели: рассчитывается, как число VR-занятий изменяет

расчётную долю студентов колледжа с автономной мотивацией к занятиям физической культурой на конец семестра. Построена дискретная марковская цепь мотивационных состояний с имитацией Монте-Карло: модельный студент переходит между амотивацией, контролируемой и автономной мотивацией на каждом из 17 занятий; исходное распределение профилей, острый эффект VR на удовольствие и вероятность прерывающей занятие киберболезни перенесены из опубликованных оценок, параметры динамики заданы авторскими допущениями, и все входы проверены анализом чувствительности; разброс оценён по 2000 модельным группам из 25 студентов. При базовых параметрах расчётная доля автономной мотивации растёт с 45,4 % без VR до 46,8 % при четырёх VR-занятиях, оптимум составляет 6 VR-занятий с приростом 1,62 п. п., а проведение всех занятий в VR даёт расчётный итог 44,5 %, ниже исходного уровня. При коэффициенте переноса удовольствия в мотивационный переход ниже 0,215 даже четыре VR-занятия уменьшают расчётную долю. В модели результат включения VR зависит от соотношения угасающей по построению добавки к восходящему переходу и постоянной цены киберболезни, поэтому в модели полезна умеренная доля VR-занятий, а не перевод всего курса; при этом в одной группе из 25 студентов расчётный прирост меньше разброса между модельными группами.

Для цитирования в научных исследованиях

Джолиев И.М.О., Сапаров Б.М., Канев П.Н., Каримов Н.М., Смернягин Л.И. Влияние технологий виртуальной реальности на мотивацию студентов колледжей к занятиям физической культурой // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 195-205. DOI: 10.34670/AR.2026.64.14.022

Ключевые слова

Виртуальная реальность, мотивация студентов, физическая культура, колледж, теория самодетерминации, киберболезнь, марковская модель, имитация Монте-Карло, иммерсивные технологии, учебный процесс.

Введение

Мотивация студентов колледжей к занятиям физической культурой во многом остаётся внешней. Опрос студентов первых–третьих курсов колледжа показал, что среди причин низкой двигательной активности наряду с социальными сетями и учебной нагрузкой называется низкая внутренняя мотивация [Гордеева, 2025]. Студенты двух вузов Дальнего Востока чаще всего ходят на практические занятия ради зачёта, а интерес к самим занятиям отходит на второй план [Щетинина, 2026]; структура мотивов к тому же меняется между первым и выпускным курсами [Гут, 2022]. В терминах теории самодетерминации такая картина означает, что заметная часть обучающихся находится в состоянии контролируемой мотивации, а задача преподавателя состоит в переводе студентов к автономной мотивации, при которой занятия выполняются ради интереса и личной ценности.

Технологии иммерсивной виртуальной реальности (VR) рассматриваются в отечественной практике как одно из средств такого перевода. Обзоры применения VR на занятиях физической культурой со студентами фиксируют как положительные стороны, так и проблемы внедрения [Литвинова, 2025]; в других дисциплинах работа в учебной VR-программе сопровождалась

ростом учебно-познавательных мотивов [Капустина, 2021], а включение природосберегающих технологий в занятия физической культурой использовалось для развития экологического мышления студентов [Колесник, 2026]. Механизм действия связывают с чувством присутствия, которое зависит от качества системы и уровня погружения [Хозе, 2021]. Количественные оценки острого эффекта получены в перекрёстных испытаниях. Сводная оценка по 11 таким испытаниям дала стандартизованную разность удовольствия от упражнения в пользу иммерсивной VR, равную 1,452 при границах интервала 0,993 и 1,910 [Bitencourt dos Santos, 2026]; тренировка по боксу в шлеме по сравнению с её экранной версией дала более высокие оценки удовольствия и положительного аффекта [Barbour, 2024]. В четырёхнедельном рандомизированном испытании с велотренировками в VR у студентов выросла внутренняя регуляция мотивации к упражнениям по сравнению со сверстниками, сохранявшими обычный распорядок [Liu, 2025].

Перенос этих оценок на семестровый курс затруднён двумя обстоятельствами. Первое из них состоит в угасании новизны. Оценка удовольствия получена за один сеанс, и при регулярных занятиях привыкание может уменьшать добавку от каждого следующего VR-занятия; в 12-недельной программе экзергейминга значимого снижения удовольствия, впрочем, не зафиксировано [Liu, 2025]. Второе обстоятельство связано с киберболезнью. Доля досрочно прекращающих сеанс в шлеме составляет от 0,06 до 0,129 [Caserman, 2021], игровой контент даёт наибольшие средние баллы симптомов [Saredakis, 2020], а для учебного применения иммерсивных технологий описаны риски для здоровья [Мухаметзянов, 2024]. Острые испытания отвечают на вопрос, приятнее ли одно VR-занятие обычного, и оставляют открытым вопрос о том, сколько таких занятий включить в курс, чтобы к концу семестра доля студентов с автономной мотивацией оказалась наибольшей.

Задача исследования – в дискретной модели мотивационных состояний рассчитать, как число VR-занятий в семестровом курсе физической культуры изменяет ожидаемую долю студентов колледжа с автономной мотивацией к концу семестра при угасании эффекта новизны и риске киберболезни, найти оптимальное число VR-занятий и условия, при которых включение VR уменьшает эту долю.

Материалы и методы исследования

Для ответа на вопрос построена авторская модель – дискретная марковская цепь мотивационных состояний с имитацией Монте-Карло. Модельной единицей служит модельный студент колледжа в составе модельной учебной группы; после каждого практического занятия он находится в одном из трёх упорядоченных состояний континуума теории самодетерминации: амотивация, контролируемая (внешняя и интроецированная) мотивация, автономная (идентифицированная и внутренняя) мотивация. За одно занятие возможен переход только в соседнее состояние.

Исходное распределение состояний задано по латентным профилям мотивации студентов китайских университетов [Gao, 2025]. Доля амотивационного профиля 0,115 принята за долю амотивации, профили идентифицированной регуляции (0,302) и высокой автономии (0,152) в сумме дают долю автономной мотивации 0,454, остальные профили отнесены к контролируемой мотивации. Границы диапазонов этих двух долей заданы автором. Нижняя граница доли автономной мотивации (0,30) отражает возможное преобладание мотива зачёта у студентов колледжей, верхняя (0,607) получена отнесением профиля высокой общей

вовлечённости к автономной мотивации. На обычном занятии студент в состоянии контролируемой или автономной мотивации с вероятностью r переходит на ступень ниже, а вероятности восходящих переходов заданы условием стационарности исходного распределения: $u_1 = r \cdot c/a$ для перехода от амотивации к контролируемой мотивации и $u_2 = r \cdot b/c$ для перехода к автономной мотивации, где a, c и b – исходные доли амотивации, контролируемой и автономной мотивации. Поэтому курс без VR-занятий сохраняет ожидаемые доли на исходном уровне, и любой прирост в модели создаётся только VR-занятиями.

На k-м по счёту VR-занятии логит вероятности восходящего перехода увеличивается на величину, пропорциональную острому эффекту VR и убывающую по мере привыкания:

$$\text{logit } u'_k = \text{logit } u + \tau \cdot g \cdot (\pi/\sqrt{3}) \cdot \exp[-\lambda \cdot (k - 1)] \quad (1)$$

где g – стандартизованная разность удовольствия от VR-упражнений, множитель $\pi/\sqrt{3}$ переводит стандартизованную разность в логит-шкалу, τ – коэффициент переноса удовольствия в мотивационный переход, λ – скорость угасания эффекта новизны. С вероятностью s студент испытывает на VR-занятии эпизод киберболезни; восходящего перехода в этом случае нет, а вероятность снижения состояния равна d (не ниже r). Значение s = 0,09 выбрано как середина диапазона доли досрочно прекращающих сеанс в шлеме, от 0,06 до 0,129 [Caserman, 2021]. Оценки [10–12] получены на других совокупностях (взрослые участники перекрёстных испытаний, пользователи шлемов, студенты китайских университетов), поэтому все десять входов модели имеют статус допущений, а расчёт является сценарным; параметры r, τ, λ и d, число занятий и численность группы заданы автором (табл. 1). Нижняя граница $\lambda = 0$ соответствует отсутствию снижения удовольствия за 12 недель регулярного экзергейминга [Roglin, 2023].

Таблица 1 - Входные параметры модели мотивационных состояний

Параметр	Значение	Диапазон анализа чувствительности	Происхождение
исходная доля автономной мотивации	0,454	0,30–0,607	допущение по оценке [Gao, 2025]
исходная доля амотивации	0,115	0,08–0,20	допущение по оценке [Gao, 2025]
стандартизованная разность удовольствия от VR-упражнений	1,452	0,993–1,910	допущение по оценке [Bitencourt dos Santos, 2026]
вероятность эпизода киберболезни на VR-занятии	0,09	0,06–0,129	допущение по оценке [Caserman, 2021]
базовая вероятность снижения мотивационного состояния за занятие	0,05	0,02–0,10	допущение
коэффициент переноса удовольствия в мотивационный переход	0,30	0,10–0,60	допущение
скорость угасания эффекта новизны	0,05	0–0,20	допущение
вероятность снижения состояния после эпизода киберболезни	0,30	0,10–0,50	допущение
число практических занятий в семестре	17 занятий	14–20	допущение
численность модельной учебной группы	25 студентов	15–30	допущение

Источник: входные параметры модели, составлено автором; перенесённые значения указаны с номером ссылки

Сценарий курса задаётся числом VR-занятий K от 0 до 17; VR-занятия равномерно распределены по семестру, и это размещение является условием сценария, поскольку добавка от позднего VR-занятия сохраняется к концу семестра в большей степени, чем от раннего. Для каждого K ожидаемое распределение состояний на конец семестра рассчитано точно, последовательным умножением вектора долей на матрицы переходов каждого занятия. Оптимальным считается K с наибольшей ожидаемой долей автономной мотивации; при равенстве выбирается меньшее K. Пороговый коэффициент переноса найден бисекцией на отрезке [0; 1] как значение τ, при котором прирост от четырёх VR-занятий равен нулю. Разброс между группами оценён имитацией Монте-Карло. Для курса без VR и для оптимального K выполнено по 2000 повторов группы из 25 студентов с исходными состояниями, разыгранными по исходному распределению (генератор Mersenne Twister стандартной библиотеки Python, seed 20261019); по повторам вычислены 5-й, 50-й и 95-й процентили числа студентов с автономной мотивацией на конец семестра и доля групп, где это число выше исходного.

Проверка модели включала однофакторный анализ чувствительности и заранее заданные контрольные расчёты. В анализе чувствительности каждый параметр заменялся нижней и верхней границей диапазона при базовых значениях остальных. До расчёта заданы четыре проверки. Первая требует роста расчётной доли от курса без VR к четырём и восьми VR-занятиям, вторая – убывания среднего прироста на одно VR-занятие при переходе от 4 к 8 и к 17 VR-занятиям. Третья проверка – граничный случай с практически мгновенным угасанием новизны ($\lambda = 50$), в котором полезным остаётся только первое VR-занятие и оптимум должен быть равен одному занятию. Четвёртая – граничный случай без киберболезни ($s = 0$) при базовых значениях остальных параметров, в котором оптимальным должно быть проведение всех занятий в VR. Свойства, заданные самой спецификацией (сохранение исходных долей без VR, монотонное убывание добавки с номером VR-занятия, отсутствие влияния численности группы на ожидаемые доли), результатами не считаются. Код расчёта, входы и полные таблицы проверок вынесены в отдельное электронное приложение.

Результаты и обсуждение

Итоги модельного расчёта для курсов без VR, с четырьмя и восемью VR-занятиями и с полным переводом курса в VR приведены в табл. 2.

Таблица 2 – Итоги модельного расчёта доли автономной мотивации на конец семестра

Показатель	Значение	Единица
ожидаемая доля автономной мотивации на конец семестра без VR-занятий	45,4 %	доля студентов
ожидаемая доля автономной мотивации при 4 VR-занятиях	46,8 %	доля студентов
ожидаемая доля автономной мотивации при 8 VR-занятиях	46,9 %	доля студентов
ожидаемая доля автономной мотивации при проведении всех занятий в VR	44,5 %	доля студентов
прирост доли автономной мотивации при 4 VR-занятиях	1,44	п. п.
прирост доли автономной мотивации при 8 VR-занятиях	1,54	п. п.
прирост доли автономной мотивации при проведении всех занятий в VR	-0,86	п. п.

Источник: расчёт автора по модели мотивационных состояний при базовых параметрах табл. 1

В модели зависимость расчётной доли автономной мотивации от числа VR-занятий немонотонна. Средний прирост на одно VR-занятие при 4 VR-занятиях составляет 0,360 п. п., средний прирост на одно VR-занятие при 8 VR-занятиях равен 0,193 п. п., и средний прирост на одно VR-занятие при проведении всех занятий в VR становится отрицательным, -0,050 п. п. По итогам заданной до расчёта проверки убывание среднего прироста на одно VR-занятие подтверждено. Механизм убывания в модели состоит из двух частей. Добавка к логиту восходящего перехода уменьшается с номером VR-занятия по построению формулы (1), и к 17-му VR-занятию при базовой скорости угасания она примерно вдвое меньше первоначальной. Цена киберболезни при этом постоянна. На каждом VR-занятии в среднем девять студентов из ста лишаются восходящего перехода и с вероятностью 0,30 опускаются на ступень ниже. Пока добавка велика, выигрыш у остальных студентов перекрывает эту потерю; при числе VR-занятий больше шести расчётная доля автономной мотивации на конец семестра с каждым дополнительным VR-занятием уменьшается.

Расчётное оптимальное число VR-занятий составляет 6 VR-занятий, оптимальная доля VR-занятий в курсе равна 35,3 %, а прирост доли автономной мотивации при оптимальном числе VR-занятий равен 1,62 п. п. относительно курса без VR. При полном переводе курса в VR расчётная ожидаемая доля амотивации при проведении всех занятий в VR достигает 12,9 %, тогда как ожидаемая доля амотивации на конец семестра без VR-занятий равна 11,5 % и совпадает с исходным уровнем. В рамках модели знак общего эффекта VR определяется числом VR-занятий, проведённых после исчерпания добавки новизны; при заданном g каждое отдельное VR-занятие повышает вероятность восходящего перехода у студентов без киберболезни. Расчётный прирост при оптимуме невелик по сравнению с острым эффектом [Bitencourt dos Santos, 2026], поскольку в модели при базовой вероятности снижения состояния часть студентов, поднявшихся к автономной мотивации в середине семестра, к его концу возвращается к контролируемой мотивации, а мерой результата служит доля на конец семестра, а не средняя за семестр.

В модели граничные сценарии связывают положение оптимума с угасанием новизны и ценой киберболезни. При практически мгновенном угасании новизны ($\lambda = 50$) расчёт дал оптимум: 1 VR-занятие, как и ожидалось до запуска. При нулевой вероятности киберболезни и базовых значениях остальных параметров расчёт дал оптимум: 17 VR-занятий, следовательно, без постоянной цены VR модель в базовой точке не находит внутреннего оптимума. Проверка порядка в модели также выполнена, и рост доли от курса без VR к четырём и восьми VR-занятиям подтверждён.

Анализ чувствительности (табл. 3) показывает, что знак и величина модельного эффекта сильнее всего зависят от трёх авторских допущений – коэффициента переноса, базовой вероятности снижения состояния и последствия эпизода киберболезни.

Таблица 3 – Однофакторный анализ чувствительности прироста при оптимуме (п. п.) и оптимального числа VR-занятий

Параметр и выход	Значение на нижней – верхней границе	Диапазон параметра
чувствительность прироста при оптимуме к коэффициенту переноса	0,00 – 11,30	0,10–0,60
чувствительность оптимального числа VR-занятий к коэффициенту переноса	0 – 11	0,10–0,60
чувствительность прироста при оптимуме к базовой вероятности снижения состояния	0,00 – 3,91	0,02–0,10

Параметр и выход	Значение на нижней – верхней границе	Диапазон параметра
чувствительность прироста при оптимуме к последствию эпизода киберболезни	6,69 – 0,03	0,10–0,50
чувствительность оптимального числа VR-занятий к последствию эпизода киберболезни	17 – 1	0,10–0,50
чувствительность прироста при оптимуме к скорости угасания новизны	6,62 – 0,65	0–0,20
чувствительность оптимального числа VR-занятий к скорости угасания новизны	17 – 2	0–0,20
чувствительность прироста при оптимуме к вероятности киберболезни	3,71 – 0,21	0,06–0,129
чувствительность оптимального числа VR-занятий к вероятности киберболезни	10 – 2	0,06–0,129
чувствительность прироста при оптимуме к острому эффекту VR на удовольствие	0,04 – 4,35	0,993–1,910

Источник: расчёт автора; остальные параметры зафиксированы на базовых значениях табл. 1

Пороговый коэффициент переноса, при котором прирост от 4 VR-занятий равен нулю, в модели составляет 0,215. При меньшем τ уже четыре VR-занятия дают отрицательный расчётный прирост, а на нижней границе диапазона ($\tau = 0{,}10$) оптимальным в модели становится курс без VR. Этот порог отделяет два режима модели с одинаковым острым эффектом VR. В модели в обоих режимах отдельное VR-занятие приятнее обычного, и только при слабом переносе удовольствия в мотивационный переход потери от киберболезни перевешивают. Базовая вероятность снижения состояния действует сходным образом. При $r = 0{,}02$ восходящие переходы на обычных занятиях редки, логит-добавка даёт малый абсолютный прирост вероятности, и в модели оптимальным становится курс без VR с нулевым расчётным приростом. Оптимальное число VR-занятий в пределах диапазонов табл. 3 меняется от нуля до 17, поэтому в модели устойчив не конкретный оптимум, а его зависимость от скорости угасания новизны и цены киберболезни. Источники позволяют сузить только часть этих диапазонов. Отсутствие снижения удовольствия за 12 недель экзергейминга [Roglin, 2023] соответствует нижней границе λ, при которой оптимумом в модели становится весь курс; результаты четырёхнедельной VR-программы, где внутренняя регуляция студентов выросла по сравнению со сверстниками без программы [Liu, 2025], не содержат сравнения с обычными занятиями физической культурой и потому не задают τ.

Для отдельной учебной группы модель даёт широкий разброс. По 2000 модельным группам 5-й процентиль числа студентов с автономной мотивацией в группе при оптимуме составляет 8 студентов, медиана числа студентов с автономной мотивацией в группе при оптимуме – 12 студентов, 95-й процентиль числа студентов с автономной мотивацией в группе при оптимуме – 16 студентов. Для курса без VR 5-й процентиль числа студентов с автономной мотивацией в группе без VR составляет 7 студентов, медиана числа студентов с автономной мотивацией в группе без VR – 11 студентов, 95-й процентиль числа студентов с автономной мотивацией в группе без VR – 15 студентов. В модели доля модельных групп, в которых число студентов с автономной мотивацией к концу семестра выше исходного, при оптимуме составляет 47,4 %, тогда как доля модельных групп, в которых число студентов с автономной мотивацией к концу семестра выше исходного, без VR равна 43,2 %. Расчётный сдвиг медианы на одного студента при ширине 90 %-ного модельного интервала около восьми студентов означает, что в модели

эффект оптимального курса различим лишь при сопоставлении многих групп, а изменение числа студентов с автономной мотивацией в одной группе за семестр определяется главным образом случайными переходами.

Заключение

В дискретной марковской модели мотивационных состояний студентов колледжа включение VR-занятий в семестровый курс физической культуры даёт расчётный прирост доли автономной мотивации только при умеренном их числе. При базовых параметрах оптимум составляет 6 VR-занятий из 17 с приростом 1,62 п. п., а полный перевод курса в VR снижает расчётную долю до 44,5 %. Внутренний оптимум в модели создают угасание добавки новизны и постоянная цена киберболезни. При базовых значениях остальных параметров отказ от учёта киберболезни делает оптимальным весь курс, а мгновенное угасание новизны сводит оптимум к одному VR-занятию.

В модели острый эффект VR на удовольствие от упражнений сам по себе не определяет знак результата. Если в модели перенос удовольствия на смену мотивационного состояния слабее порога 0,215, курс с четырьмя VR-занятиями уменьшает расчётную долю автономной мотивации. Для одной учебной группы из 25 студентов расчётный прирост меньше межгруппового разброса, поэтому в модели действие VR на мотивацию проявляется как сдвиг распределения по многим группам, а не как гарантированный рост в каждой группе. В модели расчётный выбор доли VR-занятий в курсе определяется прежде всего коэффициентом переноса, скоростью угасания новизны и последствиями киберболезни.

Библиография

1. Гордеева И.В. Оценка седентарного поведения и физической активности студентов колледжа // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2025. № 11. С. 45-51. DOI: 10.5930/1994-4683-2025-11-45-51
2. Гут Ю.Н. Особенности мотивации к занятиям физической культурой студентов неспортивных специальностей на разных этапах обучения // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 100-106. DOI: 10.37724/rsu.2022.62.2.011
3. Капустина В.Ю., Зикеева Е.А. Формирование учебной мотивации и мышления у студентов средствами виртуальной реальности // Экспериментальная психология. 2021. Т. 14. № 1. С. 51-63. DOI: 10.17759/exprsy.2021000005
4. Колесник Е.В. Развитие экологического мышления студентов педагогических направлений через включение природосберегающих технологий в занятия физической культурой // Вопросы природопользования. 2026. Т. 5. № 2. С. 10-19.
5. Литвинова А.В., Завязкина К.В. Проблемы применения технологий виртуальной реальности в обучении студентов физической культуре // Человеческий капитал. 2025. № 11 (203). С. 112-121. DOI: 10.25629/hc.2025.11.09
6. Мухаметзянов И.Ш. Иммерсивные технологии в образовании, возможные негативные аспекты применения // Пространство педагогических исследований. 2024. Т. 1. № 1. С. 41-59. DOI: 10.23859/3034-1760.2024.75.73.003
7. Хозе Е.Г. Виртуальная реальность и образование // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10. № 3. С. 68-78. DOI: 10.17759/jmfp.2021000002
8. Щетинина С.Ю., Авакян Р.С. Отношение современных студентов вузов к дисциплине «Физическая культура и спорт» // Современные наукоемкие технологии. 2026. № 7. С. 322-329. DOI: 10.17513/snt.40892
9. Barbour B., Sefton L., Bruce R.M., Valmaggia L., Runswick O.R. Acute psychological and physiological benefits of exercising with virtual reality // PLOS ONE. 2024. Vol. 19. No. 12. Art. e0314331. DOI: 10.1371/journal.pone.0314331
10. Bitencourt dos Santos E., Amaral Teixeira J., Bird J.M., Stubbs B., Barreto Schuch F. Immersive virtual reality exercise prompts more positive affective valence and enjoyment compared to traditional exercise: a meta analysis of clinical trials // Psychology & Health. 2026. Pp. 1-14. DOI: 10.1080/08870446.2026.2632073
11. Caserman P., Garcia-Agundez A., Gamez Zerban A., Gobel S. Cybersickness in current-generation virtual reality head-mounted displays: systematic review and outlook // Virtual Reality. 2021. Vol. 25. No. 4. Pp. 1153-1170. DOI: 10.1007/s10055-021-00513-6

12. Gao X., Li Z., Song Y., Wang X., Chang L., Wang P. Potential categories and influences on college students'exercise motivation: a latent profile-based analysis // Scientific Reports. 2025. Vol. 15. Art. 44184. DOI: 10.1038/s41598-025-27917-7
13. Liu W., McDonough D.J., Oginni J., Mavoungou J., Gao Z. Effects of an Immersive Virtual Reality-Based Exercise Intervention on Psychological and Physiological Outcomes in College Students: Randomized Controlled Trial // JMIR Serious Games. 2025. Vol. 13. Art. e75777. DOI: 10.2196/75777
14. Roglin L., Stoll O., Ketelhut K., Martin-Niedecken A.L., Ketelhut S. Evaluating Changes in Perceived Enjoyment throughout a 12-Week School-Based Exergaming Intervention // Children. 2023. Vol. 10. No. 1. Art. 144. DOI: 10.3390/children10010144
15. Saredakis D., Szpak A., Birckhead B., Keage H.A.D., Rizzo A., Loetscher T. Factors Associated With Virtual Reality Sickness in Head-Mounted Displays: A Systematic Review and Meta-Analysis // Frontiers in Human Neuroscience. 2020. Vol. 14. Art. 96. DOI: 10.3389/fnhum.2020.00096

The Impact of Virtual Reality Technologies on College Students' Motivation for Physical Education Classes

Islam M.O. Dzholiev

Senior Lecturer,
Ural State Agrarian University,
620075, 42, Karla Libknekhta str., Yekaterinburg, Russian Federation;
e-mail: djolievislam@mail.ru

Bairamgel'dy M. Saparov

Lecturer,
Ural State Agrarian University,
620075, 42, Karla Libknekhta str., Yekaterinburg, Russian Federation;
e-mail: djolievslam@mail.ru

Prokopii N. Kanev

Lecturer,
Ural State Agrarian University,
620075, 42, Karla Libknekhta str., Yekaterinburg, Russian Federation;
e-mail: kanevxok@mail.ru

Niyaz M. Karimov

Senior Lecturer,
Ural State Agrarian University,
620075, 42, Karla Libknekhta str., Yekaterinburg, Russian Federation;
e-mail: niazkarimov919@gmail.com

Leonid I. Smernyagin

Lecturer,
Ural State Agrarian University,
620075, 42, Karla Libknekhta str., Yekaterinburg, Russian Federation;
e-mail: leonidsmenyagin63@gmail.com

Abstract

In crossover trials, training in a VR headset brought participants more enjoyment than a conventional exercise, but a college teacher has to solve a different task: how many VR classes to include in a semester-long physical education course, given that novelty fades over time and some students experience cybersickness. This paper addresses this question in a model: it calculates how the number of VR classes changes the estimated share of college students with autonomous motivation for physical education classes by the end of the semester. A discrete Markov chain of motivational states with Monte Carlo simulation was built: a model student transitions between amotivation, controlled motivation, and autonomous motivation at each of 17 classes; the initial distribution of profiles, the acute effect of VR on enjoyment, and the probability of cybersickness interrupting a class were transferred from published estimates, the dynamics parameters were set by the authors' assumptions, and all inputs were verified by sensitivity analysis; the spread was estimated over 2000 model groups of 25 students. Under the base parameters, the estimated share of autonomous motivation grows from 45.4% without VR to 46.8% with four VR classes, the optimum is 6 VR classes with a gain of 1.62 percentage points, and conducting all classes in VR yields an estimated result of 44.5%, below the initial level. With a transfer coefficient of enjoyment into the motivational transition below 0.215, even four VR classes reduce the estimated share. In the model, the result of including VR depends on the ratio of the fading-by-design addition to the upward transition and the constant cost of cybersickness, therefore in the model a moderate share of VR classes is useful rather than converting the entire course; at the same time, in a single group of 25 students, the estimated gain is smaller than the spread between model groups.

For citation

Dzholiev I.M.O., Saparov B.M., Kanev P.N., Karimov N.M., Smernyagin L.I. (2026) Vliyanie tekhnologiy virtual'noy real'nosti na motivatsiyu studentov kolledzhey k zanyatiyam fizicheskoy kul'turoy [The Impact of Virtual Reality Technologies on College Students' Motivation for Physical Education Classes]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 195-205. DOI: 10.34670/AR.2026.64.14.022

Keywords

Virtual reality, student motivation, physical education, college, self-determination theory, cybersickness, Markov model, Monte Carlo simulation, immersive technologies, educational process.

References

1. Barbour, B., Sefton, L., Bruce, R. M., Valmaggia, L., & Runswick, O. R. (2024). Acute psychological and physiological benefits of exercising with virtual reality. PLOS ONE, 19(12), Article e0314331. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0314331
2. Bitencourt dos Santos, E., Amaral Teixeira, J., Bird, J. M., Stubbs, B., & Barreto Schuch, F. (2026). Immersive virtual reality exercise prompts more positive affective valence and enjoyment compared to traditional exercise: A meta analysis of clinical trials. Psychology & Health, 1–14. https://doi.org/10.1080/08870446.2026.2632073
3. Caserman, P., Garcia-Agundez, A., Gamez Zerban, A., & Gobel, S. (2021). Cybersickness in current-generation virtual reality head-mounted displays: Systematic review and outlook. Virtual Reality, 25(4), 1153–1170. https://doi.org/10.1007/s10055-021-00513-6
4. Gao, X., Li, Z., Song, Y., Wang, X., Chang, L., & Wang, P. (2025). Potential categories and influences on college students' exercise motivation: A latent profile-based analysis. Scientific Reports, 15, Article 44184. https://doi.org/10.1038/s41598-025-27917-7

5. Gordeeva, I. V. (2025). Otsenka sedentarnogo povedeniya i fizicheskoi aktivnosti studentov kolledzha [Assessment of sedentary behavior and physical activity of college students]. Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta [Scientific Notes of P.F. Lesgaft University], (11), 45–51. https://doi.org/10.5930/1994-4683-2025-11-45-51
6. Gut, Yu. N. (2022). Osobennosti motivatsii k zanyatiyam fizicheskoi kulturoi studentov nesportivnykh spetsialnostei na raznykh etapakh obucheniya [Motivating differently-aged non-athlete students to engage in physical culture]. Psikhologo-pedagogicheskii poisk [Psychological and Pedagogical Search], (2(62)), 100–106. https://doi.org/10.37724/rsu.2022.62.2.011
7. Kapustina, V. Yu., & Zikeeva, E. A. (2021). Formirovanie uchebnoi motivatsii i myshleniya u studentov sredstvami virtualnoi realnosti [Formation of educational motivation and thinking in students by means of virtual reality]. Eksperimentalnaya psikhologiya [Experimental Psychology (Russia)], 14(1), 51–63. https://doi.org/10.17759/exprsy.2021000005
8. Khoze, E. G. (2021). Virtualnaya realnost i obrazovanie [Virtual reality and education]. Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Journal of Modern Foreign Psychology], 10(3), 68–78. https://doi.org/10.17759/jmfp.2021000002
9. Kolesnik, E. V. (2026). Razvitie ekologicheskogo myshleniya studentov pedagogicheskikh napravlenii cherez vklyuchenie prirodosberegayushchikh tekhnologii v zanyatiya fizicheskoi kulturoi [Development of ecological thinking of students of pedagogical fields through the inclusion of nature-saving technologies in physical education classes]. Voprosy prirodopolzovaniya [Issues of Nature Management], 5(2), 10–19.
10. Litvinova, A. V., & Zavyazkina, K. V. (2025). Problemy primeneniya tekhnologii virtualnoi realnosti v obuchenii studentov fizicheskoi kulture [Problems of applying virtual reality technologies in teaching physical education to students]. Chelovecheskii kapital [Human Capital], (11(203)), 112–121. https://doi.org/10.25629/hc.2025.11.09
11. Liu, W., McDonough, D. J., Oginni, J., Mavoungou, J., & Gao, Z. (2025). Effects of an immersive virtual reality-based exercise intervention on psychological and physiological outcomes in college students: Randomized controlled trial. JMIR Serious Games, 13, Article e75777. https://doi.org/10.2196/75777
12. Mukhametzyanov, I. Sh. (2024). Immersivnye tekhnologii v obrazovanii, vozmozhnye negativnye aspekty primeneniya [Immersive technologies in education, possible negative aspects of their application]. Prostranstvo pedagogicheskikh issledovanii [Space of Pedagogical Research], 1(1), 41–59. https://doi.org/10.23859/3034-1760.2024.75.73.003
13. Roglin, L., Stoll, O., Ketelhut, K., Martin-Niedecken, A. L., & Ketelhut, S. (2023). Evaluating changes in perceived enjoyment throughout a 12-week school-based exergaming intervention. Children, 10(1), Article 144. https://doi.org/10.3390/children10010144
14. Saredakis, D., Szpak, A., Birckhead, B., Keage, H. A. D., Rizzo, A., & Loetscher, T. (2020). Factors associated with virtual reality sickness in head-mounted displays: A systematic review and meta-analysis. Frontiers in Human Neuroscience, 14, Article 96. https://doi.org/10.3389/fnhum.2020.00096
15. Shchetinina, S. Yu., & Avakyan, R. S. (2026). Otnoshenie sovremennykh studentov vuzov k distsipline "Fizicheskaya kultura i sport" [Attitude of modern university students to the discipline "Physical Culture and Sport"]. Sovremennye naukoemkie tekhnologii [Modern High Technologies], (7), 322–329. https://doi.org/10.17513/snt.40892

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

УДК 378.1 **DOI: 10.34670/AR.2026.99.41.024**

Использование носимых устройств для мониторинга физической активности студентов и совершенствования управления учебно-воспитательным процессом

Джолиев Ислам Мамед Оглы

Старший преподаватель,
Уральский государственный аграрный университет,
620075, Российская Федерация, Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 42;
e-mail: djolievislam@mail.ru

Сапаров Байрамгельды Муджевурович

Преподаватель,
Уральский государственный аграрный университет,
620075, Российская Федерация, Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 42;
e-mail: djolievslam@mail.ru

Канев Прокопий Николаевич

Преподаватель,
Уральский государственный аграрный университет,
620075, Российская Федерация, Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 42;
e-mail: kanevxok@mail.ru

Смернягин Леонид Игоревич

Преподаватель,
Уральский государственный аграрный университет,
620075, Российская Федерация, Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 42;
e-mail: leonidsmenyagin63@gmail.com

Башмаков Эдуард Юрьевич

Старший преподаватель,
Уральский государственный аграрный университет,
620075, Российская Федерация, Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 42;
e-mail: mcfkis@mail.ru

Аннотация

Решения о назначении студенту дополнительных занятий или индивидуальной двигательной программы требуют надёжной оценки его обычной активности, и при использовании носимых устройств такая оценка зависит от длительности и организации мониторинга. В статье определяется, при какой длительности и структуре мониторинга

оценка среднесуточного числа шагов пригодна для управленческих решений. Материалом служил открытый набор минутных записей шагов и пульса браслетов Fitbit 115 студентов бакалавриата технического университета США за июнь 2020 – июль 2021 г. Валидным считался день с регистрацией пульса не менее 600 минут и ненулевым числом шагов; рассчитаны полнота данных, внутриклассовый коэффициент корреляции одного дня, число дней для надёжности 0,80 и доля расхождений при отнесении студента к группе ниже 7 500 шагов по короткому мониторингу и по отложенной оценке за остальные дни. Валидными оказались 86,9 % дней, и полнота данных не снижалась на протяжении 12 недель. Надёжность одного дня составила 0,373, для надёжности 0,80 потребовалось 6,7 валидного дня (бутстрэп-интервал 5,1–9,3). Семь случайно рассеянных дней дали 15,6 % расхождений отнесения, семь подряд идущих дней – 18,1 %; 73,5 % расхождений пришлось на студентов со средним в пределах 1 000 шагов от порога. Продление мониторинга только для этой зоны снизило долю расхождений до 13,5 % при среднем 8,8 дня. Управленческое использование носимых устройств в учебно-воспитательном процессе обосновано при оценочном периоде не менее семи валидных дней с выходными, ежедневном контроле полноты данных и выборочном продлении мониторинга для студентов вблизи порога.

Для цитирования в научных исследованиях

Джолиев И.М.О., Сапаров Б.М., Канев П.Н., Смернягин Л.И., Башмаков Э.Ю. Использование носимых устройств для мониторинга физической активности студентов и совершенствования управления учебно-воспитательным процессом // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 206-216. DOI: 10.34670/AR.2026.99.41.024

Ключевые слова

Носимые устройства, мониторинг физической активности, студенты, число шагов, надёжность измерения, управление учебно-воспитательным процессом, физическое воспитание, двигательная активность.

Введение

Физическое воспитание в вузе включает не только аудиторные занятия, но и управление самостоятельной двигательной активностью студентов: отнесение к группам, назначение дополнительных занятий, контроль выполнения индивидуальных заданий. Для таких решений нужна оценка обычной активности конкретного студента, а не только средний уровень по курсу. В отечественной практике эту оценку чаще всего получают анкетами. Например, мониторинг по опроснику IPAQ проводился за двухнедельный период перед экзаменами и выявил низкую активность у большинства студентов первого и второго курсов [Леонова, 2025], а анкетирование студентов колледжа показало, что пассивное поведение занимает 83–92 % общего времени [Гордеева, 2025]. Анкетный ответ описывает самооценку студента, тогда как индивидуальное управленческое решение требует измеренного показателя.

Носимые устройства позволяют заменить самоотчёт непрерывной регистрацией. Разработана методика мониторинга с фитнес-трекерами, включающая индивидуальную настройку устройства, сбор и анализ биометрических данных в смешанном формате обучения [Шмыгельский, 2026]. Мобильные приложения используются для организации самостоятельных занятий, и участники проекта с таким приложением имели более чем вдвое

больший недельный объём двигательной активности, чем студенты контрольных групп [Ахматгатин, 2024]. Предложена концепция отечественного приложения, в котором занятия регулируются по наблюдаемым и самооценочным данным студента [Дубов, 2024]. Шагометрия применена для оценки результата двигательного марафона, после которого среднесуточная активность студентов составила 8200 ± 610 шагов [Татаренцев, 2026]. При внедрении цифрового мониторинга на базе вузовской платформы его распространение на всех студентов сдерживали разнородность используемых устройств и нехватка цифровых навыков у части обучающихся [Михайлова, 2026].

Перечисленные работы описывают организацию и мотивационный эффект мониторинга. Вопрос о том, сколько дней наблюдения нужно, чтобы показатель конкретного студента отражал его обычную активность, а не случайный день, в них не ставится. Ответ на него зависит от трёх условий. Первое условие связано с точностью устройства. По сводке 67 сравнительных исследований браслеты Fitbit достигали приемлемой точности подсчёта шагов примерно в половине сравнений [Feehan, 2018]. Второе условие определяется соблюдением режима ношения. Использование устройства и доверие к нему у студентов слабо связаны с фактическим изменением активности [Wang, 2022], а пропущенные дни уменьшают объём данных для решения. Третье условие задаётся изменчивостью активности между днями. По данным годичного наблюдения с браслетами Fitbit Flex для надёжности 0,80 времени лёгкой активности требовалось не менее шести валидных дней [Hilden, 2023], а в программе с участием более 200 тыс. взрослых оценка месячного уровня шагов требовала в среднем 3,4 случайного дня, причём молодым участникам дней требовалось больше [Yao, 2021].

Задача исследования состоит в том, чтобы на открытых минутных данных носимых устройств студентов определить полноту данных, надёжность оценки среднесуточного числа шагов при разной длительности мониторинга и частоту расхождений при отнесении студента к группе недостаточной активности, а затем проверить двухэтапный протокол мониторинга, пригодный для управления учебно-воспитательным процессом.

Материалы и методы исследования

Материалом служил открытый набор DEPRESS, размещённый в репозитории Harvard Dataverse (doi:10.7910/DVN/SJ8ILQ) по лицензии CC0. Набор собран в 2020–2021 гг. у студентов бакалавриата Вустерского политехнического института (США) в период дистанционного и смешанного обучения и включает, помимо анкет и сенсоров помещений, записи браслетов Fitbit [Guo, 2026]. Архив Fitbit содержит 121 папку участников. У четырёх из них есть только суточные сводки без минутных файлов, у двух нет ни одного файла пульса, и время ношения для них не определяется; эти шесть участников исключены. Оставшиеся 115 студентов относятся к летнему периоду 2020 г. (11 человек), осеннему семестру 2020 г. (62) и весеннему семестру 2021 г. (42); общий период наблюдения – с 19 июня 2020 г. по 31 июля 2021 г.

Единица анализа – участник-день. Суточное число шагов рассчитывалось как сумма минутных значений, время ношения – как число минут суток, в которые зарегистрировано хотя бы одно значение пульса. Окно наблюдения студента охватывало календарные дни от первого до последнего дня, в котором есть пульс или шаги; дни экспортных папок до выдачи браслета и после окончания ношения, где нет ни пульса, ни шагов (871 участник-день), в окно не входили. Валидным считался день с временем ношения не менее 600 минут и ненулевым числом шагов.

Дни с ношением не менее 600 минут без зарегистрированных шагов (128 дней у 24 студентов, из них 98 без файла шагов) отнесены к сбоям синхронизации и признаны невалидными. Полнота данных определялась как доля валидных дней среди дней окна; 197 дней, для которых есть шаги, но отсутствует файл пульса, из знаменателя исключены. Изменение полноты во времени проверялось на сбалансированной панели из 41 студента с окном не короче 84 дней: доля валидных дней в неделях 2–5 сравнивалась с долей в неделях 9–12 критерием Уилкоксона для связанных выборок.

В анализ надёжности включены студенты, имеющие не менее семи валидных дней (112 человек, 7 561 день). Внутриклассовый коэффициент корреляции одного дня ICC(1) оценивался по однофакторной модели со случайным эффектом студента методом дисперсионного анализа с поправкой на неравное число дней. Число дней k, обеспечивающее надёжность 0,80, вычислялось по формуле Спирмена – Брауна $k = 0{,}8(1 - ICC)/(0{,}2 \cdot ICC)$. Интервалы получены бутстрэпом по студентам (2 000 повторений, фиксированное начальное значение генератора 20261019).

Порог 7 500 шагов в сутки лежит внутри диапазона, в котором по объединённым данным 15 когорт снижение риска смертности продолжается до 6000–8000 шагов у взрослых 60 лет и старше и до 8000–10 000 шагов у взрослых моложе 60 лет [Paluch, 2022]; пороги 5 000 и 10 000 шагов использованы для проверки устойчивости. Согласие отнесения оценивалось эмпирической подвыборкой у 103 студентов с не менее чем 28 валидными днями. Из валидных дней студента выбирались k дней мониторинга ($k = 1, 3, 5, 7, 14$), а эталоном служило среднее по всем остальным его валидным дням, так что дни мониторинга в эталон не входили. Эталон сам содержит не менее 14 дней и потому не свободен от изменчивости, поэтому показатель назван расхождением отнесения, а не ошибкой. Для каждого k выполнено 500 повторений; рассчитаны доля студентов, отнесённых к другой стороне порога, и каппа Коэна. Дни мониторинга выбирались двумя способами – случайно рассеянными по окну и блоком из семи подряд идущих валидных дней со случайным началом; отдельно рассчитан блок первых семи валидных дней. Зона неопределённости определена как отклонение эталонного среднего от порога не более чем на 1 000 шагов. В двухэтапном протоколе после семи дней мониторинг продлевался ещё на семь дней только для студентов, чьё среднее за первый этап попало в эту зону; сравнение с семи- и четырнадцатидневным мониторингом выполнено на общем эталоне.

Различие будней и выходных проверялось по средним каждого студента критерием Уилкоксона; влияние дня недели описано средними внутрииндивидуальными отклонениями от среднего студента. Устойчивость надёжности проверена при правиле валидного дня не менее 1 000 минут ношения, при шаговом правиле не менее 1 000 шагов без учёта пульса, на логарифмической шкале шагов и раздельно по когортам. Расчёт выполнен в Python с библиотеками pandas, NumPy и SciPy; повторный запуск скрипта дал побайтно совпадающие результаты, а независимый пересчёт 12 случайно выбранных участник-дней по исходным файлам совпал с расчётными значениями шагов и времени ношения.

Результаты и обсуждение

В окнах наблюдения 115 студентов полнота данных оценена по 8 715 участник-дням, из которых валидными оказались 86,9 %. Медиана индивидуальной полноты составила 95,1 % при межквартильном размахе 79,8–98,7 %. Неполным чаще всего был день выдачи браслета, когда валидны 38,5 % дней, а начиная со следующего дня доля валидных дней держалась на уровне

86–95 %. В сбалансированной панели из 41 студента доля валидных дней в неделях 2–5 составила в среднем 93,0 %, в неделях 9–12 – 93,9 % (p = 0,97), и снижения полноты на протяжении семестра не выявлено. Большинство невалидных дней приходится на дни с неполным ношением, однако часть потерь возникает на этапе синхронизации и выгрузки. В 128 днях с ношением браслета не менее 600 минут нет зарегистрированных шагов, а у двух студентов при наличии шагов нет ни одного файла пульса. Такие пропуски не связаны с отказом от ношения и обнаруживаются только при ежедневной проверке полноты поступивших данных. Длительное ношение браслетов студентами выполнимо и в других условиях: в одном из университетских исследований данные носимых устройств собирались на протяжении 637 дней [Wang, 2021].

Среднесуточное число шагов на валидных днях у 112 студентов имело медиану 7 048 шагов (межквартильный размах 5 362–8 600; диапазон 1 422–17 393). Ниже 5 000 шагов находились средние 20,5 % студентов, ниже 7 500 шагов – 60,7 %, ниже 10 000 шагов – 79,5 %. Эти значения получены в период дистанционного и смешанного обучения [Guo, 2026]; снижение двигательной активности в режиме самоизоляции отмечали и более 20 % опрошенных студентов института физической культуры [Дудко, 2025]. Медиана изученной группы ниже уровня 8200 шагов, зарегистрированного шагометрией после двигательного марафона [Татаренцев, 2026], и при пороге 7 500 шагов большинство студентов попадает в группу недостаточной активности, так что согласие индивидуального отнесения определяет нагрузку на систему дополнительных занятий.

Межиндивидуальное стандартное отклонение суточного числа шагов составило 2 851 шаг, внутрииндивидуальное – 3 694 шага, и различия между днями одного студента больше различий между студентами. Внутриклассовый коэффициент корреляции одного дня равен 0,373 (бутстрэп-интервал 0,301–0,438), то есть межиндивидуальная составляющая занимает около 37 % общей дисперсии суточных значений. По формуле Спирмена – Брауна для надёжности 0,80 требуется 6,7 валидного дня (5,1–9,3), а семь валидных дней дают надёжность 0,807. Полученное число дней близко к шести и более дням, найденным для лёгкой активности при годичном наблюдении с браслетами Fitbit [Hilden, 2023], и больше среднего значения 3,4 дня для месячного уровня шагов у взрослых в программе Сингапура [Yao, 2021]. Различие с последней оценкой совпадает с указанием её авторов на то, что более молодым участникам требуется больше дней измерения [Yao, 2021].

Таблица 1 показывает, что число дней для надёжности 0,80 мало зависит от правила валидного дня, шкалы и семестровой когорты.

Таблица 1 – Надёжность одного дня и число валидных дней для надёжности 0,80 при разных правилах обработки

Вариант расчёта	Студентов	ICC одного дня	Дней для 0,80
Основное правило: ношение ≥ 600 мин, шагов > 0	112	0,373	6,7
Ношение ≥ 1 000 мин	101	0,379	6,6
Без учёта пульса: ≥ 1 000 шагов	111	0,350	7,4
Логарифм числа шагов	112	0,373	6,7
Осенний семестр 2020 г.	62	0,373	6,7
Весенний семестр 2021 г.	40	0,389	6,3
Летний период 2020 г.	10	0,150	22,7

Источник: расчёт автора по минутным данным Fitbit набора DEPRESS (Harvard Dataverse, doi:10.7910/DVN/SJ8ILQ)

Для обоих семестров, логарифмической шкалы и обоих альтернативных правил требуемое число дней остаётся внутри бутстрэп-интервала основного расчёта. Совпадение результата на исходной и логарифмической шкале получено после исключения дней со сбоем синхронизации, поскольку нулевые суммы шагов при носимом браслете создают на логарифмической шкале крайние значения и при включении в расчёт завышают требуемое число дней. Летний период вне учебного семестра выделяется более чем втрое большей потребностью в днях, так как без учебного расписания доля изменчивости между днями одного студента в общей дисперсии выше. Режим мониторинга, рассчитанный для семестра, поэтому не переносится на каникулярный период без отдельной проверки.

Активность в будни оказалась ниже, чем в выходные. Медиана средних по будням составила 6 715 шагов, по выходным – 7 558 шагов; у 60,4 % из 111 студентов выходные дни активнее будней ($p = 0{,}0026$). Внутрииндивидуальные отклонения от среднего студента были наибольшими в субботу (+994 шага), в воскресенье близки к нулю (–16 шагов) и наименьшими со вторника по четверг (от –311 до –371 шага). Вероятное объяснение связано с дистанционным форматом, при котором учебный день проходит за компьютером. Независимо от причины окно, состоящее только из учебных дней, занижает обычную активность студента, а окно с избытком суббот завышает её, поэтому оценочный период должен включать хотя бы один полный недельный цикл.

Таблица 2 переводит надёжность в показатель управленческого решения, а именно в долю студентов, которых короткий мониторинг относит к другой стороне порога, чем отложенная оценка по остальным дням.

Таблица 2 – Расхождение отнесения к группе ниже 7 500 шагов в сутки при мониторинге разной длительности и структуры (103 студента, 500 повторений)

Мониторинг	Расхождение отнесения, %	95 % повторений, %	Каппа Коэна
1 случайный день	27,5	20,4–35,9	0,43
3 случайных дня	20,0	12,6–26,2	0,59
5 случайных дней	17,3	10,7–24,3	0,64
7 случайных дней	15,6	10,7–22,3	0,68
14 случайных дней	13,0	7,8–17,5	0,73
7 подряд идущих дней, случайное начало	18,1	12,6–24,3	–
Первые 7 валидных дней	18,4	–	0,61

Источник: расчёт автора по минутным данным Fitbit набора DEPRESS (Harvard Dataverse, doi:10.7910/DVN/SJ8ILQ)

Переход от одного дня к семи снижает долю расхождений почти вдвое, а удвоение мониторинга с семи до четырнадцати дней уменьшает её на 2,6 п. п. Структура выборки дней влияет на результат сопоставимо с её длительностью: семь подряд идущих дней дают 18,1 % расхождений против 15,6 % для семи рассеянных дней, и блок первых семи валидных дней (18,4 %) ведёт себя как любой другой последовательный блок. Подряд идущие дни, вероятно, разделяют общую учебную нагрузку, погоду и распорядок и потому менее независимы, чем дни из разных недель. Средняя абсолютная разница между оценкой по первым семи дням и отложенной оценкой составила 1 333 шага при ранговой корреляции 0,80. Это согласуется с выводом крупного исследования о том, что случайные дни требуют меньшего числа измерений, чем последовательные [Yao, 2021]. Для управления различие означает, что дни мониторинга,

распределённые по разным неделям семестра, информативнее одного сплошного отрезка той же длины.

Расхождения распределены неравномерно. Эталонное среднее в пределах ±1000 шагов от порога 7 500 имеют в среднем 29,4 % студентов; при семи днях мониторинга они отнесены не так, как по эталону, в 38,0 % случаев, остальные студенты – в 5,7 % случаев. На зону неопределённости приходится 73,5 % всех расхождений. При пороге 5 000 шагов доля расхождений за семь дней составила 10,3 %, при пороге 10 000 шагов – 7,8 %; ниже этих порогов находятся соответственно 20,4 % и 78,6 % студентов. Согласие решения зависит не только от длительности мониторинга, но и от того, сколько студентов имеют обычный уровень вблизи выбранного порога.

Это свойство позволяет построить двухэтапный протокол. На первом этапе мониторинг длится семь дней; продлевается он только для студентов, чьё среднее попало в зону ±1000 шагов около порога. При таком правиле продление потребовалось 25,1 % студентов, средняя длительность составила 8,8 дня, а доля расхождений – 13,5 %. При том же эталоне сплошной мониторинг продолжительностью 14 дней дал 13,1 % расхождений, а семь дней – 16,1 %. Двухэтапный протокол сохраняет 2,6 п. п. из 3,0 п. п. выигрыша, который даёт удвоение мониторинга, при росте средней длительности на 1,8 дня вместо семи. Для студентов вне зоны неопределённости решение по семи дням расходится с эталоном примерно в 6 % случаев, и продление мониторинга для них изменило бы лишь небольшую долю решений.

Полученные показатели задают требования к организации мониторинга носимыми устройствами в учебно-воспитательном процессе. День выдачи устройства в оценку не входит, а поступающие данные проверяются ежедневно на полноту, чтобы сбои синхронизации обнаруживались до окончания оценочного периода. Оценочный период включает не менее семи валидных дней с выходными, поскольку будни и выходные различаются систематически, и предпочтительно делится на два отрезка в разные недели. Решение об отнесении студента к группе недостаточной активности для 74,9 % студентов принимается по первому этапу, а для студентов около порога – после продления. При свободной ходьбе браслеты Fitbit чаще завышают число шагов [Feehan, 2018]. Если такое смещение постоянно для модели устройства, оно почти не меняет внутриклассового коэффициента. При этом сдвигается положение студентов относительно абсолютного порога, и студенты с разными моделями браслетов оказываются в неравном положении. Поэтому в пределах одного вуза следует использовать одну модель устройства и одно правило валидного дня, что отвечает и опыту вузовской платформы мониторинга, где разнородность устройств затрудняла её распространение [Михайлова, 2026].

Заключение

На минутных данных браслетов Fitbit 115 студентов установлено, что один день наблюдения характеризует обычную активность студента с надёжностью 0,373, а надёжность 0,80 достигается при 6,7 валидного дня; этот результат сохраняется при альтернативных правилах валидного дня, на логарифмической шкале и в обоих семестрах. Полнота данных после дня выдачи браслета держится около 90 % и не снижается за 12 недель, а часть пропусков вызвана сбоями синхронизации шагов при носимом устройстве и выявляется только ежедневной проверкой. Будни у изученных студентов менее активны, чем выходные, поэтому оценочный период должен охватывать полный недельный цикл.

При отнесении студента к группе ниже 7 500 шагов в сутки по семи рассеянным дням расхождение с отложенной оценкой составило 15,6 %, по семи подряд идущим дням – 18,1 %, и почти три четверти расхождений дают студенты, чей обычный уровень отличается от порога не более чем на тысячу шагов. Поэтому дополнительное наблюдение целесообразно направлять только им. Такой двухэтапный порядок обеспечил 13,5 % расхождений при средней длительности 8,8 дня, почти столько же, сколько двухнедельное наблюдение за всеми студентами. Совершенствование управления учебно-воспитательным процессом с помощью носимых устройств опирается на следующие условия: поступающие данные ежедневно проверяются на полноту, оценочный период содержит не менее семи валидных дней с выходными и по возможности разделён на отрезки в разные недели, в вузе применяются единое устройство и единое правило обработки, а наблюдение продлевается выборочно.

Библиография

1. 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. DOI: 10.18500/2782-4594-2024-3-3-264-272
2. Гордеева И.В. Оценка седентарного поведения и физической активности студентов колледжа // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2025. № 11. С. 45-51. DOI: 10.5930/1994-4683-2025-11-45-51
3. Дубов А.М., Гапонов П.О. Концепция содержания технического задания мобильного приложения «ВДвижении» для регулирования двигательной активности студентов // Физическое воспитание и студенческий спорт. 2024. Т. 3. № 1. С. 84-95. DOI: 10.18500/2782-4594-2024-3-1-84-95
4. Дудко А.В., Батанцев Н.И., Цындрина А.В. Особенности показателей физиологических систем спортсменов, занимающихся в природно-климатических условиях Среднего Приобья // Вопросы природопользования. 2025. Т. 4. № 5. С. 159-165.
5. Леонова Е.Е., Рогалева Л.Н., Бухаров Е.А. Мониторинг уровня физической активности и мотивации к занятиям физической культурой студентов 1-2 курсов // Актуальные вопросы спортивной психологии и педагогики. 2025. Т. 5. № 4. С. 46-53. DOI: 10.15826/spp.2025.4.164
6. Михайлова Е.В. Цифровизация мониторинга физической активности студентов: возможности и ограничения в условиях вуза // Успехи гуманитарных наук. 2026. № 8. С. 163-168. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-8-163-168
7. Татаренцев В.Л., Кочергин И.А., Радовицкая Е.В. Двигательный марафон «81 000 шагов за три дня» как средство повышения физической активности студентов творческого вуза // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2026. № 7. С. 35-41. DOI: 10.5930/1994-4683-2026-7-35-41
8. Шмыгельский И.А., Головикова А.Р., Черепанова И.А., Гапотченко С.А. Использование фитнес-трекеров в образовательном процессе по физической культуре // Человек и образование. 2026. № 1. С. 184-195. DOI: 10.54884/1815-7041-2026-86-1-184-195
9. Feehan L.M., Geldman J., Sayre E.C., Park C., Ezzat A.M., Yoo J.Y., Hamilton C.B., Li L.C. Accuracy of Fitbit Devices: Systematic Review and Narrative Syntheses of Quantitative Data // JMIR mHealth and uHealth. 2018. Vol. 6. No. 8. Art. e10527. DOI: 10.2196/10527
10. Guo X., Incollingo Rodriguez A.C., Wang C., Rundensteiner E.A., Liu S. DEPRESS: Dataset on Emotions, Performance, Responses, Environment, and Satisfaction during COVID-19 // Scientific Data. 2026. Vol. 13. Art. 331. DOI: 10.1038/s41597-026-06682-w
11. Hilden P., Schwartz J.E., Pascual C., Diaz K.M., Goldsmith J. How many days are needed? Measurement reliability of wearable device data to assess physical activity // PLOS ONE. 2023. Vol. 18. No. 2. Art. e0282162. DOI: 10.1371/journal.pone.0282162
12. Paluch A.E., Bajpai S., Bassett D.R., Carnethon M.R., Ekelund U., Evenson K.R. et al. Daily steps and all-cause mortality: a meta-analysis of 15 international cohorts // The Lancet Public Health. 2022. Vol. 7. No. 3. Pp. e219-e228. DOI: 10.1016/S2468-2667(21)00302-9
13. Wang C., Lizardo O., Hachen D.S. A Longitudinal Study of Fitbit Usage Behavior Among College Students // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 2022. Vol. 25. No. 3. Pp. 181-188. DOI: 10.1089/cyber.2021.0047
14. Wang C., Lizardo O., Hachen D.S. Using Fitbit data to examine factors that affect daily activity levels of college students // PLOS ONE. 2021. Vol. 16. No. 1. Art. e0244747. DOI: 10.1371/journal.pone.0244747
15. Yao J., Tan C.S., Lim N., Tan J., Chen C., Müller-Riemenschneider F. Number of daily measurements needed to estimate habitual step count levels using wrist-worn trackers and smartphones in 212,048 adults // Scientific Reports. 2021. Vol. 11. Art. 9633. DOI: 10.1038/s41598-021-89141-3

Use of Wearable Devices for Monitoring Students' Physical Activity and Improving the Management of the Educational Process

Islam M.O. Dzholiev

Senior Lecturer,
Ural State Agrarian University,
620075, 42, Karla Libknekhta str., Yekaterinburg, Russian Federation;
e-mail: djolievislam@mail.ru

Bairamgel'dy M. Saparov

Lecturer,
Ural State Agrarian University,
620075, 42, Karla Libknekhta str., Yekaterinburg, Russian Federation;
e-mail: djolievslam@mail.ru

Prokopii N. Kanev

Lecturer,
Ural State Agrarian University,
620075, 42, Karla Libknekhta str., Yekaterinburg, Russian Federation;
e-mail: kanevxok@mail.ru

Leonid I. Smernyagin

Lecturer,
Ural State Agrarian University,
620075, 42, Karla Libknekhta str., Yekaterinburg, Russian Federation;
e-mail: leonidsmenyagin63@gmail.com

Eduard Yu. Bashmakov

Senior Lecturer,
Ural State Agrarian University,
620075, 42, Karla Libknekhta str., Yekaterinburg, Russian Federation;
e-mail: mcfkis@mail.ru

Abstract

Decisions on assigning a student additional classes or an individual motor program require a reliable assessment of his or her usual activity, and when using wearable devices such an assessment depends on the duration and organization of monitoring. The article determines at what duration and structure of monitoring the estimate of the average daily number of steps is suitable for managerial decisions. The material was an open dataset of minute-by-minute step and heart rate records from Fitbit bracelets of 115 undergraduate students of a US technical university for June 2020 – July

2021. A day with heart rate registration of at least 600 minutes and a non-zero number of steps was considered valid; data completeness, the intraclass correlation coefficient of one day, the number of days for a reliability of 0.80, and the share of discrepancies when assigning a student to the group below 7,500 steps based on short monitoring and on a deferred assessment for the remaining days were calculated. Valid days amounted to 86.9%, and data completeness did not decrease over 12 weeks. The reliability of one day was 0.373; a reliability of 0.80 required 6.7 valid days (bootstrap interval 5.1–9.3). Seven randomly scattered days yielded 15.6% discrepancies in assignment, seven consecutive days — 18.1%; 73.5% of discrepancies fell on students with an average within 1,000 steps of the threshold. Extending monitoring only for this zone reduced the share of discrepancies to 13.5% with an average of 8.8 days. The managerial use of wearable devices in the educational process is justified with an assessment period of at least seven valid days including weekends, daily monitoring of data completeness, and selective extension of monitoring for students near the threshold.

For citation

Dzholiev I.M.O., Saparov B.M., Kanev P.N., Smernyagin L.I., Bashmakov E.Yu. (2026) Ispol'zovanie nosimykh ustroystv dlya monitoringa fizicheskoy aktivnosti studentov i sovershenstvovaniya upravleniya uchebno-vospitatel'nym protsessom [Use of Wearable Devices for Monitoring Students' Physical Activity and Improving the Management of the Educational Process]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 206-216. DOI: 10.34670/AR.2026.99.41.024

Keywords

Wearable devices, physical activity monitoring, students, step count, measurement reliability, management of the educational process, physical education, motor activity.

References

1. Akhmatgatin, A. A., & Yani, A. V. (2024). Organizatsiya dvigatelnoi aktivnosti studentov s ispolzovaniem informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologii [Organization of students' physical activity with the use of information and communication technologies]. Fizicheskoe vospitanie i studencheskii sport [Physical Education and University Sport], 3(3), 264–272. https://doi.org/10.18500/2782-4594-2024-3-3-264-272
2. Dubov, A. M., & Gaponov, P. O. (2024). Kontseptsiya soderzhaniya tekhnicheskogo zadaniya mobilnogo prilozheniya "VDvizhenii" dlya regulirovaniya dvigatelnoi aktivnosti studentov [Concept of the content of the technical task of the mobile application "VDvizhenii" for regulating the motor activity of students]. Fizicheskoe vospitanie i studencheskii sport [Physical Education and University Sport], 3(1), 84–95. https://doi.org/10.18500/2782-4594-2024-3-1-84-95
3. Dudko, A. V., Batantsev, N. I., & Tsyndrina, A. V. (2025). Osobennosti pokazatelei fiziologicheskikh sistem sportsmenov, zanimayushchikhsya v prirodno-klimaticheskikh usloviyakh Srednego Priobya [Features of indicators of physiological systems of athletes training in the natural and climatic conditions of the Middle Ob region]. Voprosy prirodopolzovaniya [Issues of Nature Management], 4(5), 159–165.
4. Feehan, L. M., Geldman, J., Sayre, E. C., Park, C., Ezzat, A. M., Yoo, J. Y., Hamilton, C. B., & Li, L. C. (2018). Accuracy of Fitbit devices: Systematic review and narrative syntheses of quantitative data. JMIR mHealth and uHealth, 6(8), Article e10527. https://doi.org/10.2196/10527
5. Gordeeva, I. V. (2025). Otsenka sedentarnogo povedeniya i fizicheskoi aktivnosti studentov kolledzha [Assessment of sedentary behavior and physical activity of college students]. Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta [Scientific Notes of P.F. Lesgaft University], (11), 45–51. https://doi.org/10.5930/1994-4683-2025-11-45-51
6. Guo, X., Incollingo Rodriguez, A. C., Wang, C., Rundensteiner, E. A., & Liu, S. (2026). DEPRESS: Dataset on emotions, performance, responses, environment, and satisfaction during COVID-19. Scientific Data, 13, Article 331. https://doi.org/10.1038/s41597-026-06682-w
7. Hilden, P., Schwartz, J. E., Pascual, C., Diaz, K. M., & Goldsmith, J. (2023). How many days are needed? Measurement reliability of wearable device data to assess physical activity. PLOS ONE, 18(2), Article e0282162.

https://doi.org/10.1371/journal.pone.0282162
8. Leonova, E. E., Rogaleva, L. N., & Bukharov, E. A. (2025). Monitoring urovnya fizicheskoi aktivnosti i motivatsii k zanyatiyam fizicheskoi kulturoi studentov 1-2 kursov [Monitoring of physical activity levels and motivation for physical education among first- and second-year university students]. Aktualnye voprosy sportivnoi psikhologii i pedagogiki [Current Issues of Sports Psychology and Pedagogy], 5(4), 46–53. https://doi.org/10.15826/spp.2025.4.164
9. Mikhailova, E. V. (2026). Tsifrovizatsiya monitoringa fizicheskoi aktivnosti studentov: vozmozhnosti i ogranicheniya v usloviyakh vuza [Digitalization of student physical activity monitoring: opportunities and limitations in a university setting]. Uspekhi gumanitarnykh nauk [Modern Humanities Success], (8), 163–168. https://doi.org/10.58224/2618-7175-2026-8-163-168
10. Paluch, A. E., Bajpai, S., Bassett, D. R., Carnethon, M. R., Ekelund, U., Evenson, K. R., et al. (2022). Daily steps and all-cause mortality: A meta-analysis of 15 international cohorts. The Lancet Public Health, 7(3), e219–e228. https://doi.org/10.1016/S2468-2667(21)00302-9
11. Shmygelsky, I. A., Tolovikova, A. R., Cherepanova, I. A., & Gapotchenko, S. A. (2026). Ispolzovanie fitnes-trekerov v obrazovatelnom protsesse po fizicheskoi kulture [Use of fitness trackers in the educational process of physical education]. Chelovek i obrazovanie [Man and Education], (1), 184–195. https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-184-195
12. Tatarentsev, V. L., Kochergin, I. A., & Radovitskaya, E. V. (2026). Dvigatelnyi marafon "81 000 shagov za tri dnya" kak sredstvo povysheniya fizicheskoi aktivnosti studentov tvorcheskogo vuza [Motor marathon "81,000 steps in three days" as a means of increasing physical activity among creative university students]. Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta [Scientific Notes of P.F. Lesgaft University], (7), 35–41. https://doi.org/10.5930/1994-4683-2026-7-35-41
13. Wang, C., Lizardo, O., & Hachen, D. S. (2021). Using Fitbit data to examine factors that affect daily activity levels of college students. PLOS ONE, 16(1), Article e0244747. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244747
14. Wang, C., Lizardo, O., & Hachen, D. S. (2022). A longitudinal study of Fitbit usage behavior among college students. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 25(3), 181–188. https://doi.org/10.1089/cyber.2021.0047
15. Yao, J., Tan, C. S., Lim, N., Tan, J., Chen, C., & Müller-Riemenschneider, F. (2021). Number of daily measurements needed to estimate habitual step count levels using wrist-worn trackers and smartphones in 212,048 adults. Scientific Reports, 11, Article 9633. https://doi.org/10.1038/s41598-021-89141-3

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

УДК 377 **DOI: 10.34670/AR.2026.15.51.025**

Нормативно-правовая база транспортной безопасности как компонент профессиональной подготовки будущих педагогов

Комшина Людмила Александровна

Кандидат химических наук, доцент,
Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского,
150000, Российская Федерация, Ярославль, ул. Республиканская, 108;
e-mail: komshinala@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена обоснованию содержания и методики изучения нормативно-правовой базы транспортной безопасности в системе профессиональной подготовки будущих педагогов. Автор раскрывает многоуровневую структуру правового регулирования транспортной безопасности, анализирует международные конвенции, федеральные законы и подзаконные акты, рассматривает виды ответственности за нарушения и права пассажира. В статье представлено авторское определение понятия «правовая компетентность педагога в сфере транспортной безопасности», описаны требования к организованной перевозке групп детей, раскрыты особенности административной и уголовной ответственности. Особое внимание уделяется формированию у будущих педагогов готовности к правомерной организации перевозок детей и спортивных команд, а также умению защищать права обучающихся. 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. Нормативно-правовая база транспортной безопасности как компонент профессиональной подготовки будущих педагогов // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 217-224. DOI: 10.34670/AR.2026.15.51.025

Ключевые слова

Транспортная безопасность, нормативно-правовая база, правовая компетентность, организованная перевозка детей, ответственность, права пассажира, подготовка будущих педагогов, культура безопасности, правовое регулирование, профессиональная подготовка.

Введение

Современная система подготовки педагогических кадров ориентирована на формирование у будущих учителей готовности обеспечивать безопасность жизнедеятельности обучающихся во всех сферах образовательного процесса. Транспортная безопасность занимает в этой системе особое место, поскольку педагог регулярно выступает организатором перемещения детей: на экскурсии, соревнования, олимпиады, походы, культурные мероприятия. При этом любая деятельность, связанная с перевозкой людей, регулируется законами и подзаконными актами. Незнание этих норм не только создаёт риски, но и влечёт юридическую ответственность.

Для будущего педагога эта тема имеет особое значение. Организуя экскурсию, выезд на соревнования, поход или просто сопровождая группу детей в транспорте, педагог становится субъектом правоотношений в сфере транспортной безопасности. Он несёт ответственность — дисциплинарную, административную, а в некоторых случаях и уголовную. Поэтому знание нормативной базы — не абстрактное требование, а условие профессиональной пригодности.

Традиционный подход к изучению транспортной безопасности в педагогическом вузе основан преимущественно на освоении правил дорожного движения и требований к перевозке детей. Однако такой подход не формирует у студентов целостного представления о многоуровневой системе правового регулирования, не развивает умения работать с нормативными документами, не готовит к принятию юридически значимых решений. Выпускник педагогического направления нередко не способен обосновать выбор транспорта для конкретной поездки, не знает требований к организованной перевозке групп детей, не владеет методами защиты прав обучающихся.

В научной литературе вопросы транспортной безопасности рассматриваются преимущественно в технических, правовых и психологических исследованиях. Работы в области безопасности дорожного движения раскрывают статистические закономерности аварийности, психологические аспекты поведения водителей и пешеходов, правовые механизмы регулирования. В педагогической науке проблематика транспортной безопасности представлена фрагментарно, преимущественно в контексте преподавания основ безопасности жизнедеятельности. Между тем именно педагог является ключевым субъектом формирования культуры безопасности у подрастающего поколения, и его собственная подготовка в этой сфере требует специального научного обоснования.

В контексте профессиональной подготовки будущих педагогов, как указывают исследователи, особое значение приобретает практико-ориентированный подход, позволяющий студентам не только усваивать теоретические знания, но и осваивать способы их применения в реальных профессиональных ситуациях. Это в полной мере относится к изучению нормативно-правовой базы транспортной безопасности, поскольку данная тема требует не столько запоминания, сколько понимания логики правового регулирования и формирования готовности к правомерному поведению.

Цель статьи — определить и обосновать содержание и методические аспекты изучения нормативно-правовой базы транспортной безопасности в системе профессиональной подготовки будущих педагогов.

Результаты исследования

Понятие правовой компетентности педагога в сфере транспортной безопасности и многоуровневая структура правового регулирования. Под правовой компетентностью педагога

в сфере транспортной безопасности мы понимаем совокупность знаний нормативных актов, умений применять их в профессиональной деятельности и готовности нести ответственность за жизнь и здоровье обучающихся при организации перевозок. Данное понятие базируется на синтезе ключевых идей правоведения, педагогики и теории безопасности, что позволяет рассматривать его как междисциплинарный феномен.

Нормативно-правовая база транспортной безопасности имеет многоуровневую структуру. Международный уровень образуют конвенции и соглашения, определяющие общие рамки правового регулирования. Российская Федерация является участником большинства ключевых международных конвенций в сфере транспорта, что определяет преемственность национального законодательства и обеспечивает единство правил на международных маршрутах.

Ключевым международным документом является Конвенция о дорожном движении (Вена, 1968), устанавливающая единые правила дорожного движения, требования к водителям и транспортным средствам. Конвенция была подписана от имени СССР 8 ноября 1968 года и ратифицирована Указом Президиума Верховного Совета СССР от 29 апреля 1974 года. Поправки к Конвенции вступили в силу для Российской Федерации 3 сентября 1993 года. Конвенция устанавливает, что пользователи дороги должны вести себя таким образом, чтобы не создавать опасности или препятствий для движения, а каждый автомобиль, прицеп и состав транспортных средств, находящиеся в международном движении, должны быть в исправном состоянии.

Конвенция о дорожных знаках и сигналах (Вена, 1968) стандартизирует дорожные знаки, разметку и сигналы. Благодаря ей водитель, переезжая из одной страны в другую, может понимать дорожную обстановку без дополнительного обучения. Для педагога это важно: формируя у детей культуру безопасности, мы опираемся на универсальные, международно признанные символы.

Конвенция о международных автомобильных перевозках (Женева) регулирует коммерческие перевозки между странами, устанавливает требования к транспортным средствам, водителям и документации. Документы Международной морской организации (ИМО) включают СОЛАС (Международная конвенция по охране человеческой жизни на море), устанавливающую требования к безопасности судов, спасательным средствам, противопожарной защите, и МАРПОЛ (Международная конвенция по предотвращению загрязнения с моря), регулирующую экологическую безопасность. Документы Международной организации гражданской авиации (ИКАО) — Чикагская конвенция 1944 года и приложения к ней — являются основой международного воздушного права, устанавливают стандарты лётной годности, подготовки пилотов, организации воздушного движения.

Федеральный уровень правового регулирования образуют законы и кодексы Российской Федерации. Федеральный закон № 196-ФЗ «О безопасности дорожного движения» является базовым законом для всей системы безопасности дорожного движения в России. Он был принят 10 декабря 1995 года и с тех пор многократно изменялся и дополнялся. Закон определяет правовые основы обеспечения безопасности дорожного движения на территории РФ, основные направления государственной политики в этой области, полномочия РФ, субъектов РФ и органов местного самоуправления, основные требования по обеспечению безопасности дорожного движения. Для педагога особенно важны положения закона о программах по сокращению количества ДТП и снижению ущерба от них, о требованиях к подготовке водителей и образовательным организациям, осуществляющим такую подготовку, об участии общественных объединений в обеспечении безопасности дорожного движения.

Федеральный закон № 16-ФЗ «О транспортной безопасности» был принят 9 февраля 2007 года и создаёт правовые основы для защиты транспортного комплекса от актов незаконного вмешательства, в том числе террористического характера. Ключевые положения закона включают: обеспечение транспортной безопасности возлагается на собственников и пользователей объектов транспортной инфраструктуры и транспортных средств; предусмотрена оценка уязвимости объектов и транспортных средств; введена категоризация объектов в зависимости от степени угрозы и возможных последствий; установлены уровни безопасности в транспортном комплексе; создаётся единая государственная информационная система обеспечения транспортной безопасности, включая автоматизированные базы персональных данных о пассажирах; установлены ограничения при приёме на работу, непосредственно связанную с обеспечением транспортной безопасности. В 2025 году в закон были внесены изменения, направленные на противодействие беспилотным аппаратам: работникам ведомственной охраны разрешено применять специальные средства и огнестрельное оружие при отражении атак БПЛА.

Правила дорожного движения Российской Федерации, утверждённые Постановлением Правительства РФ, являются основным документом для участников дорожного движения. Они устанавливают обязанности водителей, пешеходов, пассажиров, требования к транспортным средствам, правила проезда перекрёстков, пешеходных переходов, железнодорожных переездов, скоростные режимы, правила перевозки людей и грузов.

Отраслевые кодексы и уставы включают Устав железнодорожного транспорта (2003), регулирующий перевозки железнодорожным транспортом; Кодекс внутреннего водного транспорта (2001), регулирующий перевозки по внутренним водным путям; Воздушный кодекс (1997), регулирующий авиационные перевозки; Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях, содержащий главы, посвящённые транспортным правонарушениям; Уголовный кодекс РФ, статья 264 которого устанавливает ответственность за нарушение правил дорожного движения и эксплуатации транспортных средств.

Подзаконный уровень образуют постановления Правительства, приказы министерств (Минтранс, МВД, МЧС), технические регламенты, национальные стандарты (ГОСТ). Для педагога особенно важны документы, регулирующие организованную перевозку групп детей.

Требования к организованной перевозке групп детей. Постановление Правительства РФ от 23 сентября 2020 г. № 1527 «Об утверждении Правил организованной перевозки группы детей автобусами» является ключевым документом для организаторов детских поездок. Организованной перевозкой считается перевозка восьми и более детей без родителей или законных представителей в автобусе, который не является маршрутным транспортным средством.

Основные требования включают: наличие договора фрахтования, списка детей и сопровождающих, маршрута поездки с указанием остановок, уведомления в Госавтоинспекцию. Уведомление ГИБДД подаётся за 48 часов для междугородних поездок и за 24 часа для городских и пригородных. Сопровождение обеспечивается из расчёта минимум один сопровождающий на 20 детей; если детей больше — у каждой двери автобуса. Время перевозки — с 6:00 до 23:00. Ночное время допускается только для завершения поездки (не более 100 км после 23:00) или к вокзалам и аэропортам. Если в группе есть дети младше 7 лет, длительность поездки не должна превышать 4 часов.

Требования к автобусу включают: ремни безопасности, аптечки, огнетушители, знак «Перевозка детей», система ГЛОНАСС, проблесковый маячок жёлтого или оранжевого цвета. Скорость движения не должна превышать 60 км/ч. Водитель должен иметь стаж управления

автобусом категории D не менее 1 года из последних 2 лет и не иметь неоплаченных штрафов. Медицинский работник требуется при поездке более 12 часов или колонне из трёх и более автобусов.

Изменения 2025 года упростили документы: больше не нужны список продуктов и схема рассадки; сокращён требуемый стаж водителя; медработник может находиться в любом автобусе колонны, а не только в замыкающем. Правила действуют до 1 января 2027 года.

Санитарные правила и нормы регулируют перевозку детей с точки зрения санитарно-гигиенических требований: температурный режим, освещение, питьевой режим, продолжительность поездки. Требования к квалификации сопровождающих включают знание правил дорожного движения, инструкций по безопасности, порядка действий при экстренной эвакуации, основ первой помощи.

Ответственность за нарушения и права пассажира. Ответственность за нарушения в сфере транспортной безопасности может быть дисциплинарной (для работников транспорта), административной (штрафы, лишение прав, административный арест), уголовной (при причинении тяжкого вреда здоровью или смерти), гражданско-правовой (возмещение вреда).

Административная ответственность по статье 12.23 КоАП РФ предусматривает: за нарушение требований к перевозке детей, установленных ПДД, — штраф для водителя 5 000 рублей, для должностных лиц — 50 000 рублей, для юридических лиц — 200 000 рублей. За организованную перевозку группы детей автобусами с нарушениями (автобус не соответствует требованиям, водитель не соответствует требованиям, отсутствует договор фрахтования, программа маршрута, список детей или сопровождающих) — штраф для водителя 3 000 рублей, для должностных лиц — 25 000 рублей, для юридических лиц — 100 000 рублей. За нарушение требований к перевозке детей в ночное время — штраф для водителя 5 000 рублей или лишение права управления на срок от 4 до 6 месяцев, для должностных лиц — 50 000 рублей, для юридических лиц — 200 000 рублей. За иные нарушения требований к организованной перевозке детей — штраф для должностных лиц 25 000 рублей, для юридических лиц — 100 000 рублей.

Уголовная ответственность по статье 264 УК РФ предусматривает ответственность за нарушение правил дорожного движения и эксплуатации транспортных средств, повлёкшее по неосторожности причинение тяжкого вреда здоровью, смерть человека, смерть двух или более лиц. Санкции включают лишение свободы на срок до 7 лет с лишением права занимать определённые должности. Для педагога критически важно понимать: организация перевозки детей без соблюдения установленных требований может повлечь не только административную, но и уголовную ответственность, если это приведёт к тяжким последствиям.

Пассажир на любом виде транспорта обладает правами, закреплёнными в законодательстве: на безопасные условия перевозки; на информацию о маршруте, времени, стоимости; на возмещение вреда при происшествии; на отказ от поездки при наличии угрозы; на обращение с жалобой в контролирующие органы. Гражданин приобретает право пассажира, если он осуществил посадку в транспортное средство с соблюдением правил перевозки, приобрёл проездной документ или имеет право бесплатного проезда. К договору перевозки применимы общие положения Закона РФ «О защите прав потребителей» — о праве на качество, безопасность, информацию. При задержках авиарейсов, отправления поезда и судов пассажиры вправе отказаться от договора перевозки и получить возврат оплаты в полном объёме. Знание этих прав — элемент общей культуры безопасности. Педагог должен не только сам знать права пассажира, но и формировать у детей понимание того, что они — полноправные участники транспортных правоотношений.

Практическое значение знания нормативно-правовой базы для педагога. Знание

нормативно-правовой базы транспортной безопасности необходимо будущему педагогу для грамотной организации перевозки детей. Педагог должен уметь работать с нормативными документами, находить нужную информацию в справочно-правовых системах, применять её в конкретных ситуациях. Он должен знать требования к организованной перевозке групп детей, уметь составлять необходимые документы, взаимодействовать с ГИБДД, МЧС, транспортными организациями.

Кроме того, знание нормативной базы необходимо для защиты прав детей и своих собственных. Педагог должен понимать, какие права имеет пассажир, как их защитить, куда обращаться в случае нарушения. Он должен уметь нести ответственность за свои действия, осознавать возможные последствия нарушений.

Наконец, знание нормативной базы необходимо для формирования культуры безопасности у школьников. Педагог учит детей не только правилам поведения на транспорте, но и пониманию того, что безопасность — это не только личное дело, но и правовая норма, соблюдение которой обязательно для всех.

Заключение

Результаты теоретического анализа позволяют сделать следующие выводы. Нормативно-правовая база транспортной безопасности представляет собой многоуровневую систему, включающую международные конвенции, федеральные законы, подзаконные акты и ведомственные документы. Её изучение позволяет сформировать у будущих педагогов целостное представление о правовом регулировании транспортной безопасности.

Правовая компетентность педагога в сфере транспортной безопасности включает знание нормативных актов, умение применять их в профессиональной деятельности и готовность нести ответственность за жизнь и здоровье обучающихся. Особое значение имеет знание требований к организованной перевозке групп детей, установленных Постановлением Правительства РФ № 1527, а также понимание видов ответственности за нарушения.

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 правовой компетентности в сфере 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. EDN VSMSRM.
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.
11. Reason J. Human Error. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 302 p.

Regulatory and Legal Framework for Transport Security as a Component of Professional Training of Future Teachers

Lyudmila A. Komshina

PhD in Chemistry, Associate Professor,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
150000, 108, Respublikanskaya str., Yaroslavl, Russian Federation;
e-mail: komshinala@mail.ru

Abstract

The article is devoted to substantiating the content and methodology of studying the regulatory and legal framework for transport security in the system of professional training of future teachers. The author reveals the multilevel structure of legal regulation of transport security, analyzes international conventions, federal laws, and subordinate legislation, and examines the types of liability for violations and the rights of passengers. The article presents the author's definition of the concept "legal competence of a teacher in the field of transport security", describes the requirements for the organized transportation of groups of children, and reveals the specifics of administrative and criminal liability. Particular attention is paid to developing in future teachers the readiness for the lawful organization of transportation of children and sports teams, as well as the ability to protect the rights of students. The results of the study can be used in the system of higher pedagogical education, additional professional education, and in the practical activities of general education organizations.

For citation

Komshina L.A. (2026) Normativno-pravovaya baza transportnoy bezopasnosti kak komponent professional'noy podgotovki budushchikh pedagogov [Regulatory and Legal Framework for Transport Security as a Component of Professional Training of Future Teachers]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 217-224. DOI: 10.34670/AR.2026.15.51.025

Keywords

Transport security, regulatory and legal framework, legal competence, organized transportation of children, liability, passenger rights, training of future teachers, safety culture, legal regulation, 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.
2. Elkonin, B. D. (2001). Psikhologiya razvitiya [Psychology of Development]. Moscow: Akademiya.
3. Federalnyy zakon No. 16-FZ "O transportnoy bezopasnosti" ot 09.02.2007 (s izm. i dop.) [Federal Law No. 16-FZ "On Transport Safety" dated 09.02.2007 (as amended)].
4. Federalnyy zakon No. 196-FZ "O bezopasnosti dorozhnogo dvizheniya" ot 10.12.1995 (s izm. i dop.) [Federal Law No. 196-FZ "On Road Safety" dated 10.12.1995 (as amended)].
5. Komsihina, 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 preparing life safety students for organizing and conducting safety events with the involvement of social partners]. Nauchnyy poisk: lichnost, obrazovanie, kultura, (2), 52, 19–22.
6. Kozlov, V. A. (2019). Psikhologiya bezopasnosti dorozhnogo dvizheniya [Psychology of Road Safety]. Saint Petersburg: Piter.
7. Leontyev, D. A. (2007). Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy realnosti [Psychology of Meaning: Nature, Structure and Dynamics of Meaning Reality]. Moscow: Smysl.
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 approach in the formation of safety culture]. Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie, (5), 148–150. EDN VSMSRM.
9. Reason, J. (1990). Human Error. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Rizon, J. (2015). Chelovecheskaya oshibka [Human Error]. Moscow: Institut psikhologii RAN.
11. Slobodchikov, V. I., & Isaev, E. I. (2022). Psikhologo-pedagogicheskie osnovy sobytiynoy obshchnosti v obrazovanii [Psychological and pedagogical foundations of event community in education]. Vestnik PSTGU. Seriya 4: Pedagogika. Psikhologiya, (62), 9–21.

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

УДК 378.147 **DOI: 10.34670/AR.2026.97.36.026**

Оценка сформированности уровня культуры безопасности будущих педагогов

Мочалов Олег Юрьевич

Старший преподаватель,
Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского,
150000, Российская Федерация, Ярославль, ул. Республиканская, 108;
e-mail: ogemochalov@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена проблеме оценки сформированности уровня культуры безопасности будущих педагогов. Автор раскрывает теоретические подходы к пониманию культуры безопасности как интегративного личностно-социального образования, анализирует критерии и показатели её сформированности. В статье представлено описание диагностического инструментария, включающего как валидизированные психолого-педагогические методики, так и авторские тестовые и практические задания. Особое внимание уделяется описанию уровней сформированности культуры безопасности (низкий, средний, высокий), а также анализу результатов констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы, проведённой на базе ЯГПУ им. К.Д. Ушинского с участием 437 студентов. Результаты исследования могут быть использованы в системе высшего педагогического образования, дополнительного профессионального образования и в практической деятельности общеобразовательных организаций.

Для цитирования в научных исследованиях

Мочалов О.Ю. Оценка сформированности уровня культуры безопасности будущих педагогов // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 225-235. DOI: 10.34670/AR.2026.97.36.026

Ключевые слова

Культура безопасности, будущие педагоги, оценка сформированности, критерии, показатели, уровни, диагностический инструментарий, опытно-экспериментальная работа, педагогическое образование, профессиональная подготовка.

Введение

Современная система образования ориентирована на формирование у подрастающего поколения культуры безопасности как устойчивой личностной характеристики, обеспечивающей готовность к безопасной жизнедеятельности в условиях возрастающих рисков и угроз. В этой связи особую актуальность приобретает проблема подготовки будущих педагогов, способных не только транслировать знания о правилах безопасного поведения, но и формировать у обучающихся ценностное отношение к безопасности, развивать навыки предвидения опасностей и адекватного реагирования в чрезвычайных ситуациях.

Культура безопасности рассматривается в научной литературе как сложный, многоуровневый феномен. В работах В.Н. Мошкина, Г.А. Костецкой, А.П. Усачева, В.В. Гафнера, Л.Л. Тимофеевой и других исследователей подчёркивается, что культура безопасности не сводится к сумме знаний и навыков, а представляет собой интегративное образование, включающее ценностные ориентации, установки, поведенческие стратегии и психологическую готовность личности к осознанному обеспечению безопасной жизнедеятельности.

Однако, несмотря на достаточную разработанность теоретических аспектов, проблема оценки сформированности культуры безопасности будущих педагогов остаётся недостаточно изученной. Существующие диагностические инструменты зачастую ориентированы на оценку отдельных компонентов (знаний или навыков), но не позволяют получить целостное представление об уровне сформированности культуры безопасности как интегративного качества личности. Кроме того, отсутствует единая система критериев и показателей, которая могла бы быть использована в практике профессиональной подготовки.

В контексте нашего исследования под культурой безопасности мы понимаем 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.

Цель статьи — определить и обосновать критерии, показатели и уровни сформированности культуры безопасности будущих педагогов, а также представить результаты диагностики исходного и итогового уровней её сформированности.

Результаты исследования

Теоретические основы оценки сформированности культуры безопасности. Проблема оценки сформированности культуры безопасности будущих педагогов требует, прежде всего, определения критериальной базы. Критерий выступает тем основанием, по которому можно судить о степени выраженности каждого компонента, а показатели конкретизируют, какие именно проявления подлежат фиксации. Совокупность критериев и показателей, в свою очередь, позволяет выстроить уровневую шкалу, отражающую динамику становления культуры безопасности.

Проведённый теоретический анализ существующих подходов к пониманию структуры культуры безопасности позволил выделить четыре взаимосвязанных компонента, каждый из

которых может быть рассмотрен как в аспекте формируемого результата (развитие культуры безопасности у школьников), так и в аспекте средства его достижения (реализация педагогических технологий). В структуре культуры безопасности будущих педагогов нами выделены ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностно-поведенческий и эмоционально-волевой компоненты.

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. Он проявляется в устойчивом стремлении к безопасному поведению, осознанном выборе безопасных стратегий в повседневной жизни, неприятии рискованных моделей поведения.

Когнитивный компонент характеризуется системой знаний о природе опасностей и угроз, способах их предупреждения и минимизации последствий; пониманием алгоритмов действий в чрезвычайных ситуациях; знанием нормативно-правовых основ безопасности. Данный компонент предполагает способность идентифицировать потенциальные угрозы, прогнозировать развитие опасных ситуаций, ориентироваться в нормативных требованиях безопасности.

Деятельностно-поведенческий компонент отражает владение практическими навыками и алгоритмами безопасного поведения в различных ситуациях; способность применять знания о безопасности в реальных условиях; умение оказывать первую помощь. Он проявляется в демонстрации устойчивых моделей безопасного поведения в повседневных и экстремальных ситуациях, грамотных действиях в условиях угроз, оказании помощи пострадавшим.

Эмоционально-волевой компонент характеризуется эмоциональной устойчивостью в стрессовых ситуациях; способностью к саморегуляции и самоконтролю; психологической готовностью к действиям в условиях риска; рефлексивной позицией. Он проявляется в адекватном реагировании на опасность, сохранении самообладания в чрезвычайных ситуациях, способности к самоанализу собственных действий и их коррекции.

Диагностический инструментарий оценки сформированности культуры безопасности. Для оценки сформированности культуры безопасности будущих педагогов был разработан и адаптирован диагностический инструментарий, включающий как валидизированные психолого-педагогические методики, так и авторские тестовые и практические задания, наблюдение, метод экспертных оценок. Использование данного комплекса средств позволяло оценить уровень сформированности культуры безопасности по ценностно-мотивационному, когнитивному, деятельностно-поведенческому и эмоционально-волевому критериям.

Для оценки ценностно-мотивационного компонента использовались две методики. Первая — методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, основанная на прямом ранжировании списка ценностей. М. Рокич выделяет два класса ценностей: терминальные (ценности-цели) и инструментальные (ценности-средства), по 18 пунктов каждый. Данная методика позволяет выявить направленность личности и определить её отношение к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, а также основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности. Для оценки сформированности ценностно-мотивационного компонента культуры безопасности анализируется ранговое место таких ценностей, как «здоровье», «безопасность», «ответственность», «саморазвитие».

Вторая методика — «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А.А. Реана. В основу методики положена концепция о внутренней и внешней мотивации. Методика включает перечень из семи мотивов, два из которых относятся к внутренним мотивам профессиональной деятельности. Данная методика позволяет

диагностировать мотивацию профессиональной деятельности, в том числе мотивацию профессионально-педагогической деятельности. Оценка уровня сформированности ценностно-мотивационного компонента осуществляется на основе анализа мотивационного комплекса личности и выраженности внутренней мотивации к обеспечению безопасности.

Для оценки когнитивного компонента разработан комплекс тестовых заданий, направленных на проверку знаний о сущности культуры безопасности, природе опасностей и угроз, способах их предупреждения и минимизации последствий, алгоритмах действий в чрезвычайных ситуациях, нормативно-правовых основах безопасности. Тест состоит из 29 вопросов, максимальный балл — 29. Соотношение полученных баллов с уровнями сформированности когнитивного компонента определяется следующим образом: низкий уровень (0–12 баллов) — студент демонстрирует фрагментарные знания о культуре безопасности, не способен назвать её ключевые характеристики и принципы; средний уровень (13–21 балл) — студент демонстрирует базовые знания о культуре безопасности, называет её отдельные характеристики, но испытывает затруднения при анализе опасных ситуаций; высокий уровень (22–29 баллов) — студент демонстрирует системные знания о культуре безопасности, её методологии и технологии, способен анализировать ситуации и прогнозировать результаты решений.

Для оценки деятельностно-поведенческого компонента использовался опросник комплексной оценки культуры безопасности и профессионального менталитета (А.А. Обознов, Н.В. Бессонова, Д.Л. Петрович, 2014). Профессиональный вариант методики в полной версии включает 168 вопросов, направленных на диагностику культуры безопасности и всех четырёх компонентов профессионального менталитета: когнитивного, эмоционального, поведенческого и ценностного. Методика предназначена для скрининговой оценки персонала, работающего на потенциально опасных предприятиях, связанных с угрозой возникновения техногенных катастроф. Адаптированный вариант методики для студентов педагогических направлений позволяет оценить сформированность практических навыков и алгоритмов безопасного поведения, способность применять знания о безопасности в реальных условиях, умение оказывать первую помощь.

Дополнительно для оценки деятельностно-поведенческого компонента использовалась шкала «Склонность к риску» А.Г. Шмелёва, включающая 50 пунктов для измерения индивидуальной предрасположенности к рисковому поведению. Данная методика позволяет выявить предрасположенность к рискованному поведению, что является важным показателем сформированности культуры безопасности.

Для оценки эмоционально-волевого компонента использовались две методики. Первая — методика определения нервно-психической устойчивости и риска дезадаптации в стрессе «Прогноз», разработанная в Санкт-Петербургской военно-медицинской академии. Методика содержит 84 вопроса, на каждый из которых предлагается дать ответ «да» или «нет». Результат анкетирования определяется по 10-балльной шкале. Методика позволяет выявить отдельные признаки личностных нарушений, а также оценить вероятность возникновения нервно-психических срывов. Оценка уровня сформированности эмоционально-волевого компонента осуществляется на основе анализа нервно-психической устойчивости и способности сохранять самообладание в стрессовых ситуациях.

Вторая методика — тест Дж. Тейлора на определение уровня тревожности, предназначенный для диагностики и прогнозирования стресса. Опросник содержит 50 утверждений, на которые испытуемый даёт ответ «да» или «нет». Данная методика позволяет

выявить уровень тревожности как показателя эмоциональной устойчивости и способности к саморегуляции.

Содержательная валидность разработанных диагностических материалов была подтверждена экспертным заключением трёх преподавателей кафедры педагогических технологий и безопасности жизнедеятельности ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, имеющих учёную степень и опыт работы в области профессионального образования. Надёжность диагностического инструментария проверялась в ходе пилотажного исследования на выборке студентов (n=48), соответствующей целевой группе основного исследования. Расчёт коэффициента внутренней согласованности α Кронбаха для тестовых заданий составил $\alpha = 0,82$, что превышает минимально допустимый порог ($\alpha \geq 0,7$) и подтверждает надёжность разработанного инструментария.

Уровни сформированности культуры безопасности. На основе выделенных критериев и показателей были определены три уровня сформированности культуры безопасности будущих педагогов: низкий, средний и высокий.

Низкий уровень характеризуется отсутствием устойчивой мотивации к соблюдению норм безопасного поведения, фрагментарными знаниями о сущности культуры безопасности, несформированностью практических навыков безопасного поведения и низкой эмоциональной устойчивостью. Студент не осознаёт значимость безопасности как личной и общественной ценности, не владеет алгоритмами действий в чрезвычайных ситуациях, не способен сохранять самообладание в стрессовых ситуациях.

Средний уровень отражает ситуативный интерес к вопросам безопасности, наличие базовых знаний, частичное владение практическими навыками и недостаточную эмоциональную устойчивость. Студент осознаёт значимость безопасности, но не всегда следует нормам безопасного поведения, обладает фрагментарными знаниями о способах предупреждения опасностей, испытывает затруднения при принятии решений в условиях неопределённости.

Высокий уровень проявляется в устойчивой внутренней мотивации к соблюдению норм безопасного поведения, системных знаниях о культуре безопасности, свободном владении практическими навыками безопасного поведения и высокой эмоциональной устойчивости. Студент осознаёт безопасность как приоритетную ценность, владеет алгоритмами действий в чрезвычайных ситуациях, способен сохранять самообладание и принимать адекватные решения в условиях риска.

Результаты диагностики исходного уровня сформированности культуры безопасности (констатирующий этап). Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского». В исследовании приняли участие 437 студентов, обучающихся по образовательным программам бакалавриата 44.03.01 Педагогическое образование, профиль Дошкольное образование; 44.03.01 Педагогическое образование, профиль Начальное образование; 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили Безопасность жизнедеятельности, Физическая культура и спорт.

Из указанного количества студентов были сформированы две группы: контрольная группа, численность которой составила 214 человек (КГ), и экспериментальная группа, численностью 223 человека (ЭГ). Распределение студентов по группам осуществлялось на основе принципа естественных академических групп: в каждую из групп вошли студенты всех указанных профилей подготовки, что обеспечило репрезентативность выборки и сопоставимость групп по профильному составу.

Диагностическое исследование уровня сформированности культуры безопасности по ценностно-мотивационному критерию показало следующие результаты. Количество респондентов, имеющих низкий уровень, в экспериментальной группе составило 160 человек (73,7%), в контрольной — 141 человек (67,8%). Количество респондентов, имеющих средний уровень, в экспериментальной группе составило 40 человек (18,4%), в контрольной — 47 человек (22,6%). Количество респондентов, имеющих высокий уровень, в экспериментальной группе составило 17 человек (7,8%), в контрольной — 20 человек (9,6%). Полученные данные свидетельствуют о том, что у большинства студентов преобладает низкий уровень сформированности ценностно-мотивационного компонента культуры безопасности.

По когнитивному критерию были выявлены следующие значения. Количество респондентов, имеющих низкий уровень, в экспериментальной группе составило 161 человек (74,2%), в контрольной – 143 человека (68,8%). Количество респондентов, имеющих средний уровень, в экспериментальной группе составило 37 человек (17,1%), в контрольной – 44 человека (21,2%). Количество респондентов, имеющих высокий уровень, в экспериментальной группе составило 19 человек (8,8%), в контрольной – 21 человек (10,1%). Таким образом, уровень сформированности когнитивного компонента также представлен в основном низкими и средними значениями.

По деятельностно-поведенческому критерию результаты оказались следующими. Количество респондентов, имеющих низкий уровень, в экспериментальной группе составило 156 человек (71,9%), в контрольной — 142 человека (68,3%). Количество респондентов, имеющих средний уровень, в экспериментальной группе составило 45 человек (20,7%), в контрольной — 49 человек (23,6%). Количество респондентов, имеющих высокий уровень, в экспериментальной группе составило 16 человек (7,4%), в контрольной — 17 человек (8,2%). Полученные данные свидетельствуют о преобладании низкого уровня сформированности деятельностно-поведенческого компонента.

По эмоционально-волевому критерию результаты распределились следующим образом. Количество респондентов, имеющих низкий уровень, в экспериментальной группе составило 158 человек (70,9%), в контрольной — 144 человека (67,3%). Количество респондентов, имеющих средний уровень, в экспериментальной группе составило 47 человек (21,1%), в контрольной — 51 человек (23,8%). Количество респондентов, имеющих высокий уровень, в экспериментальной группе составило 18 человек (8,0%), в контрольной — 19 человек (8,9%). Полученные данные свидетельствуют о преобладании низкого уровня сформированности эмоционально-волевого компонента.

Для проверки сопоставимости групп был применён критерий χ^2 Пирсона. Полученное значение $\chi^2_{набл} = 3{,}012$ оказалось меньше критического значения ($\chi^2_{крит} = 3{,}8$ при $\alpha = 0{,}05$), что свидетельствует об отсутствии статистически значимых различий между контрольной и экспериментальной группами по исходному уровню сформированности культуры безопасности. Это дало основание считать группы сопоставимыми и создало корректные условия для проведения формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Результаты диагностики итогового уровня сформированности культуры безопасности (контрольный этап). На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы была проведена повторная диагностика уровня сформированности культуры безопасности будущих педагогов с использованием того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе.

Диагностическое исследование уровня сформированности культуры безопасности по ценностно-мотивационному критерию на контрольном этапе показало следующие результаты. В экспериментальной группе количество респондентов с низким уровнем сократилось до 28

человек (12,9%), со средним уровнем составило 132 человека (60,8%), с высоким уровнем — 57 человек (26,3%). В контрольной группе количество респондентов с низким уровнем составило 124 человека (59,6%), со средним — 59 человек (28,4%), с высоким — 25 человек (12,0%). Полученные данные свидетельствуют о выраженной положительной динамике в экспериментальной группе: доля студентов с низким уровнем сократилась на 60,8%, тогда как доля студентов с высоким уровнем выросла на 18,5%.

По когнитивному критерию на контрольном этапе были выявлены следующие значения. В экспериментальной группе количество респондентов с низким уровнем сократилось до 73 человек (33,6%), со средним уровнем составило 94 человека (43,3%), с высоким уровнем — 50 человек (23,0%). В контрольной группе количество респондентов с низким уровнем составило 161 человек (77,4%), со средним — 32 человека (15,4%), с высоким — 15 человек (7,2%). Таким образом, в экспериментальной группе доля студентов с низким уровнем сократилась на 40,6%, а с высоким уровнем выросла на 14,2%. В контрольной группе, напротив, наблюдалось увеличение доли студентов с низким уровнем на 8,6%.

По деятельностно-поведенческому критерию на контрольном этапе результаты оказались следующими. В экспериментальной группе количество респондентов с низким уровнем сократилось до 60 человек (27,6%), со средним уровнем составило 112 человек (51,6%), с высоким уровнем — 45 человек (20,7%). В контрольной группе количество респондентов с низким уровнем составило 125 человек (60,1%), со средним — 66 человек (31,7%), с высоким — 17 человек (8,2%). В экспериментальной группе доля студентов с низким уровнем сократилась на 44,3%, с высоким уровнем выросла на 13,3%. В контрольной группе изменения носили минимальный характер.

По эмоционально-волевому критерию на контрольном этапе были получены следующие результаты. В экспериментальной группе количество респондентов с низким уровнем сократилось до 52 человек (23,3%), со средним уровнем составило 118 человек (52,9%), с высоким уровнем — 53 человека (23,8%). В контрольной группе количество респондентов с низким уровнем составило 128 человек (59,8%), со средним — 68 человек (31,8%), с высоким — 18 человек (8,4%). В экспериментальной группе доля студентов с низким уровнем сократилась на 47,6%, с высоким уровнем выросла на 15,8%.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов показал выраженную положительную динамику в экспериментальной группе по всем четырём критериям. По ценностно-мотивационному критерию доля студентов с низким уровнем сократилась с 73,7% до 12,9% (снижение на 60,8%), тогда как доля студентов с высоким уровнем выросла с 7,8% до 26,3% (рост на 18,5%). По когнитивному критерию доля студентов с низким уровнем сократилась с 74,2% до 33,6% (снижение на 40,6%), с высоким уровнем — выросла с 8,8% до 23,0% (рост на 14,2%). По деятельностно-поведенческому критерию доля студентов с низким уровнем сократилась с 71,9% до 27,6% (снижение на 44,3%), с высоким уровнем — выросла с 7,4% до 20,7% (рост на 13,3%). По эмоционально-волевому критерию доля студентов с низким уровнем сократилась с 70,9% до 23,3% (снижение на 47,6%), с высоким уровнем — выросла с 8,0% до 23,8% (рост на 15,8%).

В контрольной группе изменения носили минимальный характер. По ценностно-мотивационному критерию доля студентов с низким уровнем сократилась с 67,8% до 59,6% (снижение на 8,2%), с высоким уровнем — выросла с 9,6% до 12,0% (рост на 2,4%). По когнитивному критерию доля студентов с низким уровнем увеличилась с 68,8% до 77,4% (рост на 8,6%), с высоким уровнем — сократилась с 10,1% до 7,2% (снижение на 2,9%). По

деятельностно-поведенческому критерию доля студентов с низким уровнем сократилась с 68,3% до 60,1% (снижение на 8,2%), с высоким уровнем — осталась на прежнем уровне (8,2%). По эмоционально-волевому критерию доля студентов с низким уровнем сократилась с 67,3% до 59,8% (снижение на 7,5%), с высоким уровнем — осталась на прежнем уровне (8,4%).

Для оценки статистической значимости различий между контрольной и экспериментальной группами на контрольном этапе был применён критерий χ^2 Пирсона. Полученное значение $\chi^2_{набл} = 172{,}474$ оказалось больше критического значения ($\chi^2_{крит} = 3{,}8$ при $\alpha = 0{,}05$), что свидетельствует о наличии статистически значимых различий между контрольной и экспериментальной группами по уровню сформированности культуры безопасности будущих педагогов. Это даёт основание считать проведённую работу результативной.

Наибольшая динамика выявлена по ценностно-мотивационному компоненту, что подтверждает результативность проведённой работы по формированию у будущих педагогов ценностного отношения к безопасности и внутренней мотивации к реализации данной задачи в профессиональной деятельности. Меньшая, но также значимая динамика по когнитивному, деятельностно-поведенческому и эмоционально-волевому компонентам объясняется необходимостью более длительного времени для формирования устойчивых практических умений, рефлексивных способностей и эмоциональной устойчивости.

Заключение

Результаты проведённого теоретического анализа и диагностического исследования позволяют сделать следующие выводы. Культура безопасности будущих педагогов представляет собой интегративное личностно-социальное образование, включающее ценностные ориентации, установки, знания, навыки, поведенческие стратегии и психологическую готовность личности к осознанному обеспечению безопасной жизнедеятельности. Оценка сформированности культуры безопасности требует комплексного подхода, предполагающего использование системы критериев (ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностно-поведенческий, эмоционально-волевой), показателей и уровней (низкий, средний, высокий).

Разработанный диагностический инструментарий, включающий как валидизированные психолого-педагогические методики («Ценностные ориентации» М. Рокича, «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А.А. Реана, опросник комплексной оценки культуры безопасности и профессионального менталитета А.А. Обознова и др., шкала «Склонность к риску» А.Г. Шмелёва, методика «Прогноз», тест Дж. Тейлора), так и авторские тестовые и практические задания, позволяет получить целостное представление об уровне сформированности культуры безопасности будущих педагогов. Содержательная валидность и надёжность инструментария подтверждены экспертным заключением и расчётом коэффициента α Кронбаха.

Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы, проведённой с участием 437 студентов (223 человека в экспериментальной группе и 214 человек в контрольной группе), показали преобладание низкого и среднего уровней сформированности культуры безопасности по всем четырём критериям. Наиболее низкие результаты зафиксированы по ценностно-мотивационному критерию, что свидетельствует о необходимости целенаправленной работы по формированию у будущих педагогов ценностного отношения к безопасности и внутренней мотивации к реализации данной задачи в профессиональной деятельности.

Результаты контрольного этапа опытно-экспериментальной работы показали выраженную положительную динамику в экспериментальной группе по всем четырём критериям. Доля студентов с низким уровнем ценностно-мотивационного компонента сократилась на 60,8%, когнитивного — на 40,6%, деятельностно-поведенческого — на 44,3%, эмоционально-волевого — на 47,6%. В контрольной группе изменения носили минимальный характер. Полученное значение χ^2набл = 172,474 при χ^2крит = 3,8 ($\alpha = 0,05$) подтверждает статистическую значимость различий между группами и результативность проведённой работы.

Полученные данные создают объективное основание для разработки и реализации комплекса педагогических условий, направленных на повышение уровня сформированности культуры безопасности будущих педагогов. Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой и апробацией практико-ориентированных модулей, направленных на формирование культуры безопасности, а также с созданием системы оценки эффективности таких модулей.

Библиография

1. Гафнер В.В. Культура безопасности: понятие и структура // ОБЖ: Основы безопасности жизни. 2013. № 4. С. 23–29.
2. Деревинская А.А., Пантюк И.В. Методы диагностики уровня сформированности культуры безопасности жизнедеятельности студентов в вузе // Обучение, развитие, воспитание в современном образовательном процессе: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. Петрозаводск, 2022. С. 8–13.
3. Державина А.Е. Структура готовности будущих педагогов к формированию культуры визуализации школьников // Современные тенденции развития образования: сборник статей второй международной научно-практической конференции аспирантов и магистрантов, Ярославль, 05–06 апреля 2024 года. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2024. С. 114–119.
4. 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.
5. Костецкая Г.А. Педагогические основы формирования культуры безопасности у школьников. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. 186 с.
6. Мочалов О.Ю., Комшина Л.А., Маслов Е.Д. Цифровой образовательный контент как инновационное средство в реализации педагогом целевой функции по формированию компонентов культуры безопасности // Современное профессиональное образование. 2025. № 12. С. 111–114. EDN RYESHE.
7. Мошкин В.Н. Воспитание культуры безопасности школьников. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002. 318 с.
8. Обознов А.А., Бессонова Н.В., Петрович Д.Л. Опросник комплексной оценки культуры безопасности и профессионального менталитета. Москва: Изд-во Института психологии РАН, 2014. 48 с.
9. Разумова А.Б., Мочалов О.Ю., Комшина Л.А. Формирование навыков безопасного поведения обучающихся средствами событийного подхода // ОБЖ: Основы безопасности жизни. 2023. № 2. С. 23–27.
10. Тимофеева Л.Л. Формирование культуры безопасности у детей дошкольного возраста. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2021. 224 с.
11. Федеральный закон № 196-ФЗ «О безопасности дорожного движения» от 10.12.1995 (с изм. и доп.).
12. Эльконин Б.Д. Психология развития. Москва: Академия, 2001. 384 с.

Assessment of the Formedness of the Safety Culture Level of Future Teachers

Oleg Yu. Mochalov

Senior Lecturer,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
150000, 108, Respublikanskaya str., Yaroslavl, Russian Federation;
e-mail: ogemochalov@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the problem of assessing the formedness of the safety culture level of future teachers. The author reveals theoretical approaches to understanding safety culture as an integrative personal-social formation and analyzes the criteria and indicators of its formedness. The article presents a description of the diagnostic toolkit, which includes both validated psychological-pedagogical methodologies and the author's own test and practical tasks. Particular attention is paid to the description of the levels of formedness of safety culture (low, medium, high), as well as to the analysis of the results of the ascertaining and control stages of the experimental work conducted at Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky with the participation of 437 students. The results of the study can be used in the system of higher pedagogical education, additional professional education, and in the practical activities of general education organizations.

For citation

Mochalov O.Yu. (2026) Otsenka sformirovannosti urovnya kul'tury bezopasnosti budushchikh pedagogov [Assessment of the Formedness of the Safety Culture Level of Future Teachers]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 225-235. DOI: 10.34670/AR.2026.97.36.026

Keywords

Safety culture, future teachers, assessment of formedness, criteria, indicators, levels, diagnostic toolkit, experimental work, pedagogical education, professional training.

References

1. Derevinskaya, A. A., & Pantyuk, I. V. (2022). Metody diagnostiki urovnya sformirovannosti kultury bezopasnosti zhiznedeyatelnosti studentov v vuze [Methods of diagnosing the level of formation of life safety culture of students at the university]. In Obuchenie, razvitie, vospitanie v sovremennom obrazovatelnom protsesse: materialy IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (pp. 8–13). Petrozavodsk.
2. Derzhavina, A. E. (2024). Struktura gotovnosti budushchikh pedagogov k formirovaniyu kultury vizualizatsii shkolnikov [Structure of future teachers' readiness for the formation of schoolchildren's visualization culture]. In Sovremennye tendentsii razvitiya obrazovaniya: sbornik statey vtoroy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii aspirantov i magistrantov (pp. 114–119). Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky.
3. Elkonin, B. D. (2001). Psikhologiya razvitiya [Psychology of Development]. Moscow: Akademiya.
4. Federalnyy zakon No. 196-FZ "O bezopasnosti dorozhnogo dvizheniya" ot 10.12.1995 (s izm. i dop.) [Federal Law No. 196-FZ "On Road Safety" dated 10.12.1995 (as amended)].
5. Gafner, V. V. (2013). Kultura bezopasnosti: ponyatie i struktura [Safety culture: concept and structure]. OBZh: Osnovy bezopasnosti zhizni, (4), 23–29.
6. Komsihina, 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 preparing life safety students for organizing and conducting safety events with the involvement of social partners]. Nauchnyy poisk: lichnost, obrazovanie, kultura, (2), 52, 19–22.
7. Kostetskaya, G. A. (2019). Pedagogicheskie osnovy formirovaniya kultury bezopasnosti u shkolnikov [Pedagogical Foundations of Safety Culture Formation in Schoolchildren]. Saint Petersburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gertsena.
8. Mochalov, O. Yu., Komsihina, L. A., & Maslov, E. D. (2025). Tsifrovoy obrazovatelnyy kontent kak innovatsionnoe sredstvo v realizatsii pedagogom tselevoy funktsii po formirovaniyu komponentov kultury bezopasnosti [Digital educational content as an innovative tool in the teacher's implementation of the target function for forming safety culture components]. Sovremennoe professionalnoe obrazovanie, (12), 111–114. EDN RYESHE.
9. Moshkin, V. N. (2002). Vospitanie kultury bezopasnosti shkolnikov [Education of Safety Culture of Schoolchildren]. Barnaul: Izd-vo BGPU.
10. Oboznov, A. A., Bessonova, N. V., & Petrovich, D. L. (2014). Oprosnik kompleksnoy otsenki kultury bezopasnosti i professionalnogo mentaliteta [Questionnaire for Comprehensive Assessment of Safety Culture and Professional Mentality]. Moscow: Izd-vo Instituta psikhologii RAN.

11. Razumova, A. B., Mochalov, O. Yu., & Komsihina, L. A. (2023). Formirovanie navykov bezopasnogo povedeniya obuchayushchikhsya sredstvami sobytiynogo podkhoda [Formation of safe behavior skills of students by means of the event approach]. OBZh: Osnovy bezopasnosti zhizni, (2), 23–27.
12. Timofeeva, L. L. (2021). Formirovanie kultury bezopasnosti u detey doshkolnogo vozrasta [Formation of Safety Culture in Preschool Children]. Saint Petersburg: Detstvo-Press.

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

УДК 37.015.3 **DOI: 10.34670/AR.2026.71.83.027**

Формирование познавательной направленности к научной деятельности в цифровой образовательной среде обучающихся высших учебных заведений

Щербакова Ольга Васильевна

Старший преподаватель,
Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя,
117997, Российская Федерация, Москва, ул. Академика Волгина, 12;
e-mail: olga.shcherbakova@mail.ru

Аннотация

В статье разбираются способы, которые помогают справляться с низкой учебной мотивацией у студентов высших учебных заведений в условиях цифровизации образования. Рассматриваются теоретические подходы к тому, как обычно описывают мотивационную сферу личности. Показано, почему интерактивность и коммуникативное взаимодействие нужны как базовые вещи, запускающие познавательную активность. Это совпадает с выводами российских и зарубежных специалистов, а также с данными о том, как на практике используют цифровые платформы. Отдельно анализируется, насколько помогает целенаправленное использование ресурсов цифровой образовательной среды. Это подогревает познавательный интерес к учебной дисциплине и помогает заложить основу ценностного отношения к выбранной профессии.

Для цитирования в научных исследованиях

Щербакова О.В. Формирование познавательной направленности к научной деятельности в цифровой образовательной среде обучающихся высших учебных заведений // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 236-245. DOI: 10.34670/AR.2026.71.83.027

Ключевые слова

Цифровая образовательная среда, интеллектуальные барьеры, учебная мотивация, интерактивные технологии, коммуникативный подход, саморегуляция, познавательная активность, профессиональное самоопределение, геймификация, рефлексия.

Введение

Эффективность образовательной деятельности в высших учебных заведениях зависит от целого набора разных факторов. Вместе они складываются в довольно многослойную и сложную картину. Педагогика XXI века убеждает, что академическая успешность – это более широкое личностно деятельностное образование. В нем выделяются компоненты:

- рефлексивная осознанность собственных познавательных стратегий;
- устойчивая позитивная самооценка;
- убеждённость в собственных когнитивных способностях;
-сформированная временная перспектива с адекватной оценкой профессиональных горизонтов;
- развитая волевая саморегуляция.

Учебная мотивация считается главным элементом этой структуры. Потому что именно она задаёт направленность и смысл познавательной деятельности.

При изменении модели социально экономических отношений и перестройке рынка труда и государство, и профессиональные сообщества начинают предъявлять совсем другие требования к высшему образованию. Речь идет о выпуске специалиста конкурентоспособного, мобильного. Такого, который умеет постоянно учиться и нормально работать в условиях неопределенности. Такому выпускнику нужно держать в балансе и профессиональные, и метапредметные компетенции, которые должны быть развиты примерно на одном уровне.

Основная часть

Эмпирические данные показывают устойчивую отрицательную связь между уровнем учебной мотивации, и тем, как хорошо усваивается преподаваемый материал. Когда внутренних стимулов мало, знания усваиваются кусками. Потому что обучающийся не связывает их с будущей профессиональной деятельностью. Из этого вырастает серьезная проблема. Так как предметные умения и метапредметные навыки остаются несформированными. Что уже серьёзно мешает выпускнику спокойно начать профессиональную деятельность.

Вопросы о последовательном и системном обновлении дидактической системы высшего образования появились после осознания этого противоречия. Речь идет о пересмотре образовательных стандартов и обновлении содержания учебных дисциплин. Рассматриваются влпросы и о более активном внедрении новых форматов организации учебного процесса. Например, проектных и модульных технологий, смешанного и гибридного обучения с использованием цифровых платформ. Мотивация в учебной деятельности в этой ситуации уже не сводится к случайному интересу, который возник по ходу дела. Она становится ресурсом и по сути главным показателем того, каких академических результатов добьются обучающиеся.

Мотивация в предметном поле педагогической психологии рассматривается как сложное психологическое образование. Которое состоит из иерархии внутренних и внешних побуждений. Именно данные факторы определяют общую направленность, энергетическую интенсивность и устойчивость активности учащегося. Основой классификации этих процессов выступает разделение на интринсивную (внутреннюю) и экстринсивную (внешнюю) мотивацию:

- на подлинном интересе к предмету и состоянии удовлетворенности самим процессом познания основывается внутренняя мотивация;

- на социальных ожиданиях и стремлении получить внешние подтверждения достижений базируется внешняя мотивация.

Э. Деси и Р. Райан, авторы фундаментальной концепции самодетерминации, утверждают, что обязательным фактором для развития прочной внутренней учебной мотивации выступает удовлетворение трех фундаментальных запросов индивида. Сюда входит стремление к автономии, при котором человек осознает себя главным автором своих поступков. И потребность в компетентности, выражающаяся в чувстве собственной результативности при контакте с внешним миром. И стремление к социальной связанности, подразумевающее ощущение сопричастности и важности внутри референтной группы. Научные работы по этой теме показывают, что активная цифровизация сферы образования кардинально меняет привычные взгляды на учебные стимулы. Превращаясь в гибкие, взаимодополняющие структуры, которые легко подстраиваются под постоянно меняющуюся образовательную среду, классические жесткие разделения мотивационных форм утрачивают свою абсолютность в современных условиях обучения.

В исследованиях А. Д. Короля и Ю. И. Воротницкого унаследованная от индустриальной эпохи и ориентированная на трансляцию устоявшихся знаний образовательная модель теряет познавательную значимость. Это обусловлено стремительным обновлением информации и существенным ростом её объёмов. Такая модель уже не отвечает актуальным образовательным запросам в современных условиях. Потому что обучающийся уже не воспринимается исключительно как пассивный получатель знаний. Его роль в образовательном процессе предполагает активное взаимодействие и предоставление обратной связи. Он должен выступать в роли активного субъекта познания. Не ограничиваться простым восприятием информации, подвергать её критической оценке, отбирать наиболее значимые сведения и творчески переосмысливать полученные данные. Поэтому прежние дидактические установки уже не отвечают современным образовательным реалиям. Акцент уже делается на организацию интеллектуальных действий учащегося и его взаимодействии с цифровой образовательной средой, поскольку фокус педагогической работы смещается с простого воспроизведения знаний на управление самим процессом познания. Целостность образовательной системы беспечивается тем, что мотивация становится ключевым механизмом. Она способствует глубокой внутренней переработке. Что в итоге позволяет обучающемуся осмыслить материал на личностно значимом уровне.

Взаимодополняющие деятельностный и коммуникативный подходы формируют методологический базис исследования. Превращаясь в фундаментальный смыслопорождающий механизм, общение в образовательной среде перестает восприниматься как второстепенный фактор. Трансляция и кристаллизация новых ценностных и интеллектуальных ориентиров субъектов учебного процесса происходит именно через него. В качестве базового дидактического вектора при этом выступает принцип интерактивности. В современном цифровом образовательном ландшафте он определяет общую стратегию проектирования занятий. Сама интерактивность понимается в качестве многоаспектного полилогического взаимодействия. Подобный подход на практике реализуется через совместный поиск путей преодоления проблемных ситуаций, моделирование реальных профессиональных кейсов, организацию коллективных дискуссий, поддержание непрерывной обратной связи и т.д.

Изучение научных трудов отечественных ученых показывает то, что цифровые технологии обладают мощным потенциалом, способным эффективно активизировать познавательную деятельность и повышать мотивацию к учебе.

В контексте научного диалога традиционно выделяются три важнейших направления. Каждое из них подкреплено наглядными эмпирическими данными и опирается на прочную теоретическую базу.

В рамках первого направления исследуется опосредование познавательной деятельности с помощью коммуникативно-технологических средств. Особый интерес представляет дидактический потенциал мультимедиа и технологий виртуальной реальности. В работах ученых А. В. Ельцова и Л. Ф. Ельцовой обосновывается тезис о том, что разнообразие коммуникативных форматов при условии методически грамотной организации способствует качественному расширению когнитивных возможностей обучающихся. Интегрированные в дидактическую ткань занятия технологии мультимедиа и виртуальной реальности создают принципиально новую сенсорную среду. Которая обеспечивает многоканальное восприятие учебного материала за счёт одновременного задействования зрительного, слухового и кинестетического каналов. Данное положение находит надёжное подтверждение в данных современной нейропсихологии и когнитивной нейробиологии. Роль дофамина выходит далеко за рамки формирования чувства удовольствия. Нейромедиатор играет ключевую роль в формировании прочных ассоциаций, переходе информации в долговременную память и концентрации внимания на ключевых стимулах. Интерактивные материалы, способные пробудить подлинный эмоциональный отклик, способствуют надежному закреплению знаний в долгосрочной памяти и существенно увеличивают шансы на их успешное воспроизведение при возникновении похожих ситуаций в будущем. Современные мультимедийные и виртуальные платформы перестали быть лишь инструментом для удержания фокуса. Теперь это мощные нейрофизиологические средства, которые способны целенаправленно управлять когнитивными процессами и поддерживать учебную мотивацию на фундаментальном нейробиологическом уровне.

В контексте второго направления интерактивная коммуникация обретает доминирующее значение, так как выступает главным катализатором устойчивой познавательной мотивации. Научные работы по данной теме Л. П. Костиковой и Е. С. Чернявской наглядно подтверждают смену традиционных репродуктивных методов на совместные и кооперативные образовательные практики. Данная трансформация коррелирует со статистически подтвержденным увеличением параметров познавательной вовлеченности учащихся. Вместе с тем фиксируется рост степени их удовлетворенности учебным процессом и стремления к автономному глубокому освоению дисциплины. Исследования показывают, что максимальную эффективность демонстрируют такие виды интерактивной кооперации, как функционирование небольших коллективов (по 3–5 участников) с разделением ролей и взаимообучением. Проектная работа в формате генерации идей и дискуссионные форматы, предполагающие обоснованную защиту противоположных точек зрения, также показывают высокие результаты.

Концепция социального научения, предложенная Альбертом Бандурой, выступает подтверждением сказанному выше. Понятие самоэффективности занимает в ней ключевую позицию. Согласно данной концепции, опосредованный опыт оказывает определяющее влияние на укрепление веры индивида в собственные возможности, так как формируется в ходе визуализации достижений окружающих. Учащийся ведет системное наблюдение за деятельностью сокурсников в рамках интерактивного обучения исследовательского характера. Он делает анализ их результативности при выполнении разноуровневых заданий, замечает стратегии преодоления препятствий в учебе и прогресс в результатах. Таким образом создается информационная основа для анализа результативности образовательной деятельности

товарищей. Открытая демонстрация успехов всегда многократно усиливает значимость самого наблюдения. Она позволяет человеку ощутить собственную профессиональную состоятельность и снижает уровень ситуативной тревожности. Развитие высокой самоэффективности напрямую стимулирует внутренняя мотивация к учебе, мощнейшим предвестником которой выступает согласованность учебной программы с личными планами студента. Происходит минимизация психологических преград при освоении электронных платформ и ускорение адаптации к инновационным форматам, которые востребованы в актуальной трудовой деятельности, появляется ощущение собственной подготовленности у обучающегося. О явном проявлении викарного научения при командном построении занятий с применением демонстрационных моделей поведения свидетельствуют данные масштабных метаанализов в систематизированном виде. Степень результативности данного типа научения напрямуювсегда связана с тем, какие возможности есть у учащегося к восприятию и копированию образца.

Профессионально-ориентированные технологии как ключевой механизм смыслообразования, позволяющий успешно преодолевать разрыв между теоретическим обучением и реальными рабочими задачами, воспринимаются в контексте третьего рассматриваемого направления. Учащиеся, которые ориентированы на практический результат в познавательной деятельности, особенно высоко оценивают прикладные образовательные инструменты. Методы квазипрофессионального моделирования вызывают наибольший интерес для данной категории. Различные ролевые и деловые игры принадлежат к числу подобных методов. Такой формат точно воспроизводит атмосферу предстоящей трудовой деятельности. Ситуационные кейсы, основанные на действительных производственных проблемах, симуляционные тренинги для принятия решений в сложных условиях, выступают не менее результативными. Также сюда можно отнести и коммуникативные упражнения, которые имитируют основные рабочие диалоги и контакты. Указанные приемы поднимают образовательный процесс на качественно новую ступень. Благодаря этому обучающийся через собственный практический опыт. И за счет этого получаемые знания приобретают операциональный характер.

Рассматриваемый феномен имеет чёткое теоретическое обоснование с позиции теории ожиданий В. Врума. Предполагаемая вероятность успеха и индивидуальная ценность результата для субъекта определяют мотивацию. Степень вовлечённости студента в освоении материала в рамках образовательной практики определяется пониманием того, насколько эти знания пригодятся в будущей профессии. Моделирование профессиональной задачи в учебном задании делает результат более значимым в глазах студента. Так как повышает его валентность, что несомненно служит мощным стимулом. Потому что будет расти и внешняя, и внутренняя мотивация. Таким образом, профессионально-ориентированные технологии являются желательным дополнением к традиционному обучению, необходимым условием формирования устойчивой внутренней мотивации и профессионального самоопределения студентов. Обобщая итоги теоретического исследования, целесообразно выделить уровни, которые показывают влияние цифровых инструментов на мотивацию учащихся:

1) Использование мультимедийных средств улучшает усвоение информации и закрепляет позитивный настрой к учебе, потому что обеспечивает эмоциональное подкрепление за счет активации зон удовольствия мозга. Все это происходит на уровне нейробиологии.

2) На социально-когнитивном уровне интерактивные формы коммуникации предоставляют шанс следить за успехами одногруппников, что выступает мощным стимулом для укрепления

веры в личные возможности и развития самоэффективности.

3) На ценностно-смысловом этапе профессионально-направленные технологии создают у студента осознание прикладной ценности получаемых сведений и превращают абстрактную теорию в практический инструмент для будущей трудовой деятельности.

Эти уровни поддерживают друг друга и работают в связке. Цифровая среда объединяет эмоциональные, социальные и смысловые стимулы в единую систему, поэтому является главным связующим звеном.

На современных образовательных платформах можно выделить основные группы учебных моделей. Сначала идут группы когнитивных тренажёров (например, карточки или тесты с выбором ответа). Их можно использовать для подготовки к заучиванию терминов (до автоматизма). Дальше подключаются игры и квизы с таймерами, которые прекрасно указывают на вовлечённость обучающихся. Третья группа (таблички лидеров, очки и уровни) способно пробудить соревновательный дух. И наконец, группа аналитики (графики успеваемости и дашборды), показывающая ошибки студентов и помогающая подстроить учебу под конкретного человека.

Польза использования в образовании таких платформ очевидна. Например, геймификация. Студент видит свой прогресс прямо по ходу задания, поэтому возникает интерес к учебе. Доступность программ с телефона. Можно повторить материал в любой свободный момент, что является лучшим способом надежно закрепить знания в памяти. Наконец, цифровая учеба хороша своей персонализацией. Нет выставления оценок перед всей аудиторией, что помогат психологически принять условия обучения и относиться к подготовке серьезнее.

Образовательная сфера давно использует цифровые платформы для учебы. Потому что это мощный инструмент, который реально помогает мотивировать студентов. Польза от таких платформ значительна. Потому что цифровые технологии меняют взгляд студентов на учебу. То, что раньше казалось скучной зубрежкой, в интерактивном формате или игре начинает восприниматься совершенно иначе. За счет цифровых технологий рутина превращается в увлекательный процесс, который приносит студенту и пользу, и радость.

Еще Эдуард Деси и Ричард Райан в своей теории самодетерминации выделяли для успешной учебы такие вещи, как свобода действий, ощущение своей силы и связь с другими. Современные цифровые платформы как раз это и дают с их играми и интерактивом. Можно выбрать свой темп работы. А понятная обратная связь показывает, есть ли прогресс в обучении. Командные задания помогают почувствовать себя частью коллектива. В итоге меняется сам интерес, потому что перестает быть случайным и становится настоящей внутренней привычкой разбираться в предмете. Студенты начинают реально понимать суть, применять знания в новых ситуациях и учиться уже для себя.

Эксперты сходятся во мнениях, что цифровые платформы, превращая скучные лекции в разбор реальных задач и проектов, меняют сам подход к делу. Игры и интерактивы заставляют студентов не просто заучивать материал. Они заставляют в процессе игры думать. Это полноценный способ улучшить нужные навыки.

Программы и гаджеты действительно помогают учиться, если не превращаются в самоцель. Не надо забывать, что техника просто помогает на занятии. На выбор приложения не должны влиять ни мода на инновации и ни отчеты для руководства. Программа должна строго подходить под тему, возраст студентов и этап занятия. Что вы будете делать на занятии должна решать тема. При этом важно не забывать про живое общение. Потому что никакая виртуальная среда не заменит преподавателя. Живой диалог, эмоции, спонтанность и нормальная

человеческая реакция бесценны. Цифровизация образования нужна, чтобы наглядно показать сложную систему или помочь отработать навык. Компьютеры никогда не заменят учителя. Если нарушить этот баланс, то студенты разучатся формулировать мысли, понимать чужие эмоции и анализировать информацию. Поэтому подбирать софт под каждую задачу — это не рекомендация, а суровая необходимость. Также необходимы постоянная обратная связь и самоанализ. Просто скинутая в чат группы ссылка на полезный сервис не улучшит ситуации. Необходимо регулярно обсуждать со студентами, что вызывает трудности и как они сами оценивают свои успехи. Если учеба полностью проходит в онлайн, то появляются угрозы. Пропадает эмоциональный контакт, студенты перестают задумываться над тем, как они учатся и для чего. Потому что они просто используют контент и забывают рефлексировать. Именно поэтому самоанализ и обсуждение своих результатов не должны быть редкими. Это обязательная часть любого нормального обучения.

Баланс между личными ощущениями студента и его реальными результатами способствуют регулярной работе рефлексии. Например, короткие экспресс-опросы моментально показывают настроение обучаемой аудитории и уровень понимания темы. Схемы и ментальные карты студенты набрасывают прямо по ходу занятий. Так сразу видно, как у них усваивается материал. Рефлексивные эссе и голосовые сообщения помогают вслух разобрать свои мысли и зафиксировать моменты, где возникло затруднение.

Программы строятся на простой логике. Обоазовательная платформа сама собирает всю статистику. Она видит, и сколько попыток потратил студент, и сколько времени ушло на задачу. Где были затруднения и как усвоились темы. Интересно сопоставить эти результаты с тем, что студенты сами думают о своей учебе. Происходит разрыв между самооценкой и реальной картиной. Так намного легче показать студенту над чем в далнейшем ему предстоит работать. В итоге получается идеальная обратная связь. Когда студент видит разницу между «*да я всё понял*» и «*вообще-то здесь было пять ошибок*», это отрезвляет лучше любых лекций и сразу расставляет всё по полочкам. При выполнении задний также необходимо доверие. Технологии работают только тогда, когда студент не боится ошибиться. Если за любой оплошностью следует неудовлетворительная оценка или публичное осмеяние, интерес к учебе пропадет. Новая цифровая среда сама по себе провоцирует тотальный контроль. Потому что каждый шаг можно записать, проанализировать и выгрузить в интернет. Но превращать учебу в слежку нельзя, потому что это лишь усиливает тревогу и убивает саму мотивацию. Нормальная цифровая платформа должна быть полигоном для экспериментов, где можно спокойно проверять любые гипотезы. Ошибка не должна становится поводом для наказания.

Психолог Карла Роджерса был уверен, что человек по-настоящему растет и учится лишь тогда, когда чувствует полное принятие, несмотря на любые ошибки и промахи. Студент должен знать, что его ценность не зависит от оценок. Пара двоек не превратит его в глазах преподавателя в двоечника и не приведет к отчислению. Это подтверждают и авторы теории самодетерминации Деси и Райан. Мы чувствуем себя уверенно, только когда перестаем бояться ошибок. Ошибки являются нормальной частью учебы. Где не страшно оступиться, появляется настоящая уверенность в своих силах. Если над душой постоянно стоит кто-то с критикой и записывает каждый неверный шаг, то учеба превращается в пытку. Студент перестает думать о сути, берет задачи полегче, избегает сложных вопросов и мечтает только побыстрее сбежать с пары. Исследования по данному вопросу показывают, что в группах с так называемой «мотивационной атмосферой избегания» студенты избегают активного участия в дискуссиях и демонстрируют более низкую академическую успеваемость. А в группах, где созданы условия

для безопасного экспериментирования, происходит все наоборот. Обеспечение выполнения правильного условия в цифровизации является принципом прагматической ориентации в образовательном процессе.

Также происходит усиление надзорных мер в цифровой образовательной среде. Например, каждая активация элемента интерфейса, каждая реакция в виде ответа, временные затраты на выполнение, порядок выполнения могут быть зафиксированы и визуализированы. При определённой педагогической установке возможность эволюционирует в соответствии с новыми условиями в инструмент тотального мониторинга, при котором у студента развивается избегающее поведение, связанное с боязнью ошибок. Структурные и функциональные особенности среды обусловливают активизацию мотива уклонения от неудачи (в концепции Дж. Аткинсона). В этот момент студентом движет уже не любопытство. Он думает не о том, как разобраться в задаче, а о том, как бы не напороться на ошибку и не получить наказание. Поиск истины сменяется банальным желанием «*сдать побыстрее*». Такая реакция на оценки логично приводит к скачку тревожности, падению успеваемости и включению защитных реакций.

Цифровая учеба должна быть площадкой, где можно свободно экспериментировать, вместо зубрежки и страха оступиться. Право на ошибку должно вводиться прямо в код учебных платформ. Студенту нужна возможность переделывать задания столько раз, сколько потребуется, и иметь «черновики», где можно ошибатьсмя. Необходим интерфейс, который после промаха мягко подсказывает: «*Попробуй еще раз*». Преподавателям стоит открыто хвалить тех, кто упорно пытался решить сложную задачу или нашел нестандартный выход из сложной ситуации. Студент должен уяснить, что ошибка является подсказкой, куда двигаться дальше. Когда учеба устроена именно так, у людей появляется реальный интерес.

Заключение

Цифравизация образования меняет высшее образование. Для этого преподавателю приходится совмещать в себе разные роли. Ему приходится отлично разбираться в цифровых платформах и открыто обсуждать успехи и промахи обучающихся. Только тогда в голове у студента происходит понимание, что нельзя учиться ради галочки. У него формируются метакогнитивные навыки. В ценностно-смысловом аспекте происходит присвоение знания как личностно значимого ресурса, применимого в профессиональной деятельности. Ключевую роль в этом процессе играет интеракция, котора опосредована цифровыми инструментами. Она моделирует профессиональный контекст, превращает абстрактные теоретические конструкции в конкретные операциональные схемы. Как результат, обучение теряет характер внешнего требования и становится внутренне детерминированным процессом смыслопорождения, что создаёт устойчивую основу для непрерывного профессионального развития.

Библиография

1. Бушуева Е.В. Зачем нужна цифровизация образования: понятие и задачи цифровизации // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 20 сентября 2022 года / гл. редактор Ж.В. Мурзина. Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2022. С. 81–82. EDN XIZEDO.
2. Витченко О.В., Абрамова А.И. Актуальность и возможности цифровых технологий в образовательном процессе современного вуза // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12, № 1. EDN XWXZGJ.
3. Восковская А.С., Карпова Т.А. Применение инновационных стратегий обучения в условиях цифровизации современного образования // Наука и образование: новое время. 2019. № 1 (30). С. 738–746. EDN YZPPRR.

4. Гончаренко О.В. Педагогическое обеспечение формирования исследовательской компетентности будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки в вузе: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Москва, 2010. 188 с. EDN QEUZKT.
5. Попова И.Ю. Цифровые образовательные технологии как средство повышения мотивации при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Современная информационно-образовательная среда: проблемы и перспективы развития: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 10 марта 2021 года. Нижний Новгород: Профессиональная наука, 2021. С. 8–11. EDN NESFCV.
6. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина; науч. ред. серии Я.И. Кузьминов, И.Д. Фрумин; А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая [и др.]. Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2019. 344 с. (Российское образование: достижения, вызовы, перспективы). ISBN 978-5-7598-1990-5. DOI 10.17323/978-5-7598-1990-5. EDN ANYGHO.

Formation of a Cognitive Orientation Towards Scientific Activity in the Digital Educational Environment of Higher Education Students

Ol'ga V. Shcherbakova

Senior Lecturer,
Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Ya. Kikot',
117997, 12, Akademika Volgina str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: olga.shcherbakova@mail.ru

Abstract

The article examines the methods that help cope with low learning motivation among students of higher educational institutions under conditions of digitalization of education. Theoretical approaches to how the motivational sphere of personality is usually described are considered. It is shown why interactivity and communicative interaction are needed as basic things that trigger cognitive activity. This coincides with the conclusions of Russian and foreign specialists, as well as with data on how digital platforms are used in practice. Separately, the extent to which the purposeful use of the resources of the digital educational environment helps is analyzed. This fuels cognitive interest in the academic discipline and helps lay the foundation for a value-based attitude towards the chosen profession.

For citation

Shcherbakova O.V. (2026) Formirovanie poznavatel'noy napravlennosti k nauchnoy deyatel'nosti v tsifrovoy obrazovatel'noy srede obuchayushchikhsya vysshikh uchebnykh zavedeniy [Formation of a Cognitive Orientation Towards Scientific Activity in the Digital Educational Environment of Higher Education Students]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 236-245. DOI: 10.34670/AR.2026.71.83.027

Keywords

Digital educational environment, intellectual barriers, learning motivation, interactive technologies, communicative approach, self-regulation, cognitive activity, professional self-determination, gamification, reflection.

References

1. Bushueva, E. V. (2022). Zachem nuzhna tsifrovizatsiya obrazovaniya: ponyatie i zadachi tsifrovizatsii [Why digitalization of education is needed: the concept and tasks of digitalization]. In Pedagogika, psikhologiya, obshchestvo: ot teorii k praktike: materialy IV Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem (pp. 81–82). Cheboksary: Izdatelskiy dom "Sreda". EDN XIZEDO.
2. Goncharenko, O. V. (2010). Pedagogicheskoe obespechenie formirovaniya issledovatelskoy kompetentnosti budushchikh menedzherov v protsesse professionalnoy podgotovki v vuze [Pedagogical support for the formation of research competence of future managers in the process of professional training at the university] (Candidate of Pedagogical Sciences dissertation, 13.00.08). Moscow. EDN QEUZKT.
3. Popova, I. Yu. (2021). Tsifrovye obrazovatelnye tekhnologii kak sredstvo povysheniya motivatsii pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom VUZe [Digital educational technologies as a means of increasing motivation in teaching a foreign language at a non-linguistic university]. In Sovremennaya informatsionno-obrazovatelnaya sreda: problemy i perspektivy razvitiya: sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (pp. 8–11). Nizhny Novgorod: Professionalnaya nauka. EDN NESFCV.
4. Uvarov, A. Yu., Gable, E., Dvoretskaya, I. V., et al. (2019). Trudnosti i perspektivy tsifrovoy transformatsii obrazovaniya [Difficulties and Prospects of Digital Transformation of Education] (A. Yu. Uvarov, I. D. Frumin, Eds.). Moscow: Natsionalnyy issledovatelskiy universitet "Vysshaya shkola ekonomiki". ISBN 978-5-7598-1990-5. DOI 10.17323/978-5-7598-1990-5. EDN ANYGHO.
5. Vitchenko, O. V., & Abramova, A. I. (2024). Aktualnost i vozmozhnosti tsifrovykh tekhnologiy v obrazovatelnom protsesse sovremennogo VUZa [Relevance and possibilities of digital technologies in the educational process of a modern university]. Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya, 12(1). EDN XWXZGJ.
6. Voskovskaya, A. S., & Karpova, T. A. (2019). Primenenie innovatsionnykh strategiy obucheniya v usloviyakh tsifrovizatsii sovremennogo obrazovaniya [Application of innovative teaching strategies in the context of digitalization of modern education]. Nauka i obrazovanie: novoe vremya, (1), 30, 738–746. EDN YZPPRR.

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

УДК 37.018.4 **DOI: 10.34670/AR.2026.19.48.028**

Феномен сетевой формы обучения: обзор исследований понятия и проблемы его формулировки в педагогической науке

Ситникова Светлана Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный государственный университет путей сообщения,
680021, Российская Федерация, Хабаровск, ул. Серышева, 47;
e-mail: lera_9968@mail.ru

Вялкова Оксана Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный государственный университет путей сообщения,
680021, Российская Федерация, Хабаровск, ул. Серышева, 47;
e-mail: vyalkova_1969@mail.ru

Ельцова Валентина Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный государственный университет путей сообщения,
680021, Российская Федерация, Хабаровск, ул. Серышева, 47;
e-mail: eva-40@yandex.ru

Буняева Екатерина Викторовна

Доцент,
Дальневосточный государственный университет путей сообщения,
680021, Российская Федерация, Хабаровск, ул. Серышева, 47;
e-mail: vitsk@inbox.ru

Аннотация

Полем научных интересов авторов статьи является профессиональная подготовка обучающихся в техническом вузе и формирование у них востребованных в профессиональной деятельности компетенций. В настоящее время в образовательном пространстве формируется тренд на реализацию образовательного процесса в сетевой форме при использовании потенциала вузов-партнёров. Образовательная практика и образовательный опыт авторов статьи и преподавателей университета привели к необходимости не просто следовать тренду, но осмыслить образовательный потенциал и промежуточные образовательные результаты в части перспектив для продуктивного формирования компетенций, профессионально значимых качеств личности обучающихся и сформировать собственное понимание исследуемого феномена. В статье авторы анализируют отечественный и зарубежный подходы к пониманию феномена сетевой формы обучения, выделяют его организационную и технологическую направленность и

акцентируют внимание на отсутствии педагогического личностно-развивающего потенциала. Исследование представленных в педагогическом инфополе научных трудов по проблеме реализации сетевой формы обучения позволило выделить некоторые позитивные и дискуссионные моменты, требующие дальнейшего научного осмысления в части несформированности личностно-развивающего и личностно-формирующего понятийного аппарата.

Для цитирования в научных исследованиях

Ситникова С.Ю., Вялкова О.С., Ельцова В.Ю., Буняева Е.В. Феномен сетевой формы обучения: обзор исследований понятия и проблемы его формулировки в педагогической науке // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 246-253. DOI: 10.34670/AR.2026.19.48.028

Ключевые слова

Сетевая форма обучения, сетевое взаимодействие, субъект образовательного процесса, образовательный феномен, педагогический потенциал, личностно-развивающий подход.

Введение

Развитие информационных технологий и происходящая на этом фоне трансформация всех сфер жизнедеятельности современного человека не обошла стороной систему высшего образования, направляя её на поиск, осмысление и обоснование адаптированных к новым условиям методов и технологий обучения будущих специалистов.

Вместе с тем образовательная политика государства нацеливает вузы развитие образовательного партнёрства за счёт выстраивания устойчивых и взаимовыгодных связей между участниками образовательного процесса с целью:

– повышения эффективности образовательного процесса за счёт координации научных и образовательных взаимодействий;
– приведения образовательных программ различных вузов к единой концепции как по форме, так и по содержанию с целью корректного формирования всех видов компетенций;
– повышения академической мобильности обучающихся при переходе из одного вуза в другой по одному направлению подготовки с целью минимизации разницы в академических часах и зачётных единицах;
– доступа к мировым образовательным ресурсам и образовательным практикам;
– обмена передовым научным, образовательным и методическим опытом между вузами.

Помимо переработки образовательных программ, учебных планов и учебно-методического обеспечения структурному пересмотру подвергается сама образовательная система за счёт реализации сетевой формы обучения с целью удовлетворения образовательных потребностей всех субъектов образовательного процесса.

В педагогическом сообществе вопросы продуктивной реализации сетевой формы обучения находят отражения в исследованиях как российских учёных, так и в иностранном научном пространстве.

В статье авторы проанализировали научные воззрения на сам феномен сетевой формы для формирования корректного его понимания и выделения его сущностных характеристик.

Методы исследования

Методы исследования: анализ опросов обучающихся и преподавателей, обобщение результатов опросов, сравнительно-сопоставительный метод, позволяющий рассматривать сетевую форму обучения с различных научных точек зрения и методологических подходов.

Результаты и обсуждение

Реализация сетевой формы обучения в вузах и накапливаемый педагогический (именно педагогический, поскольку глобальной целью образования является развитие личности, а в профессиональном аспекте — формирования профессиональных качеств личности — компетенций, умений, навыков, культуры и др.) опыт в настоящее время проходит стадию промежуточного осмысления, поскольку образовательные результаты, на взгляд авторов статьи, неоднозначны, отзывы субъектов образовательного процесса различаются существенно и образовательное партнёрство вузов не накопило достаточного опыта для формулирования однозначных выводов. Однако собственный педагогический опыт авторов позволяет выделить некоторые акценты исследуемого феномена и предложить направления к его пониманию и потенциалы.

Как любое явление феномен сетевой формы обучения требует научно обоснованного толкования и однозначного (или хотя бы непротиворечивого) определения.

В научно-педагогической литературе феномену сетевой формы обучения в различных его интерпретациях уделяется достаточное внимание, и со стороны взаимодействия вуза и базового предприятия, исследование которого, на наш взгляд, в достаточной мере изложено в исследованиях Кузьминой Н.А. [Кузьмина, 2018], и со стороны междисциплинарной концепции феномена в исследованиях Суховской Д.Н. [Суховская, 2024] для создания гибких модифицируемых систем и др. Однако в научных публикациях мало представлено исследований по образовательным результатам реализации сетевой формы обучения именно между вузами и нами не обнаружено исследований влияния сетевой формы обучения между вузами на развитие личностных качеств обучающихся. Причина этого, на наш взгляд, кроется в несформированности единого понимания феномена.

В законе «Об образовании в РФ» сетевому обучению даётся конкретное определение, как одной «из форм реализации образовательных программ, при которой обучающиеся используют ресурсы нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность и/или используют ресурсы иных организаций», однако его переосмысление с точки зрения формирования личностных качеств обучающихся представляется дискуссионным [Об образовании в Российской Федерации, 2012].

В исследованиях В.Е. Евдокимовой, Н.Н. Устиновой [Евдокимова, Устинова, 2021] представлены институциональные потенциалы такой формы, заключающиеся в оптимизации образовательного процесса, взаимном контроле и объединении ресурсов. При этом отмечается экспериментальная реализация сетевой формы, а не её полноценное внедрение в образовательный процесс.

В исследованиях А.И. Адамского, М.Ю. Швецова, А.Л. Дугарова и др. исследуемый феномен рассматривается с технологической точки зрения по выстраиванию горизонтальных связей вузов по распределению образовательных ресурсов [Адамский, б.г.; Швецов, Дугаров, 2012], а в исследованиях Г.Г. Серковой [Серкова, 2012] акцентируется внимание на

экономической целесообразности. На необходимость трансформации содержания образования при этом указывается в исследованиях В.И. Сахаровой, Е.М. Дорожкина, Н.Н. Давыдовой, Левченко Н.В., Коричневой В.А. [Сахарова, 2012; Дорожкин, Давыдова, 2013; Левченко, Коричнева, 2025], ориентация на потребности рынка труда отмечается в трудах Старостиной С.Е. [Старостина, 2024] (при этом учёный акцентирует внимание и на определённые обоснованные риски и проблемы реализации сетевой формы), как форма реализации образовательного взаимодействия вузов и школ сетевая форма исследуется в трудах А.А. Елисеевой, М.А. Мазниченко, В.П. Сергеевой и др. [Елисеева, 2019; Мазниченко и др., 2021; Сергеева и др., 2016] с акцентом на выстраивание партнёрских связей и достижений значимых партнёрских результатов, ориентация на проблемы социализации обучающихся указывается в исследованиях И.В. Гришиной, Г.О. Матиной и В.Н. Волкова [Гришина и др., 2024].

В зарубежных исследованиях феномен сетевой формы и сетевого взаимодействия исследуется с акцентом на инновационный потенциал и гибкую структуру (за счёт быстрой адаптации по сравнению с традиционной формой организации учебного процесса) [Castells, 2011; Hodgson et al., 2012] с упором на взаимное признание компетенций вузов-партнёров.

Адаптированное к педагогической направленности понимание сетевой формы, на наш взгляд, представлено в исследованиях Ефимовой Е.Г. и Простовой Д.М., отметивших в компонентном составе феномена готовность к гибкому проектированию содержания образования [Ефимова, Простова, 2026].

В представленных выше и иных исследованиях по проблеме сетевой формы обучения конкретного понятийного аппарата не выявлено, однако в исследованиях Чехи В.В. приведены формулировки понятий «сетевая форма» и «сетевой эффект», которые могут служить ориентиром для осмысления исследуемого феномена. Феномен «сетевая форма» опирается на родовое понятие «сеть» и формулируется как «форма реализации образовательных программ как способ организации и осуществления образовательной деятельности, для которого характерна совместная реализация образовательных программ и (или) отдельных учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, иных компонентов двумя и более участниками, вкладывающими для этого свои ресурсы на основании договора», а феномен «сетевой эффект» — это эффект от реализации в образовательном процессе вуза сетевой формы — генерирование новых знаний у обучающихся, формирование новых образовательных продуктов и др. [Чеха, 2025].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что педагогической науке требуется осмысление личностно-развивающего и личностно-формирующего потенциала сетевой формы обучения для продуктивной её организации.

Несформированность личностно-развивающего и личностно-формирующего понятийного аппарата феномена сетевой формы обучения предполагает определённые барьеры и риски реализации в образовательном процессе вуза. Собственный педагогический опыт и опросы студентов позволили выделить некоторые дискуссионные моменты:

– заинтересованность обучающихся в сетевой форме обучения с целью получения доступа к образовательным программам ведущих вузов, технологиям, недоступным в «родном» вузе; доступ к лекциям ведущих учёных и возможность коммуникации с ними, возможность дистанционного участия в уникальных научных экспериментах и научно-исследовательских проектах; доступ к международным проектам и международному участию в образовательных и научных исследованиях; перспектива академической мобильности и вариативности обучения (продолжение обучения в другом вузе без

компенсации разницы в учебных планах) и др.;

– опасение обучающихся по поводу результативности сетевых программ и уровня подготовки в сетевом вузе-партнёре, корректности аттестации по сравнению с требованиями «своего» вуза, временных (разница во времени в различных регионах) параметров и др.;
– технологическая составляющая — отсутствие необходимого оборудования для дистанционного обучения и доступа к уникальным программам или оборудованию вуза-партнёра;
– человеческий фактор — опасения преподавателей в мотивации обучающихся к работе в сетевой форме и качеству результатов промежуточной и текущей аттестации обучающихся и по поводу снижения нагрузки при передаче её другим вузам на сетевую форму, и сложность реализации сетевой формы по времени и содержанию при принятии сетевой нагрузки и др.

Выводы

В заключении отметим, что феномен сетевой формы обучения является развивающимся, требуется время на его осмысление и осмысление потенциала именно для формирования качеств личности обучающихся. Поскольку не сформирован понятийный аппарат феномена и его компонентный состав, необходимы дальнейшие научные изыскания в указанном педагогическом направлении с целью продуктивного его использования в образовательном процессе вуза.

Библиография

1. Адамский А.И. Модель сетевого взаимодействия [Электронный ресурс]. URL: https://upr.1sept.ru/article.php?ID=200200402
2. Гришина И.В., Матина Г.О., Волков В.Н. Потенциал сетевого взаимодействия как ресурс повышения качества образования // ЧиО. 2024. № 3 (80).
3. Дорожкин Е.М., Давыдова Н.Н. Развитие образовательных учреждений в ходе сетевого взаимодействия // Высшее образование в России. 2013. № 11. С. 11–16.
4. Евдокимова В.Е., Устинова Н.Н. Принципы организации сетевого взаимодействия в сфере образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71–2. С. 122–123.
5. Елисеева А.А. Реализация образовательного потенциала сетевого взаимодействия «школа-вуз» на региональном уровне: автореферат дис. … канд. пед. н.: 13.00.01. Томск: Томский ГПУ, 2019. 23 с.
6. Ефимова Е.Г., Простова Д.М. Сетевые формы взаимодействия как фактор развития человеческого капитала // ЭТАП. 2026. № 2.
7. Кузьмина Н.А. Организация наставничества в условиях сетевого взаимодействия вуза и базового предприятия // Высшее образование сегодня. 2018. № 3. С. 28–31.
8. Левченко Н.В., Коричнева В.А. Теоретические основы сетевого взаимодействия образовательных организаций // Педагогический вестник. 2025. № 39.
9. Мазниченко М.А., Нескоромных Н.И., Садилова О.П. и др. Выявление и поддержка одарённых детей средствами сетевого взаимодействия // Science for Education Today. 2021. Т. 11, № 2. С. 7–31. DOI: 10.15293/2658-6762.2102.01. EDN WFMQXI.
10. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон: [от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ] [Электронный ресурс]. URL: https://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
11. Сахарова В.И. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений как ресурс развития системы профессионального образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 8. С. 38–40.
12. Сергеева В.П., Медведь Э.И., Грибкова Г.И. Сетевое взаимодействие в образовании как функция повышения качества подготовки обучающихся // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 7–1. С. 195–199. EDN WELOSF.

13. Серкова Г.Г. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений: современная инновационная технология развития учреждений профессионального образования // Инновационное развитие профессионального образования. 2012. № 2. С. 62–66.
14. Старостина С.Е. Сетевое взаимодействие образовательных организаций: линии взаимодействия и ключевые риски // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2024. Т. 19, № 4. С. 35–44. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-35-44
15. Суховская Д.Н. Возможности использования методологии сетевого обучения в образовательном пространстве вуза // Kant. 2024. № 4 (53).
16. Чеха В.В. Сетевая форма реализации образовательных программ: основные понятия // Актуальные проблемы российского права. 2025. № 5 (174).
17. Швецов М.Ю., Дугаров А.Л. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений профессионального образования в регионе // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2012. № 5. С. 33–38.
18. Castells M. The Rise of the Network Society. John Wiley & Sons Limited, 2011.
19. Hodgson V., McConnell D., Dirckinck-Holmfeld L. The Theory, Practice and Pedagogy of Networked Learning // Exploring the Theory, Pedagogy and Practice of Networked Learning. Springer, 2012. P. 291–305. DOI: 10.1007/978-1-4614-0496-5_17

The Phenomenon of the Network Form of Education: A Review of Research on the Concept and the Problem of Its Formulation in Pedagogical Science

Svetlana Yu. Sitnikova

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Far Eastern State Transport University,
680021, 47, Serysheva str., Khabarovsk, Russian Federation;
e-mail: lera_9968@mail.ru

Oksana S. Vyalkova

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Far Eastern State Transport University,
680021, 47, Serysheva str., Khabarovsk, Russian Federation;
e-mail: vyalkova_1969@mail.ru

Valentina Yu. El'tsova

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Far Eastern State Transport University,
680021, 47, Serysheva str., Khabarovsk, Russian Federation;
e-mail: eva-40@yandex.ru

Ekaterina V. Bunyaeva

Associate Professor,
Far Eastern State Transport University,
680021, 47, Serysheva str., Khabarovsk, Russian Federation;
e-mail: vitsk@inbox.ru

Abstract

The field of scientific interests of the authors of the article is the professional training of students at a technical university and the formation of competencies in demand in professional activity. At present, a trend is emerging in the educational space toward implementing the educational process in a network form using the potential of partner universities. Educational practice and the educational experience of the authors of the article and the university's teachers have led to the need not simply to follow the trend, but to comprehend the educational potential and intermediate educational results in terms of prospects for the productive formation of competencies, professionally significant personal qualities of students, and to form their own understanding of the phenomenon under study. In the article, the authors analyze domestic and foreign approaches to understanding the phenomenon of the network form of education, highlight its organizational and technological orientation, and focus attention on the absence of pedagogical personality-developing potential. The study of scientific works presented in the pedagogical information field on the problem of implementing the network form of education made it possible to identify certain positive and debatable points that require further scientific comprehension with regard to the unformed nature of the personality-developing and personality-forming conceptual apparatus.

For citation

Sitnikova S.Yu., Vyalkova O.S., El'tsova V.Yu., Bunyaeva E.V. (2026) Fenomen setevoy formy obucheniya: obzor issledovaniy ponyatiya i problemy ego formulirovki v pedagogicheskoy nauke [The Phenomenon of the Network Form of Education: A Review of Research on the Concept and the Problem of Its Formulation in Pedagogical Science]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 246-253. DOI: 10.34670/AR.2026.19.48.028

Keywords

Network form of education, network interaction, subject of the educational process, educational phenomenon, pedagogical potential, personality-developing approach.

References

1. Adamsky, A. I. Model of network interaction. https://upr.1sept.ru/article.php?ID=200200402
2. Castells, M. (2011). *The Rise of the Network Society*. John Wiley & Sons Limited.
3. Chekha, V. V. (2025). Setevaya forma realizatsii obrazovatelnykh programm: osnovnye ponyatiya [Network form of educational program implementation: basic concepts]. *Aktualnye problemy rossiyskogo prava*, (5), 174.
4. Dorozhkin, E. M., & Davydova, N. N. (2013). Razvitie obrazovatelnykh uchrezhdeniy v khode setevogo vzaimodeystviya [Development of educational institutions through network interaction]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, (11), 11–16.
5. Efimova, E. G., & Prostova, D. M. (2026). Setevye formy vzaimodeystviya kak faktor razvitiya chelovecheskogo kapitala [Network forms of interaction as a factor in human capital development]. *ETAP*, (2).
6. Eliseeva, A. A. (2019). *Realizatsiya obrazovatelnogo potentsiala setevogo vzaimodeystviya "shkola-vuz" na regionalnom urovne* [Realization of the educational potential of "school-university" network interaction at the regional level] (Abstract of Candidate of Pedagogical Sciences dissertation, 13.00.01). Tomsk State Pedagogical University, Tomsk.
7. Evdokimova, V. E., & Ustinova, N. N. (2021). Printsipy organizatsii setevogo vzaimodeystviya v sfere obrazovaniya [Principles of organizing network interaction in the sphere of education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, (71–2), 122–123.
8. Grishina, I. V., Matina, G. O., & Volkov, V. N. (2024). Potentsial setevogo vzaimodeystviya kak resurs povysheniya kachestva obrazovaniya [The potential of network interaction as a resource for improving the quality of education]. *ChiO*, (3), 80.
9. Hodgson, V., McConnell, D., & Dirckinck-Holmfeld, L. (2012). The Theory, Practice and Pedagogy of Networked Learning. In L. Dirckinck-Holmfeld, V. Hodgson, & D. McConnell (Eds.), *Exploring the Theory, Pedagogy and Practice of Networked Learning* (pp. 291–305). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0496-5_17

10. Kuzmina, N. A. (2018). Organizatsiya nastavnichestva v usloviyakh setevogo vzaimodeystviya vuza i bazovogo predpriyatiya [Organization of mentoring within the framework of network interaction between a university and a partner enterprise]. *Vysshee obrazovanie segodnya*, (3), 28–31.
11. Levchenko, N. V., & Korichneva, V. A. (2025). Teoreticheskie osnovy setevogo vzaimodeystviya obrazovatelnykh organizatsiy [Theoretical foundations of network interaction among educational organizations]. *Pedagogicheskiy vestnik*
12. Maznichenko, M. A., Neskoromnykh, N. I., Sadilova, O. P., et al. (2021). Vyyavlenie i podderzhka odarennykh detey sredstvami setevogo vzaimodeystviya [Identification and support of gifted children through network interaction]. *Science for Education Today*, *11*(2), 7–31. https://doi.org/10.15293/2658-6762.2102.01
13. *Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii: Federalnyy zakon: [ot 29 dekabrya 2012 g. No. 273-FZ]* [On Education in the Russian Federation: Federal Law: [dated December 29, 2012, No. 273-FZ]]. https://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
14. Sakharova, V. I. (2012). Setevoe vzaimodeystvie obrazovatelnykh uchrezhdeniy kak resurs razvitiya sistemy professionalnogo obrazovaniya [Network interaction of educational institutions as a resource for the development of the vocational education system]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, (8), 38–40.
15. Sergeeva, V. P., Medved, E. I., & Gribkova, G. I. (2016). Setevoe vzaimodeystvie v obrazovanii kak funktsiya povysheniya kachestva podgotovki obuchayushchikhsya [Network interaction in education as a function of improving the quality of student training]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, (7–1), 195–199.
16. Serkova, G. G. (2012). Setevoe vzaimodeystvie obrazovatelnykh uchrezhdeniy: sovremennaya innovatsionnaya tekhnologiya razvitiya uchrezhdeniy professionalnogo obrazovaniya [Network interaction of educational institutions: a modern innovative technology for the development of vocational education institutions]. *Innovatsionnoe razvitie professionalnogo obrazovaniya*, (2), 62–66.
17. Shvetsov, M. Yu., & Dugarov, A. L. (2012). Setevoe vzaimodeystvie obrazovatelnykh uchrezhdeniy professionalnogo obrazovaniya v regione [Network interaction of vocational education institutions in the region]. *Uchenye zapiski Zabaykalskogo gosudarstvennogo universiteta*, (5), 33–38.
18. Starostina, S. E. (2024). Setevoe vzaimodeystvie obrazovatelnykh organizatsiy: linii vzaimodeystviya i klyuchevye riski [Network interaction of educational organizations: lines of interaction and key risks]. *Uchenye zapiski Zabaykalskogo gosudarstvennogo universiteta*, *19*(4), 35–44. https://doi.org/10.21209/2658-7114-2024-19-4-35-44
19. Sukhovskaya, D. N. (2024). Vozmozhnosti ispolzovaniya metodologii setevogo obucheniya v obrazovatelnom prostranstve vuza [Possibilities of using network learning methodology in the university educational space]. *Kant*, (4), 53.

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

УДК 378.147:811.161.1'221 **DOI: 10.34670/AR.2026.37.42.029**

Использование лингвистических задач на занятиях по русскому жестовому языку

Ихсанова Лина Ильгизовна

Старший преподаватель,
Уфимский юридический институт МВД России,
450103, Российская Федерация, Уфа, ул. Муксинова, 2;
e-mail: 98@yandex.ru

Аннотация

В статье рассматриваются возможности использования лингвистических задач в процессе обучения русскому жестовому языку (РЖЯ). Актуальность темы обусловлена необходимостью совершенствования методики преподавания РЖЯ как самостоятельного естественного языка и развития у обучающихся не только коммуникативных, но и осознанных лингвистических навыков. Лингвистическая задача позволяет перенести акцент с механического запоминания отдельных жестов на наблюдение за языковыми закономерностями, анализ структуры жеста, его значения и функционирования в высказывании. Рассматриваются задачи на изучение параметров жеста, лексики, морфологии, синтаксиса, немануальных компонентов и дискурса. Обосновывается целесообразность сочетания лингвистического анализа с коммуникативными и визуальными видами деятельности.

Для цитирования в научных исследованиях

Ихсанова Л.И. Использование лингвистических задач на занятиях по русскому жестовому языку // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 254-258. DOI: 10.34670/AR.2026.37.42.029

Ключевые слова

Русский жестовый язык, лингвистическая задача, методика преподавания, жест, немануальные компоненты, обучение, языковая догадка, структурный анализ, коммуникативная компетенция, визуальные виды деятельности.

Введение

В последнее время русский жестовый язык всё больше становится объектом лингвистического и педагогического исследования. Современные исследования рассматривают РЖЯ не как совокупность вспомогательных жестов, которые сопровождают русскую устную речь, а как самостоятельную языковую систему с собственной лексикой, грамматикой, синтаксисом и дискурсивными средствами [Буркова и др., 2023; Давиденко, Комарова, 2006; Харламенков, 2021].

Развитие методики преподавания РЖЯ имеет особое значение в связи с признанием его официального статуса в нашей стране и необходимостью подготовки специалистов, способных эффективно взаимодействовать с глухими и слабослышащими людьми [Харламенков, 2022]. Одной из перспективных форм организации учебной деятельности является использование лингвистических задач на занятиях. В отличие от традиционного упражнения, предполагающего воспроизведение уже известного языкового материала, лингвистическая задача ставит обучающегося перед проблемой, где необходимо самостоятельно обнаружить закономерность, сравнить языковые единицы, сформулировать гипотезу и применить её к новому материалу. Решение таких задач позволяет открыть множество удивительных языковых явлений в разных языках [Харламенков, 2022].

Основная часть

Первые лингвистические задачи были сочинены известным лингвистом Андреем Анатольевичем Зализняком и опубликованы в 60-х годах XX века [Зализняк, 2018]. Существует даже такой способ изучать лингвистику: решать задачи и узнавать при этом о различных языковых явлениях и законах.

Под лингвистической задачей в рамках данной статьи понимается специально организованное учебное задание, в котором обучающемуся предлагается языковой материал и проблемный вопрос, требующий выявления определённой закономерности. Решение задачи предполагает не просто воспроизведение материала, а его наблюдение, классификацию, сопоставление и интерпретацию.

Например, традиционное упражнение может быть следующего содержания: «Запомните жесты по теме «Семья» и составьте с ними предложения». Лингвистическая задача будет построена иначе: обучающимся демонстрируется несколько видеопримеров, после чего предлагается определить, какие элементы жеста изменяются при изменении значения или грамматической функции.

Такой подход особенно продуктивен для РЖЯ, поскольку его языковая организация имеет ряд особенностей, которые невозможно адекватно представить посредством буквального переноса категорий русского звучащего языка [Харламенков, 2022].

Использование задач позволяет решить несколько методических проблем.

1) Обучающийся начинает воспринимать РЖЯ именно как язык, а не как набор соответствий, где «слово» = «жест».

2) Формируется способность наблюдать за языковой формой. Обучающийся должен обращать внимание не только на движение рук, но и на конфигурацию, ориентацию, локализацию, движение и немануальные компоненты.

3) Развивается языковая догадка. Если обучающийся сталкивается с неизвестной формой,

он может попытаться определить её значение на основе контекста и структурных признаков.

4) Лингвистические задачи позволяют соединить теоретические знания и практическую коммуникацию.

Таким образом, лингвистическая задача может рассматриваться как промежуточное звено между теоретическим изучением структуры РЖЯ и практическим овладением языком.

Одним из базовых направлений работы является изучение внутренней структуры жеста. В современной лингвистике РЖЯ выделяются такие параметры, как конфигурация, ориентация, локализация, характеристика движения и немануальный компонент [Давиденко, 2005].

На начальном этапе обучающимся можно предложить задачу на сравнение видеоматериала.

Задача 1. «Найди различие»

Преподаватель показывает две видеозаписи жестов, внешне похожих по движению. Обучающимся предлагается ответить на вопросы:

– Одинакова ли конфигурация кисти?
– Одинакова ли ориентация ладони?
– Совпадает ли место исполнения жеста?
– Одинаково ли движение?
– Как изменение одного параметра влияет на восприятие жеста?

После индивидуального анализа учащиеся обсуждают результаты в парах. Методическая цель такой задачи заключается не столько в запоминании конкретных жестов, сколько в формировании представления о том, что изменение одного параметра может иметь лингвистическую значимость [Давиденко, 2005].

Следующим этапом может стать задача на классификацию.

Задача 2. «Составь систему»

Обучающимся демонстрируется серия видеопримеров. Необходимо распределить их по следующим признакам:

– одинаковая конфигурация;
– одинаковая локализация;
– одинаковое движение;
– использование одной или двух рук.

Затем обучающиеся должны самостоятельно сформулировать критерий классификации. Такое задание способствует переходу от внешнего восприятия жеста к его структурному анализу.

Задача 3. «Один жест – разные контексты»

Обучающимся предлагается несколько видеоконтекстов с одним и тем же или сходным жестом. Необходимо определить значение жеста в каждом контексте; установить, совпадает ли значение полностью; определить, какие элементы контекста помогают интерпретации; подобрать соответствующий перевод на русский язык. После выполнения задания проводится обсуждение.

Такой тип задачи помогает сформировать понимание того, что перевод жеста нельзя всегда осуществлять по принципу механического соответствия одному слову русского языка [Давиденко, 2005].

Задача 4. «Собери высказывание»

Обучающимся демонстрируются видеофрагменты, содержащие элементы одного высказывания в перемешанном порядке.

Необходимо восстановить возможную последовательность; объяснить свой выбор; определить, какую роль играют пространственные и немануальные средства; перевести получившееся высказывание на русский язык.

Важно подчеркнуть, что задача не должна сводиться к поиску единственного «правильного» порядка исключительно на основе норм русского языка.

Заключение

Использование лингвистических задач на занятиях по русскому жестовому языку представляет собой перспективное направление совершенствования методики обучения. Такие задачи позволяют объединить теоретическое осмысление языка и практическую коммуникативную деятельность.

Основное преимущество лингвистической задачи заключается в изменении позиции обучающегося: из пассивного получателя информации он превращается в исследователя языкового материала. Наблюдая за видеопримерами, сравнивая жесты, анализируя их параметры, выявляя морфологические и синтаксические закономерности, обучающийся постепенно формирует целостное представление о структуре РЖЯ.

Библиография

1. Буркова С.И., Варинова О.А., Заварицкий Д.А. и др. Введение в лингвистику жестовых языков. Русский жестовый язык: учебник / под ред. С.И. Бурковой, В.И. Киммельмана. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2023. 356 с.
2. Давиденко Т.П. Краткий очерк по лингвистике РЖЯ / Т.П. Давиденко, А.А. Комарова // Современные аспекты жестового языка. Москва: ВОГ, 2006. С. 146–161.
3. Давиденко Т.П. Лингвистика жестового языка и проблемы перевода // Материалы международной конференции переводчиков жестового языка. Москва, 2005. С. 15–24.
4. Зализняк А.А. Лингвистические задачи / с предисловием В.А. Успенского и статьей А.Ч. Пиперски. 3-е изд., дополн. Москва: МЦНМО, 2018. 56 с.
5. Ихсанова Л.И. Самодостаточная лингвистическая задача как средство обучения языку // Казанская наука. 2025. № 9. С. 109–111.
6. Кибрик А.А. О важности лингвистического изучения русского жестового языка [Электронный ресурс]. URL: http://signlang.ru/science/read.
7. Киммельман В.И. Исторические изменения жестов в русском жестовом языке [Электронный ресурс] // Конференция по типологии и грамматике. Санкт-Петербург, 2007. URL: http://signlang.ru.
8. Комарова А.А. Русский жестовый язык: основные проблемы изучения лексики // Учёные записки Казанского университета. Серия «Гуманитарные науки». 2022. Т. 164, кн. 1–2. С. 116–134.
9. Харламенков А.Е. Русский жестовый язык. Начала: учебник для вузов. 4-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт, 2022. 383 с. ISBN 978-5-534-14701-8.
10. Харламенков А.Е. Теория русского жестового языка: учебник для вузов. Москва: Юрайт, 2021. 171 с. ISBN 978-5-534-14700-1.

The Use of Linguistic Tasks in Russian Sign Language Classes

Lina I. Ikhsanova

Senior Lecturer,
Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
450103, 2, Muksinova str., Ufa, Russian Federation;
e-mail: 98@yandex.ru

Abstract

The article examines the possibilities of using linguistic tasks in the process of teaching Russian Sign Language (RSL). The relevance of the topic is due to the need to improve the methodology of teaching RSL as an independent natural language and to develop in students not only communicative but also conscious linguistic skills. A linguistic task allows shifting the emphasis from mechanical memorization of individual signs to observation of linguistic patterns, analysis of the structure of a sign, its meaning, and functioning in an utterance. Tasks for studying the parameters of a sign, vocabulary, morphology, syntax, non-manual components, and discourse are considered. The expediency of combining linguistic analysis with communicative and visual types of activity is substantiated.

For citation

Ikhsanova L.I. (2026) Ispol'zovanie lingvisticheskikh zadach na zanyatiyakh po russkomu zhestovomu yazyku [The Use of Linguistic Tasks in Russian Sign Language Classes]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 254-258. DOI: 10.34670/AR.2026.37.42.029

Keywords

Russian Sign Language, linguistic task, teaching methodology, sign, non-manual components, teaching, language guessing, structural analysis, communicative competence, visual types of activity.

References

1. Burkova, S. I., Varinova, O. A., Zavaritsky, D. A., et al. (2023). *Vvedenie v lingvistiku zhestovykh yazykov. Russkiy zhestovyy yazyk* [Introduction to the Linguistics of Sign Languages. Russian Sign Language] (S. I. Burkova, V. I. Kimmelman, Eds.). Novosibirsk: NSTU Publishing House.
2. Davidenko, T. P. (2005). Lingvistika zhestovogo yazyka i problemy perevoda [Sign Language Linguistics and Translation Problems]. In *Materialy mezhdunarodnoy konferentsii perevodchikov zhestovogo yazyka* (pp. 15–24). Moscow.
3. Davidenko, T. P., & Komarova, A. A. (2006). Kratkiy ocherk po lingvistike RZhYa [Brief essay on the linguistics of RSL]. In *Sovremennye aspekty zhestovogo yazyka* (pp. 146–161). Moscow: VOG.
4. Ikhsanova, L. I. (2025). Samodostatochnaya lingvisticheskaya zadacha kak sredstvo obucheniya yazyku [Self-sufficient linguistic task as a means of language teaching]. *Kazanskaya nauka*, (9), 109–111.
5. Kharlamenkov, A. E. (2021). *Teoriya russkogo zhestovogo yazyka* [Theory of Russian Sign Language]. Moscow: Yurayt.
6. Kharlamenkov, A. E. (2022). *Russkiy zhestovyy yazyk. Nachala* [Russian Sign Language. Beginnings] (4th ed.). Moscow: Yurayt.
7. Kibrik, A. A. O vazhnosti lingvisticheskogo izucheniya russkogo zhestovogo yazyka [On the Importance of Linguistic Study of Russian Sign Language]. Retrieved from http://signlang.ru/science/read
8. Kimmelman, V. I. (2007). Istoricheskie izmeneniya zhestov v russkom zhestovom yazyke [Historical Changes of Gestures in Russian Sign Language]. In *Konferentsiya po tipologii i grammatike*. Saint Petersburg. Retrieved from http://signlang.ru
9. Komarova, A. A. (2022). Russkiy zhestovyy yazyk: osnovnye problemy izucheniya leksiki [Russian Sign Language: Main Problems of Studying Vocabulary]. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya "Gumanitarnye nauki"*, 164(1–2), 116–134.
10. Zaliznyak, A. A. (2018). *Lingvisticheskie zadachi* [Linguistic Tasks] (3rd ed.). Moscow: MTsNMO.

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

УДК 37.013.73 **DOI: 10.34670/AR.2026.87.72.030**

Антитеррористическая безопасность в России: современные социокультурные вызовы

Кизилова Наталья Игоревна

Кандидат филологических наук, доцент,
кафедра иностранного языка,
Ставропольский государственный аграрный университет,
355017, Российская Федерация, Ставрополь, пер. Зоотехнический, 12;
e-mail: natali0403_87@mail.ru

Терещенко Екатерина Константиновна

Кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра национальной безопасности,
противодействия экстремизму и терроризму,
Российский государственный социальный университет,
129226, Российская Федерация, Москва, ул. Вильгельма Пика, 4/ 1;
e-mail: ekaterina.tereshchenk0@yandex.ru

Ивашов Георгий Михайлович

Студент,
Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы,
117198, Российская Федерация, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6;
e-mail: ivasovgeorgij@gmail.com

Аннотация

Проведённое исследование антитеррористической безопасности в России через призму современных социокультурных вызовов показывает актуальность затронутой темы. На теоретическом уровне анализ подходов и направлений исследования говорит о сложной социокультурной природе данного явления и необходимости междисциплинарного подхода в его изучении. На эмпирическом уровне проведена оценка устойчивости студенческой молодёжи к возможным манипуляциям, провокациям и попыткам втягивания в противоправную, деструктивную деятельность экстремистского толка. Результаты опроса позволяют корректировать работу в студенческой среде с целью повышения антитеррористической безопасности на региональном уровне.

Для цитирования в научных исследованиях

Кизилова Н.И., Терещенко Е.К., Ивашов Г.М. Антитеррористическая безопасность в России: современные социокультурные вызовы // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 259-266. DOI: 10.34670/AR.2026.87.72.030

Ключевые слова

Социокультурные вызовы, молодёжь, студенческая среда, гражданская идентичность, национальные ценности, цифровая среда, антитеррористическая безопасность, экстремизм, деструктивная деятельность, социокультурный иммунитет.

Введение

Актуальность исследования антитеррористической безопасности в России с точки зрения современных социокультурных вызовов заключается в необходимости выработки гуманитарных механизмов защиты символического и ценностного суверенитета России. Антитеррористическая безопасность сегодня – это не только силовые меры, но и сохранение культурного кода, укрепление гражданской идентичности и формирование социокультурного иммунитета общества к радикальным идеологиям.

Начало специальной военной операции отразилось на современном понимании антитеррористической безопасности в России и актуализировало необходимость в изменении практических подходов по обеспечению борьбы с террористическими угрозами. Оценке текущей ситуации в открытом информационном поле посвящены ряд научных публикаций, в которых продемонстрировано глубокое междисциплинарное осмысление данной проблемы. Фокус внимания направлен на терроризм, как на сложный социокультурный деструктивный феномен.

Исследователи рассматривают терроризм не просто как уголовное преступление или тактическую угрозу, а как сложное социокультурное деструктивное явление, которое целенаправленно подрывает и разрушает ценностную основу общества.

В предметном поле исследования современных социокультурных вызовов, оказывающих влияние на обеспечение антитеррористической безопасности в России выделились ряд информационно-тематических треков:

– оценка массового информационного воздействия, пропаганды радикальных идей среди разных социально-демографических групп населения и территорий [Лустин, 2024; Глухова, Шапошников, 2024; Погребная, 2024; Святенко, 2024];

– изучение механизмов защиты традиционных ценностей в контексте современных социокультурных вызовов как фактор национальной, духовной и ментальной безопасности населения [Горенкин, Гаспарян, Швецова, 2025; Беликов, Валеев, Романов, Григорьев, 2022];

– анализ проявлений молодежного экстремизма и работы институтов социализации в связи с меняющимися условиями [Титор, Каменева, 2022; Сухоруков, 2021];

– национальный аспект работы радикальных организаций [Сухоруков, 2020; Дагбаева, 2018].

В междисциплинарных исследованиях ученые используют такие подходы к изучению антитеррористической безопасности в России с точки зрения современных социокультурных вызовов как системно-правовой и формально-догматический анализ, социологический анализ, компаративистский (сравнительный) подход.

Важную роль в обеспечении антитеррористической безопасности играют социокультурные детерминанты. Это комплекс факторов, устойчиво закрепленных в культуре, ценностях, традициях, религии и социальных институтах общества, которые определяют его социальную резильентность к деструктивному воздействию идеологии экстремизма и терроризма.

Для понимания фактического уровня устойчивости молодых людей к различным социальным манипуляциям был проведен опрос в студенческой среде. Всего в нем приняли участие 329 человек, которые обучаются на программах высшего образования в вузах и филиалах вузов г.Ставрополя.

Как показывают многочисленные исследования, молодежь очень много времени проводит в социальных сетях. Поэтому важно знать реакции молодых людей на манипулятивные действия именно в цифровой среде.

Основная часть

По мнению участников опроса, если в социальной сети/мессенджере попадется эмоциональный пост с призывом «срочно распространить» или выйти на несогласованную акцию 71,2% просто проигнорируют и пролистают дальше; 16,4% постараются проверить информацию в официальных источниках; 9,7% пожалуются на публикацию модераторам платформы и незначительная доля – 2,7% поверят написанному и поделятся с друзьями информацией.

Большинство участников опроса (58,9%) по их самооценке четко знают нормы законодательства и понимают, какая уголовная или административная ответственность наступает за те или иные действия (репост, лайк или распространение экстремистских материалов в интернете). 37,0% что-то слушали, но подробностей не знают. И 4,1% участников опроса не знают и считают, что за такие действия в интернете не должны наказывать людей.

59,7% участников опроса отметили, если они в комментариях увидят, что другие пользователи сети оскорбляют национальность, религию, убеждения, то они не проявят никакой активности к чужому мнению. 37,5% респондентов заблокируют такого пользователя. 2,8% – вступят в жесткий спор, используя аналогичные оскорбления.

Таким образом, результаты исследования показали выбор студенческой молодежи, связанный с поведением в условиях агрессивного контента и информационного давления – 97,3% участников опроса по их самооценке устойчивы к мобилизационным призывам. Большинство (71,2%) выбирает стратегию пассивного характера – игнорирование к срочным призывам в интернете. Стратегия верификации данных через официальные источники характерна для 16,4% молодежной аудитории. Институциональной поддержки ищут через обращение к модераторам платформ 9,7% участников опроса. Наиболее уязвимая группа определяется минимальной долей респондентов (2,7%), но является наиболее внушаемой частью молодежного студенческого сообщества. Вызывает определенные опасения группа пассивного игнорирования мобилизационного контента, которая в условиях кризиса может дать непредсказуемую реакцию.

В части изучения субъективного уровня правосознания и информированности о правовой ответственности в сети Интернет выявлено неравномерное распределение молодежи по уровням сформированности правосознания. Так, значительная доля респондентов продемонстрировала поверхностный уровень знаний – 37,0% участников опроса. И 4,1% участников опроса откровенно заявили о незнании нормативно-правовых основ регулирования интернет-пространства. В целом, группа риска составляет 41,1% молодежной аудитории.

Анализ реакций молодежи на этноконфессиональные и идеологические оскорбления в цифровой среде позволил выделить типы толерантности молодежи к сетевой агрессии: позиция невмешательства присуща большинству респондентов (59,7%); защитой своего

информационного поля займутся 37,5% молодежной аудитории; дадут реакцию зеркальной агрессии 2,8% респондентов, т.е. незначительная доля.

По результатам опроса проанализирована устойчивость молодежи к психологическому давлению и манипуляциям. В анкете была представлена ситуация – тебе напишет незнакомец и будет сочувствовать твоим проблемам, хвалить твои взгляды на жизнь, предлагать «изменить мир к лучшему» или быстро заработать. Реакция участников опроса будет предположительно следующей: 90,4% прекратят диалог и сразу добавят аккаунт в черный список; 8,2% продолжат общение, но будут соблюдать осторожность; 1,4% продолжать общение, так как внимание к личности важно. Таким образом, мы видим, что в зоне риска находятся около 10% респондентов. И при определенных обстоятельствах с большой долей вероятности могут стать жертвами манипуляций.

В ходе опроса так же установлено, что определенная доля молодежи (16,4%) поддается эмоциям, особенно если давят авторитетные люди и очень легко поддается (1,4%). Уверенность в своей стойкости к манипуляциям выразили 82,2% респондентов.

58,3% респондентов выразили готовность идти против мнения коллектива, если предлагают совершить противоправное действие, нарушающее закон или права других людей. А 37,5% респондентов заявили, что в такой ситуации, чтобы не показаться трусом, скорее всего, согласятся с коллективом и примут участие в противоправных действиях. 4,2% постараются перевести все в шутку и отговорить коллектив от таких действий.

В рамках исследования были проанализированы причины, в силу которых молодые люди могут быть втянуты в экстремистскую деятельность. Данные представлены на рисунке 1.

Первое место занимает финансовая выгода – 70,2% участников опроса считают, что молодые люди попадают на манипуляцию кураторов экстремистской деятельности, так как хотят быстрых и легких заработков. На втором месте среди причин по значимости – юношеский максимализм и желание казаться «крутым» – отметили 62,1% участников опроса. На третьем месте – отсутствие жизненных ориентиров, проблемы в семье или учебе – отметили 56,7%.

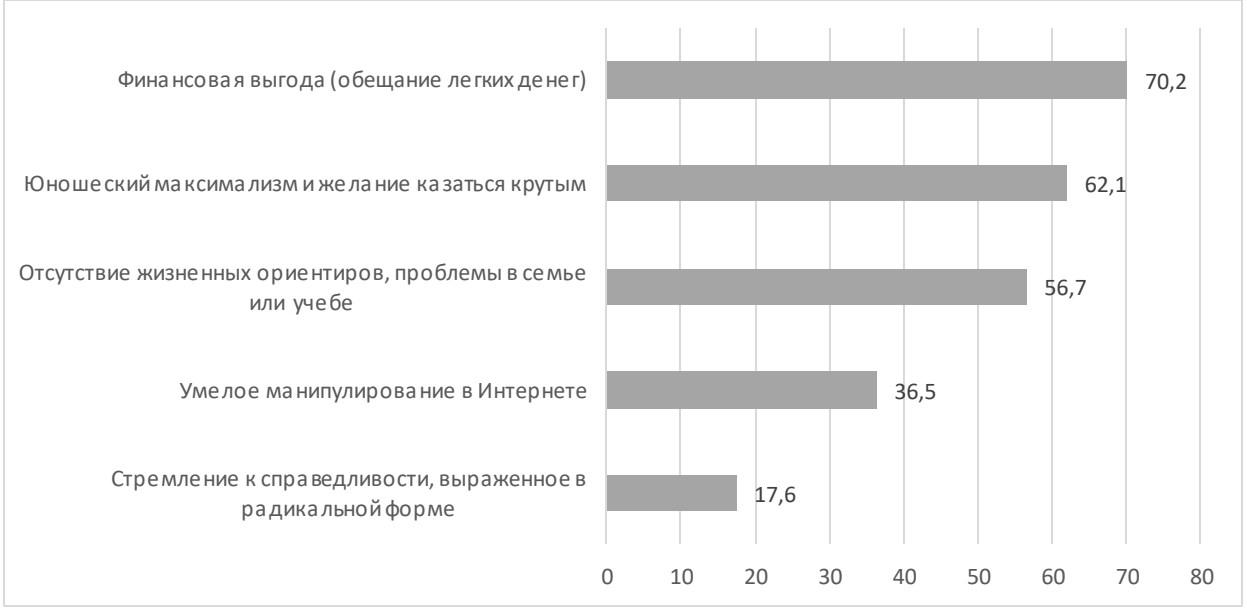


Рисунок 1– Причины вовлекаемости молодежи в противоправную деятельность экстремистского толка, %

Таким образом, среди главных факторов, которые приводят молодежь к ситуации втягивания в противоправную экстремистскую деятельность социально-экономические проблемы и психологическая уязвимость данной демографической группы.

В случае гипотетической ситуации, когда молодого человека или его знакомых, друзей попытаются вовлечь в деструктивную деятельность, участники опроса сказали, что обратятся, в первую очередь, к родителям или родственникам (45,2%); в правоохранительные органы или по официальному телефону доверия (24,7%); к друзьям (11,0%); к преподавателям, куратору, психологу в учебном заведении (5,5%). 13,7 % участников опроса попытаются решить проблему самостоятельно, не прибегая ни к чьей помощи.

В данных ответах мы видим обращение почти каждого второго участника опроса к семье, которая является первичной группой социализации. Для значительной части молодежи семья – это доверие и опора в сложной жизненной ситуации, безопасная среда и высокий авторитет в ситуации морального выбора и личной безопасности.

Примерно каждый четвертый готов обратиться за внешней институциональной поддержкой – правоохранительные органы и телефон доверия. В социологической интерпретации поиск помощи в официальных инстанциях означает доверие формальным институтам и готовность действовать в правовом поле.

Только каждый десятый обратится к друзьям за поддержкой. Обсуждение сложной жизненной ситуации с друзьями, это скорее желание получить эмоциональную поддержку и снизить напряжение в процессе проговаривания деталей. Но, скорее всего, такая стратегия не приведет к каким-то конструктивным решениям для выхода из реальной кризисной ситуации.

В ответах 5,5% участников опроса есть желание обратиться к куратору или психологу в образовательной организации, т.е. мы видим доверие к институциональным агентам вторичной социализации.

Самая тревожная ситуация в ответах респондентов, которые попытаются решать проблемы самостоятельно – таких 13,7% от числа участников опроса. Эти данные говорят не о проявлении самостоятельности, а о недостатке доверия к близким, друзьям, социальным институтам. Кроме того, у данной категории молодежи нет понимания, что противостоять профессиональным манипуляциям (шантажу, НЛП и т.п.) практически невозможно. Таким образом, значительная доля молодежи находится в крайне уязвимом положении и требует дополнительной работы со стороны воспитательных институтов – организации разъяснительных профилактических мероприятий, пояснения юридических последствий, фокусирование на принципиальной разнице бытового конфликта и экстремистской деятельности.

Заключение

В целом, проведенное исследование антитеррористической безопасности в России через призму современных социокультурных вызовов, показывает актуальность затронутой темы. На теоретическом уровне, анализ подходов и направлений исследования говорит о сложной социокультурной природе данного явления и необходимости междисциплинарного подхода в его изучении. На эмпирическом уровне проведена оценка устойчивости студенческой молодежи к возможным манипуляциям, провокациям и попыткам втягивания в противоправную, деструктивную деятельность экстремистского толка. Результаты опроса позволяют корректировать работу в студенческой среде с целью повышения антитеррористической безопасности на региональном уровне.

Библиография

1. Беликов В.А., Валеев А.С., Романов П.Ю., Григорьев Е.Н. Предупреждение деструктивного влияния цифровой виртуальной среды на процесс социализации личности подростков // Инновационное развитие профессионального образования. — 2022. — № 2 (34). — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/preduprezhdenie-destruktivnogo-vliyaniya-tsifrovoy-virtualnoy-sredy-na-protsess-sotsializatsii-lichnosti-podrostkov.
2. Глухова А.А., Шапошников Е.Л. Прогноз последствий вовлечения несовершеннолетних и молодежи как активных пользователей сети «Интернет» в деятельность деструктивных движений и организаций, содержащих признаки экстремизма и терроризма // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. — 2024. — № 4 (68). — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/prognoz-posledstviy-vovlecheniya-nesovershennoletnih-i-molodezhi-kak-aktivnyh-polzovateley-seti-internet-v-deyatelnost.
3. Горенкин В.А., Гаспарян Л.С., Швецова А.В. Социокультурные детерминанты профилактики вовлечения молодежи в деструктивную и террористическую деятельность // Культурная жизнь Юга России. — 2025. — № 4. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-determinanty-profilaktiki-vovlecheniya-molodezhi-v-destruktivnuyu-i-terroristicheskuyu-deyatelnost.
4. Дагбаева С.Б. Тенденции и варианты этнической социализации подростков // Российский психологический журнал. — 2018. — № 1. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-i-varianty-etnicheskoy-sotsializatsii-podrostkov.
5. Лустин К.А. Обеспечение антитеррористической защищенности как мера противодействия терроризму // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. — 2024. — № 3. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obespechenie-antiterroristicheskoy-zaschischennosti-kak-mera-protivodeystviya-terrorizmu.
6. Погребная Н.С. Риски и угрозы сетевой коммуникации детей в цифровом обществе // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Политические, социологические и экономические науки. — 2024. — № 1 (31). — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/riski-i-ugrozy-setevoy-kommunikatsii-detey-v-tsifrovom-obschestve.
7. Святенко О.О. Исследование информационно-телекоммуникационной среды на причины деструктивного поведения в подростковом возрасте // Психология и педагогика служебной деятельности. — 2024. — № 4. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-informatsionno-telekommunikatsionnoy-sredy-na-formirovanie-destruktivnogo-povedeniya-u-podrostkov.
8. Сухоруков И.С. Клубные сообщества в системе факторов формирования этнокультурной идентичности подростков // Ярославский педагогический вестник. — 2021. — № 2 (119). — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/klubnye-soobschestva-v-sisteme-faktorov-formirovaniya-etnokulturnoy-identichnosti-podrostkov.
9. Сухоруков И.С. Мотивационно-оценочные характеристики дифференциации «своих» и «чужих» в полиэтничной подростковой среде // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2020. — № 4. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionno-otsenochnye-harakteristiki-differentsiatsii-svoih-i-chuzhih-v-polietnichnoy-podrostkovoy-srede.
10. Титор С.Е., Каменева Т.Н. Деструктивное влияние интернета на поведение несовершеннолетних: результаты эмпирического исследования // Кавказский научный мост. — 2022. — № 4 (18). — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/destruktivnoe-vliyanie-interneta-na-povedenie-nesovershennoletnih-rezultaty-empiricheskogo-issledovaniya.

Anti-Terrorist Security in Russia: Modern Sociocultural Challenges

Natal'ya I. Kizilova

PhD in Philology,
Associate Professor,
Department of Foreign Language,
Stavropol State Agrarian University,
355017, 12, Zootekhnicheskiy lane, Stavropol, Russian Federation;
e-mail: natali0403_87@mail.ru

Ekaterina K. Tereshchenko

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of National Security,
Countering Extremism and Terrorism,
Russian State Social University,
129226, 4/1, Vil'gel'ma Pika str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: ekaterina.tereshchenk0@yandex.ru

Georgii M. Ivashov

Student,
Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia,
117198, 6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: ivasovgeorgij@gmail.com

Abstract

The conducted research of anti-terrorist security in Russia through the prism of modern sociocultural challenges shows the relevance of the topic addressed. At the theoretical level, the analysis of approaches and research directions indicates the complex sociocultural nature of this phenomenon and the need for an interdisciplinary approach in its study. At the empirical level, an assessment was carried out of the resilience of student youth to possible manipulations, provocations, and attempts to draw them into illegal, destructive activity of an extremist nature. The survey results allow for adjusting work in the student environment in order to improve anti-terrorist security at the regional level.

For citation

Kizilova N.I., Tereshchenko E.K., Ivashov G.M. (2026) Antiterroristicheskaya bezopasnost' v Rossii: sovremennye sotsiokul'turnye vyzovy [Anti-Terrorist Security in Russia: Modern Sociocultural Challenges]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 259-266. DOI: 10.34670/AR.2026.87.72.030

Keywords

Sociocultural challenges, youth, student environment, civic identity, national values, digital environment, anti-terrorist security, extremism, destructive activity, sociocultural immunity.

References

1. Belikov, V.A., Valeev, A.S., Romanov, P.Yu., & Grigoriev, E.N. (2022). Preduprezhdenie destruktivnogo vliyaniya tsifrovoy virtual'noy sredy na protsess sotsializatsii lichnosti podrostkov [Prevention of the destructive influence of the digital virtual environment on the process of socialization of the personality of adolescents]. *Innovatsionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*, (2). https://cyberleninka.ru/article/n/preduprezhdenie-destruktivnogo-vliyaniya-tsifrovoy-virtualnoy-sredy-na-protsess-sotsializatsii-lichnosti-podrostkov
2. Dagbaeva, S.B. (2018). Tendentsii i varianty etnicheskoy sotsializatsii podrostkov [Trends and options for ethnic socialization of adolescents]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal*, (1). https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-i-varianty-etnicheskoy-sotsializatsii-podrostkov
3. Glukhova, A.A., & Shaposhnikov, E.L. (2024). Prognoz posledstviy vovlecheniya nesovershennoletnikh i molodezhi kak aktivnykh pol'zovateley seti "Internet" v deyatel'nost' destruktivnykh dvizheniy i organizatsiy, soderzhashchikh priznaki ekstremizma i terrorizma [Forecast of the consequences of involving minors and young people as active Internet users

in the activities of destructive movements and organizations containing signs of extremism and terrorism]. *Yuridicheskaya nauka i praktika: Vestnik Nizhegorodskoy akademii MVD Rossii*, (4). https://cyberleninka.ru/article/n/prognoz-posledstviy-vovlecheniya-nesovershennoletnih-i-molodezhi-kak-aktivnyh-polzovateley-seti-internet-v-deyatelnost

4. Gorenkin, V.A., Gasparyan, L.S., & Shvetsova, A.V. (2025). Sotsiokul'turnye determinanty profilaktiki vovlecheniya molodezhi v destruktivnuyu i terroristicheskuyu deyatel'nost' [Sociocultural determinants of prevention of youth involvement in destructive and terrorist activities]. *Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii*, (4). https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-determinanty-profilaktiki-vovlecheniya-molodezhi-v-destruktivnuyu-i-terroristicheskuyu-deyatelnost
5. Lustin, K.A. (2024). Obespechenie antiterroristicheskoy zashchishchennosti kak mera protivodeystviya terrorizmu [Ensuring anti-terrorist protection as a measure to counter terrorism]. *Gosudarstvennoe i munitsipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski*, (3). https://cyberleninka.ru/article/n/obespechenie-antiterroristicheskoy-zaschischennosti-kak-mera-protivodeystviya-terrorizmu
6. Pogrebnaya, N.S. (2024). Riski i ugrozy setevoy kommunikatsii detey v tsifrovom obshchestve [Risks and threats of network communication of children in a digital society]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Politicheskie, sotsiologicheskie i ekonomicheskie nauki*, (1). https://cyberleninka.ru/article/n/riski-i-ugrozy-setevoy-kommunikatsii-detey-v-tsifrovom-obschestve
7. Sukhorukov, I.S. (2020). Motivatsionno-otsenochnye kharakteristiki differentsiatsii "svoikh" i "chuzhikh" v polietnichnoy podrostkovoy srede [Motivation and assessment characteristics of differentiation of "friends" and "strangers" in a multi-ethnic teenage environment]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, (4). https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionno-otsenochnye-harakteristiki-differentsiatsii-svoih-i-chuzhih-v-polietnichnoy-podrostkovoy-srede
8. Sukhorukov, I.S. (2021). Klubnye soobshchestva v sisteme faktorov formirovaniya etnokul'turnoy identichnosti podrostkov [Club communities in the system of factors for the formation of the ethnocultural identity of adolescents]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, (2). https://cyberleninka.ru/article/n/klubnye-soobschestva-v-sisteme-faktorov-formirovaniya-etnokulturnoy-identichnosti-podrostkov
9. Svyatenko, O.O. (2024). Issledovanie informatsionno-telekommunikatsionnoy sredy na prichiny destruktivnogo povedeniya v podrostkovom vozraste [Research of the information and telecommunication environment on the causes of destructive behavior in adolescence]. *Psikhologiya i pedagogika sluzhebnoy deyatel'nosti*, (4). https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-informatsionno-telekommunikatsionnoy-sredy-na-formirovanie-destruktivnogo-povedeniya-u-podrostkov
10. Titor, S.E., & Kameneva, T.N. (2022). Destruktivnoe vliyanie interneta na povedenie nesovershennoletnikh: rezul'taty empiricheskogo issledovaniya [Destructive influence of the Internet on the behavior of minors: results of an empirical study]. *Kavkazskiy nauchnyy most*, (4). https://cyberleninka.ru/article/n/destruktivnoe-vliyanie-interneta-na-povedenie-nesovershennoletnih-rezultaty-empiricheskogo-issledovaniya

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

УДК 378.016:001.891-057.875 : 371.132(470) **DOI: 10.34670/AR.2026.16.78.031**

Научно-исследовательские навыки выпускников педагогических образовательных программ университета: региональный аспект

Ус Оксана Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой общей и социальной педагогики,
Кубанский государственный университет,
350040, Российская Федерация, Краснодар, ул. Ставропольская, 149;
e-mail: snkhazova@gmail.com

Лобейко Юрий Александрович

Доктор педагогических наук, профессор,
кафедра общей и социальной педагогики,
Кубанский государственный университет,
350040, Российская Федерация, Краснодар, ул. Ставропольская, 149;
e-mail: lobeiko@inbox.ru

Ивашов Владислав Михайлович

Магистрант,
Северо-Кавказский федеральный университет,
355017, Российская Федерация, Ставрополь, ул. Пушкина, 1;
e-mail: vlad.ivashov.95@bk.ru

Аннотация

В статье представлены результаты регионального исследования сформированности научно-исследовательских навыков студентов, обучающихся на университетских программах высшего педагогического образования. Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения качества высшего педагогического образования в регионе. В условиях современных требований к педагогу возникает острая потребность в оценке и целенаправленном развитии научно-исследовательских навыков студентов, что требует выявления дефицитов в их подготовке и модернизации методического инструментария вузов. В эмпирической части изучены мнения 566 студентов вузов Юга России с целью оценки исследовательских навыков у будущих специалистов. Выявлен определенный дисбаланс в исследовательских навыках студентов: преобладание репродуктивных эмпирических методов над слабым уровнем когнитивно-аналитических и статистических умений. Для повышения качества педагогического образования обоснована необходимость разработки и внедрения целевого методического инструментария, направленного на развитие дефицитных аналитических и теоретико-методологических навыков в рамках научно-исследовательской работы.

Для цитирования в научных исследованиях

Ус О.А., Лобейко Ю.А., Ивашов В.М. Научно-исследовательские навыки выпускников педагогических образовательных программ университета: региональный аспект // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 267-275. DOI: 10.34670/AR.2026.16.78.031

Ключевые слова

Высшее педагогическое образование, научно-исследовательские навыки, педагогические работники, профессиональная деятельность педагога, исследовательская компетентность, студенческая молодежь, качество образования, методология исследования.

Введение

Труд педагога связан, в первую очередь, с организацией познавательного процесса школьников и имеет ряд компонентов: содержательный (какую информацию передаем), психоэмоциональный (с каким эмоциональным посылом и откликом это происходит), проектная работа (как выстроен процесс от постановки целей до контроля за результатом познавательной деятельности) и регулирующий (перераспределение ресурсов и задач). В каждом из названных действий мы видим необходимость понимания педагогом вектора движения от состояния учеников «не знаю» к состоянию «знаю» и на каком этапе и аспекте познавательной деятельности нужно усилить, изменить или применить другие педагогические приемы воздействия. Таким образом, владение исследовательскими навыками имеет ключевое значение для педагога, так как позволяет ему точно анализировать все компоненты познавательной деятельности (содержательный, психоэмоциональный, проектный и регулирующий) и эффективно управлять образовательным процессом.

Основная часть

Под навыком мы понимаем действие, доведенное до автоматизма путем многократных повторений. Соответственно, научно-исследовательские навыки педагога – комплекс профессиональных отработанных действий, которые позволяют педагогу оперативно диагностировать, анализировать и совершенствовать образовательный процесс на основе научных методов. Владея такими навыками, педагог своевременно может выявлять дефициты в знаниях учеников, систематизировать их и проектировать учебный процесс с учетом нового знания.

Сформированные научно-исследовательские навыки педагога помогут в информационно-поисковой работе с базами знаний, цифровыми инструментами, а также, в разработке гипотез, выстраивании логики экспериментальной работы, подборе диагностических материалов для применения в мониторинге образовательного процесса и сопутствующих социальных условий его реализации. Для образовательной организации существенное преимущество высокого уровня развития научно-исследовательских навыков заключается в сопровождении проектной и олимпиадной деятельности учащихся, активном внедрении инноваций в образовательный процесс.

Различным аспектам предметной области развития научно-исследовательских навыков выпускников педагогических образовательных программ уделяется большое внимание

российских ученых. Актуальность исследовательского интереса заключается, в первую очередь, с необходимостью повышения качества общеобразовательных программ и образовательного процесса в школе.

Так автор статьи Лепешинская А.Б. рассматривает процесс формирования и развития научно-исследовательской компетенции у педагогических работников, уделяя особое внимание условиям результативности данного процесса [Лепешинская, 2023]. Автор приходит к выводу о том, что самостоятельная исследовательская работа способствует не только оттачиванию навыка научного поиска, но и оказывает положительное влияние на профессиональные ценности, мотивацию профессиональной деятельности педагога, развитие критического мышления, обеспечивает готовность к экспериментам и нововведениям в учебной и воспитательной работе.

Авторы Косярский А.А. и Щеглова-Лазарева Н.Н. описывают практическую модель интеграции разных учебных дисциплин через проектную работу детей и опыт наращивания исследовательских навыков. Данный опыт можно использовать в качестве практических приемов в подготовке будущих педагогов.

В ряде публикаций показана связь качества подготовки будущих педагогов с уровнем сформированности научно-исследовательских компетенций. Над развитием методологии и качества исследовательской подготовки современного педагога работают ученые Яковлева Е.В, Павлова О.А, Чиркова Н.И., Синева М.В., Кропочева Т.Б. [Павлова, Чиркова, 2025; Синева, Кропочева, 2022]. Практико- ориентированный и средовый подходы реализуют Шакирова О.В., Булдакова Н.В., Калинина Н.В., Болдырихина В.Н., Белолипецкая А.В. [Шакирова, Булдакова, 2022]. Лазуткина А.Д., Переточкина Е.В. обосновывают многоуровневую модель формирования исследовательских навыков учителя в системе непрерывного образования [Лазуткина, Переточкина, 2023].

Авторы статьи Пирожкова О.Б., Бубнова И.С. рассматривают содержание научной категории «исследовательская компетентность педагога» и обосновывают методы диагностики уровня ее сформированности у будущих педагогов [Пирожкова, Бубнова, 2022]. Исследовательская компетентность педагога, по мнению авторов, связана с готовностью организовать и провести исследование, получать новые знания о реальности. Анализ профессионального стандарта педагога дает основные представления о требованиях к исследовательской компетентности педагога. В нем закреплена роль педагога, как активного исследователя и наставника [Косярский, Щеглова-Лазарева, 2022; Насырова, Розлован, 2018]. Это обязывает не только глубоко владеть методологией, теорией и актуальными технологиями своей научной области, но и осуществлять полное научно-методическое сопровождение обучающихся – от помощи в выборе темы и организации проектов до рецензирования и оценки результатов их исследовательской деятельности [Берсенева, 2016; Антипова, Чернышева, Чертов, 2023]. Соответственно и сам педагог должен уверенно владеть навыками выполнения всех этих этапов научно-исследовательской деятельности.

Цель нашего исследования – рассмотреть процесс формирования научно-исследовательских навыков будущих педагогов на примере регионального студенческого сообщества.

Для достижения цели был разработан инструментарий исследования процесса формирования научно-исследовательских навыков и проведен опрос 566 студентов педагогических направлений подготовки в Кубанском государственном университете. Анкетирование проведено в электронном формате с помощью Яндекс формы в 2026 году.

В инструментарии исследования представлены информационные разделы: включенность в

научно-исследовательскую деятельность через учебные предметы и уровень интереса к ней; самооценка научно-исследовательских навыков; отношение к методам формирования научно-исследовательских навыков в учебном процессе.

Среди участников опроса по полу респонденты представлены следующим образом: мужчины – 25,4%, женщины – 74,6%, что соответствует примерному распределению по общему контингенту обучающихся на педагогических образовательных программах. По курсу обучения: 1 курс – 34,1% респондентов; 2 курс – 30,8% респондентов; 3 курс – 12,7% респондентов; 4 курс – 16,1% респондентов; 5 курс – 6,1% респондентов.

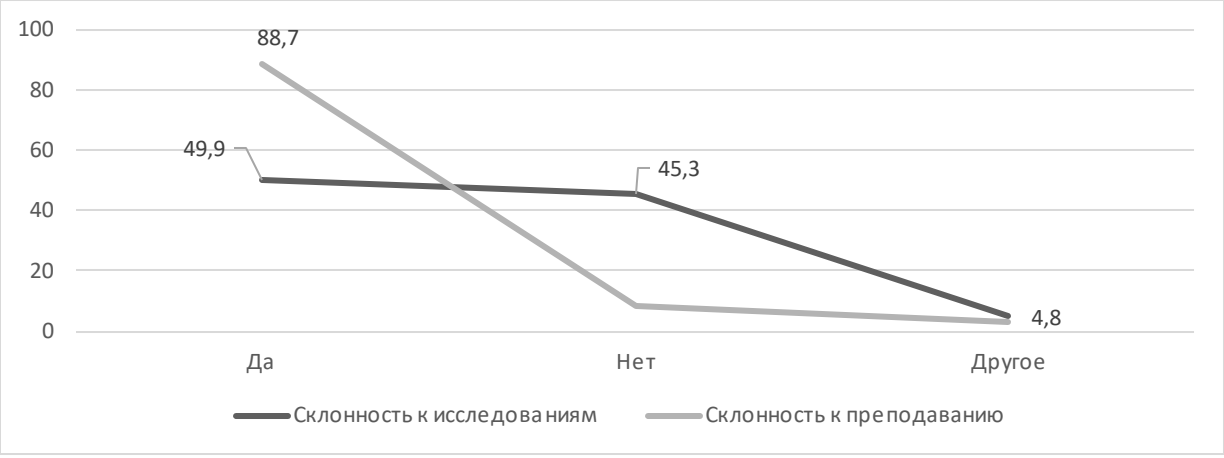


Рисунок 1 — Сравнительные данные ответов респондентов о склонности к исследовательской и преподавательской деятельности, %

По результатам самооценки участников опроса склонность к педагогической деятельности имеют 88,7% респондентов, а склонность к исследовательской деятельности – 49,9% респондентов. Таким образом, мы видим существенный разрыв между уровнем интереса к разным видам профессиональной деятельности. С одной стороны, вполне закономерным является высокий интерес именно к педагогической деятельности у будущих учителей. Эти данные характеризуют правильный выбор сферы профессиональной деятельности и, в целом, высокую ориентацию на трудоустройство по специальности. С дугой стороны, то, что только каждый второй участник опроса отметил склонность к научно-исследовательской деятельности, показывает недостаточную рефлексию в ходе учебного процесса именно на данном аспекте работы будущего педагога. И является областью для совершенствования содержания образовательных программ и внимания к качеству их реализации в части научно-исследовательских навыков.

Желание заниматься наукой, как приоритетным видом деятельности было у 16,6% респондентов. Еще 23,0% с определенной долей допуска могли бы заниматься наукой. Не было мыслей заниматься данным видом профессиональной деятельности у 17,1% участников опроса, скорее всего «нет» сказали еще 26,8% респондентов. Данные представлены на рисунке 2.

Сравнительные данные опроса студентов, обучающихся на университетских образовательных программах педагогического профиля показывает существенный акцент на желание заниматься преподавательской деятельностью.

Ответы студентов свидетельствуют, что в период обучения в вузе преподаватели активно вовлекали их в исследовательскую работу в разных форматах: 46,5% участников опроса

привлекались к проведению исследований на разных этапах; 46,2% – к анализу информации и написанию статей; 21,8% – к проведению опытов и применению эмпирических данных в теоретических обобщениях; 34,3% – к применению исследовательских навыков в проектной деятельности. Только 3,6% участников опроса отметили, что преподаватели не привлекают их к проведению исследований. Затруднились ответить на поставленный вопрос 9,1% респондентов. Количество ответов суммарно превышает 100%, так как участники опроса могли отмечать несколько вариантов.

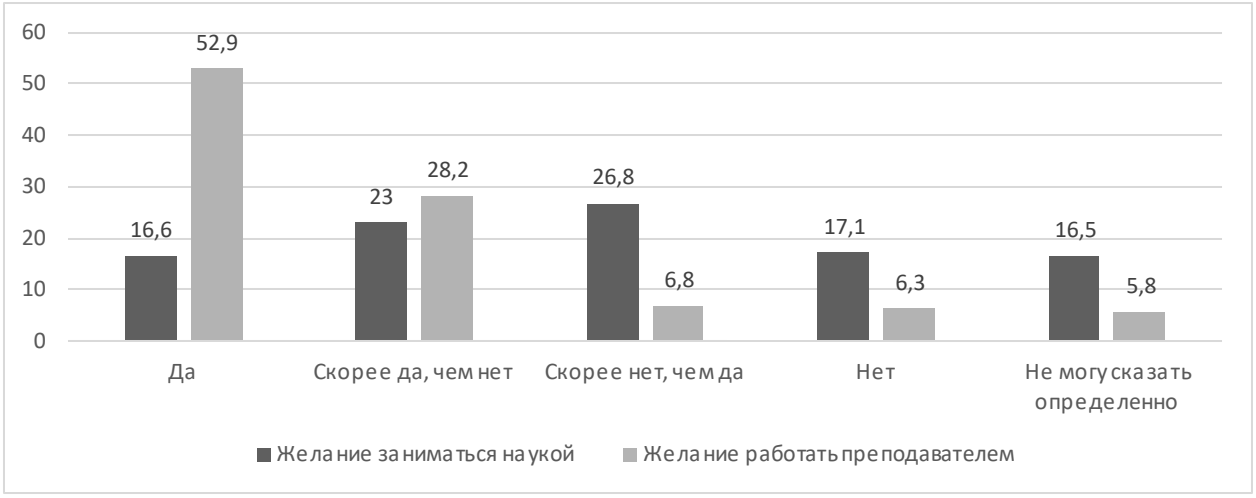


Рисунок 2 — Сравнительные данные ответов респондентов о желании заниматься исследовательской и преподавательской деятельностью, %

Для формирования исследовательских навыков в ходе реализации образовательных программ преподаватели используют, по оценкам студентов, такие приемы как преемственность тематики курсовых и дипломных работ (отметили 55,6% участников опроса); подготовка публикаций по результатам самостоятельно проведенных исследований (отметили 53,3% участников опроса); публичные выступления перед аудиторией с результатами исследований (отметили 50,0% участников опроса).

В ходе опроса студентам был задан вопрос, который косвенно показывает приверженность участников опроса к исследовательской деятельности. 67,5% респондентов отметили, что им нравится разбираться в каких-либо мало исследованных областях профессиональной деятельности. Для этого студенты должны владеть исследовательскими методами. На рисунке 3 показаны данные самооценки студентов о том, какие исследовательские методы они знают и могут применить на практике.

В среднем можно сказать, что 37,0% студентов знают перечисленные методы и 33,3% могут применить эти методы в практике профессиональной деятельности. Наиболее высокий уровень сформированности навыков отмечается в использовании опросных процедур (отметили 46,5% участников опроса) и наблюдения (отметили 43,5% участников опроса). В меньшей степени сформированы исследовательские навыки теоретического обобщения (33,9%), экспериментальной деятельности (32,0%), типологии и группировки (24,0%) и статистического анализа (20,1%).

Эмпирические данные показывают сложившуюся диспропорцию в структуре исследовательских компетенций обучающихся, выраженную в превалировании

репродуктивного уровня владения эмпирическими методами (опрос, наблюдение) над низким уровнем сформированности когнитивно-аналитических умений (типологизация, статистический анализ).



Рисунок 3 — Сравнительные данные ответов студентов о том, какие исследовательские методы они знают и могут применить на практике, %

Область для совершенствования качества реализации образовательных программ педагогического профиля можно назвать проектирование и интеграцию в образовательный процесс целевого методического инструментария, направленного на развитие дефицитных аналитических, теоретико-методологических и статистических умений студентов в рамках научно-исследовательской работы.

Заключение

Таким образом, целенаправленное развитие научно-исследовательских навыков у выпускников педагогических программ позволяет оперативно реагировать на изменение содержания образовательных программ, качество их реализации и обеспечивает школы молодыми специалистами, готовыми к инновационной деятельности.

Библиография

1. Антипова А.М., Чернышева Е.Г., Чертов В.Ф. Модель формирования исследовательских компетенций педагога-словесника в контексте непрерывного образования // Педагогика и психология образования. 2023. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-issledovatelskih-kompetentsiy-pedagoga-slovesnika-v-kontekste-nepreryvnogo-obrazovaniya
2. Берсенева О.В. Модель формирования исследовательских компетенций студентов — будущих учителей математики // Вестник ТГПУ. 2016. № 4 (169). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-issledovatelskih-kompetentsiy-studentov-budushih-uchiteley-matematiki
3. Косярский А.А., Щеглова-Лазарева Н.Н. Об организации междисциплинарной проектной и исследовательской деятельности в условиях дополнительного образования // Педагогическая перспектива. 2022. № 1 (5). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ob-organizatsii-mezhdistsiplinarnoy-proektnoy-i-issledovatelskoy-deyatelnosti-v-usloviyah-dopolnitelnogo-obrazovaniya

4. Лазуткина А.Д., Переточкина Е.В. Проблемы формирования экологической культуры у детей дошкольного возраста // Вестник науки. 2023. Т. 2, № 5 (62). С. 120–125.
5. Лепешинская А.Б. Формирование и развитие научно-исследовательской компетенции педагогических работников // Столыпинский вестник. 2023. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-i-razvitie-nauchno-issledovatelskoy-kompetentsii-pedagogicheskih-rabotnikov
6. Насырова Э.Ф., Розлован В.В. Критерии оценки уровней сформированности исследовательской компетенции студентов — будущих преподавателей // Вестник ТГПУ. 2018. № 6 (195). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-otsenki-urovney-sformirovannosti-issledovatelskoy-kompetentsii-studentov-budushih-prepodavateley
7. Павлова О.А., Чиркова Н.И. Формирование исследовательской компетентности будущего педагога как ключевой фактор развития профессионализма учителя в контексте реализации Национальных целей Российской Федерации // Гуманизация образования. 2025. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-issledovatelskoy-kompetentnosti-buduschego-pedagoga-kak-klyuchevoy-faktor-razvitiya-professionalizma-uchitelya-v
8. Пирожкова О.Б., Бубнова И.С. Исследовательская компетентность педагога: сущность и диагностика // Педагогическая перспектива. 2022. № 1 (5). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatelskoy-kompetentnost-pedagoga-suschnost-i-diagnostika
9. Синева М.В., Кропочева Т.Б. Формирование исследовательских компетенций будущих педагогов // Теория и практика социогуманитарных наук. 2022. № 4 (20). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-issledovatelskih-kompetentsiy-budushih-pedagogov
10. Шакирова О.В., Булдакова Н.В. Модель подготовки будущих педагогов к управлению проектной деятельностью учащихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2022. № 6 (июнь). С. 120–138. URL: http://e-koncept.ru/2022/221048.htm

Research Skills of Graduates of University Teacher Education Programs: A Regional Aspect

Oksana A. Us

PhD in Pedagogy,
Associate Professor,
Head of the Department of General and Social Pedagogy,
Kuban State University,
350040, 149, Stavropol'skaya str., Krasnodar, Russian Federation;
e-mail: snkhazova@gmail.com

Yurii A. Lobeiko

Doctor of Pedagogy,
Professor,
Department of General and Social Pedagogy,
Kuban State University,
350040, 149, Stavropol'skaya str., Krasnodar, Russian Federation;
e-mail: lobeiko@inbox.ru

Vladislav M. Ivashov

Master's Student,
North Caucasus Federal University,
355017, 1, Pushkina str., Stavropol, Russian Federation;
e-mail: vlad.ivashov.95@bk.ru

Abstract

The article presents the results of a regional study of the formation of research skills among students enrolled in university programs of higher teacher education. The relevance of the study is due to the need to improve the quality of higher teacher education in the region. Under modern requirements for educators, there is an acute need to assess and purposefully develop students' research skills, which requires identifying gaps in their training and modernizing the methodological tools of higher education institutions. In the empirical part, the opinions of 566 students from universities in the South of Russia were studied in order to assess the research skills of future specialists. A certain imbalance in students' research skills was revealed: the predominance of reproductive empirical methods over a weak level of cognitive-analytical and statistical skills. To improve the quality of teacher education, the necessity of developing and implementing targeted methodological tools aimed at developing the deficient analytical and theoretical-methodological skills within the framework of research work is substantiated.

For citation

Us O.A., Lobeiko Yu.A., Ivashov V.M. (2026) Nauchno-issledovatel'skie navyki vypusknikov pedagogicheskikh obrazovatel'nykh programm universiteta: regional'nyy aspekt [Research Skills of Graduates of University Teacher Education Programs: A Regional Aspect]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 267-275. DOI: 10.34670/AR.2026.16.78.031

Keywords

Higher teacher education, research skills, pedagogical workers, professional activity of a teacher, research competence, student youth, quality of education, research methodology.

References

1. Antipova, A. M., Chernysheva, E. G., & Chertov, V. F. (2023). Model formirovaniya issledovatelskikh kompetentsiy pedagoga-slovesnika v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya [Model for the formation of research competencies of a teacher of literature in the context of continuing education]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*, (4). https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-issledovatelskih-kompetentsiy-pedagoga-slovesnika-v-kontekste-nepreryvnogo-obrazovaniya
2. Berseneva, O. V. (2016). Model formirovaniya issledovatelskikh kompetentsiy studentov — budushchikh uchiteley matematiki [Model of the formation of research competencies of students — future teachers of mathematics]. *Vestnik TGPU*, (4(169)). https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-issledovatelskih-kompetentsiy-studentov-budushih-uchiteley-matematiki
3. Kosyarsky, A. A., & Shcheglova-Lazareva, N. N. (2022). Ob organizatsii mezhdistsiplinarnoy proektnoy i issledovatelskoy deyatelnosti v usloviyakh dopolnitelnogo obrazovaniya [On the organization of interdisciplinary project and research activities in the context of additional education]. *Pedagogicheskaya perspektiva*, (1(5)). https://cyberleninka.ru/article/n/ob-organizatsii-mezhdistsiplinarnoy-proektnoy-i-issledovatelskoy-deyatelnosti-v-usloviyah-dopolnitelnogo-obrazovaniya
4. Lazutkina, A. D., & Peretochkina, E. V. (2023). Problemy formirovaniya ekologicheskoy kultury u detey doshkolnogo vozrasta [Problems of the formation of ecological culture in preschool children]. *Vestnik nauki*, 2(5(62)), 120–125.
5. Lepeshinskaya, A. B. (2023). Formirovanie i razvitie nauchno-issledovatelskoy kompetentsii pedagogicheskikh rabotnikov [Formation and development of research competence of teachers]. *Stolypinskiy vestnik*, (1). https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-i-razvitie-nauchno-issledovatelskoy-kompetentsii-pedagogicheskih-rabotnikov
6. Nasyrova, E. F., & Rozlovan, V. V. (2018). Kriterii otsenki urovney sformirovannosti issledovatelskoy kompetentsii studentov — budushchikh prepodavateley [Criteria for assessing the levels of formation of research competence of students — future teachers]. *Vestnik TGPU*, (6(195)). https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-otsenki-urovney-sformirovannosti-issledovatelskoy-kompetentsii-studentov-budushih-prepodavateley
7. Pavlova, O. A., & Chirkova, N. I. (2025). Formirovanie issledovatelskoy kompetentnosti budushchego pedagoga kak klyuchevoy faktor razvitiya professionalizma uchitelya v kontekste realizatsii Natsionalnykh tseley Rossiyskoy

Federatsii [Formation of the research competence of the future teacher as a key factor in the development of teacher professionalism in the context of the implementation of the National Goals of the Russian Federation]. *Gumanizatsiya obrazovaniya*, (2). https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-issledovatelskoy-kompetentnosti-buduschego-pedagoga-kak-klyuchevoy-faktor-razvitiya-professionalizma-uchitelya-v

8. Pirozhkova, O. B., & Bubnova, I. S. (2022). Issledovatelskaya kompetentnost pedagoga: sushchnost i diagnostika [Research competence of the teacher: essence and diagnosis]. *Pedagogicheskaya perspektiva*, (1(5)). https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatelskoy-kompetentnost-pedagoga-suschnost-i-diagnostika
9. Shakirova, O. V., & Buldakova, N. V. (2022). Model podgotovki budushchikh pedagogov k upravleniyu proektnoy deyatelnostyu uchashchikhsya [Model of training future teachers to manage the project activities of students]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept»*, (6), 120–138. http://e-koncept.ru/2022/221048.htm
10. Sineva, M. V., & Kropocheva, T. B. (2022). Formirovanie issledovatelskikh kompetentsiy budushchikh pedagogov [Formation of research competencies of future teachers]. *Teoriya i praktika sotsiogumanitarnykh nauk*, (4(20)). https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-issledovatelskih-kompetentsiy-budushih-pedagogov

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

УДК 378:305-055.2(510+476) **DOI: 10.34670/AR.2026.89.56.032**

Институциональные различия и культурные корни универсализации женского высшего образования в Китае и Беларуси

Чжан Бовэнь

Магистр,
Факультет философии и социальных наук,
Белорусский государственный университет,
220030, Республика Беларусь, Минск, просп. Независимости, 4;
e-mail: 2233574829@qq.com

Аннотация

Цель статьи состоит в выявлении институциональных различий и культурных оснований, определивших неодинаковые траектории перехода женского высшего образования от ограниченного доступа к массовому и далее к универсальному участию в Китае и Беларуси. Исследование выполнено в логике сравнительно-исторического институционализма и опирается на нормативные акты, официальную образовательную статистику, документы международных организаций и научную литературу по гендерному порядку двух стран. Показано, что китайская траектория носит мобилизационно-экспансионный характер: после восстановления единого вступительного экзамена и масштабного расширения приема в конце XX века участие женщин быстро приблизилось к паритету, однако доступ по-прежнему дифференцирован по территории, социальному происхождению, типу вуза и направлению подготовки. Белорусская траектория определена советским наследием ранней кообразовательности, государственной подготовки кадров и нормативной модели работающей матери. В постсоветский период она была не столько создана заново, сколько воспроизведена в условиях демографического сокращения и высокой централизации образовательной системы. Научная новизна заключается в выделении двух типов универсализации: мобилизационно-экспансионного и инерционно-институционального. Установлено, что численное равенство женщин и мужчин не устраняет горизонтальную и вертикальную сегрегацию, а переносит центр неравенства от формального доступа к качеству образовательных маршрутов, академической карьере и конвертации диплома в профессиональный статус.

Для цитирования в научных исследованиях

Чжан Бовэнь. Институциональные различия и культурные корни универсализации женского высшего образования в Китае и Беларуси // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 276-286. DOI: 10.34670/AR.2026.89.56.032

Ключевые слова

Женское высшее образование, универсализация, массовизация, гендерное равенство, Китай, Беларусь, образовательная политика, культурные нормы, институциональный анализ, сравнительно-исторический подход.

Введение

Расширение участия женщин в высшем образовании относится к наиболее заметным социальным изменениям второй половины XX - начала XXI века. В глобальном масштабе женщины из группы, систематически недопредставленной в университетах, превратились в большинство студентов. Однако одинаковый статистический итог может складываться из разных исторических механизмов. В одних странах доступ расширялся через резкое увеличение числа мест и семейную конкуренцию за образовательные ресурсы, в других - через более раннее включение женщин в государственную систему подготовки кадров. Поэтому сопоставление Китая и Беларуси интересно не вопреки различиям в размерах, демографии и политико-экономической истории, а именно благодаря им.

В классической схеме М. Троу переход от элитарного к массовому высшему образованию связывается с охватом примерно от 15 до 50% соответствующей возрастной группы, а превышение пятидесятипроцентного рубежа трактуется как движение к универсальному доступу [Trow, 1973]. Позднейшие исследования показали, что система с высоким участием не становится автоматически однородной: вместе с ростом охвата усиливаются различия между учреждениями, программами и социальными маршрутами [Marginson, 2016]. Для гендерного анализа это особенно важно. Универсализация может устранить дефицит женщин среди студентов, но сохранить неравенство в выборе специальностей, доступе к престижным университетам, научной карьере и оплате труда.

По данным ЮНЕСКО, с 1995 по 2018 г. мировая численность женщин в третичном образовании выросла примерно втрое, а женское участие стало одним из главных источников глобальной образовательной экспансии [UNESCO, 2020]. В этой динамике Китай представляет пример поздней, но чрезвычайно быстрой массовизации, тогда как Беларусь наследует советскую модель, в которой кообразовательность, женская занятость и доступ к профессиональной подготовке были институционализированы существенно раньше. Исследовательский вопрос статьи сформулирован следующим образом: почему близкие показатели женского присутствия в университетах возникли в двух странах на основе разных сочетаний государства, семьи и культурной нормы?

Цель исследования - определить институциональные различия и культурные корни универсализации женского высшего образования в Китае и Беларуси. Для ее достижения решаются три задачи: реконструируются основные этапы расширения доступа; сопоставляются правовые, организационные и финансовые механизмы; выявляется, каким образом традиционные и социалистические представления о женской роли были преобразованы, но не полностью устранены образовательной модернизацией.

Материалы и методы

Методологическую основу составляет сравнительно-исторический институционализм, позволяющий рассматривать образовательную систему как результат длительного накопления правил и организационных практик. Сравнение проводится не по принципу поиска формально одинаковых институтов, а по их функции в расширении женского доступа. Дополнительно используется понятие гендерного порядка - устойчивого соединения норм занятости, семейных обязанностей, символических представлений и распределения власти.

Источниковую базу образуют законодательство о праве на образование и положении

женщин, государственные программы, статистические материалы Национального бюро статистики Китая и Национального статистического комитета Республики Беларусь, а также публикации ЮНЕСКО. Количественные показатели используются для обозначения направления изменений, а не для механического ранжирования стран. Китайская статистика включает огромную и внутренне стратифицированную систему разных типов высшего образования; белорусские данные относятся к значительно меньшей системе и фиксируют численность на начало учебного года. Поэтому прямое сравнение абсолютных величин не имеет аналитического смысла.

Хронологические рамки охватывают период от формирования социалистических систем образования до 2023/2024 учебного года. Внутри него выделяются три фазы: нормативное установление равноправия; массовизация и расширение институциональной сети; универсализация, при которой основной вопрос смещается от наличия доступа к его качеству и социальным результатам.

Китай: сжатая массовизация и семейная мобилизация

В Китае современный правовой режим исходит из равенства женщин и мужчин в сфере культуры и образования. Действующая редакция Закона КНР о защите прав и интересов женщин прямо закрепляет равные образовательные права и запрещает необоснованные ограничения при приеме [Закон КНР о защите прав и интересов женщин, 2022]. Программа развития женщин Китая на 2021-2030 гг. связывает равный доступ с государственным мониторингом, расширением качественного образования и сокращением разрывов между территориями и социальными группами [Программа развития женщин Китая, 2021–2030]. В институциональном отношении это означает, что гендерная цель включена в общую систему национального планирования, а не существует как автономная университетская политика.

Исторически такой порядок сформировался на фоне глубокого разрыва с дореволюционной моделью. Конфуцианская ученость не сводилась к прямому запрету образования для женщин, однако экзаменационная и чиновничья карьера была организована как мужской путь, а семейные ресурсы распределялись в логике патрилинейного продолжения рода. После 1949 г. государство закрепило юридическое равенство, развернуло борьбу с неграмотностью и включило женщин в оплачиваемый труд. Тем не менее до конца 1970-х гг. высшее образование оставалось малочисленным и зависимым от политических кампаний, поэтому формальная эмансипация еще не означала массового университетского участия.

Поворотным моментом стало восстановление единого государственного вступительного экзамена гаокао в 1977 г. Экзамен вновь связал образовательную траекторию с академическим результатом, хотя условия подготовки оставались социально неравными. Следующий перелом произошел в 1999 г., когда государство резко увеличило прием в университеты. За сравнительно короткий срок высшее образование превратилось из дефицитного ресурса для небольшой части молодежи в ожидаемый этап биографии городского среднего класса и значительной части сельских семей. Масштаб расширения был обеспечен сочетанием централизованных решений, роста региональных вузов, платных мест и финансового участия домохозяйств.

К 2023 г. валовой коэффициент охвата высшим образованием достиг 60,2%. Численность женщин, обучавшихся по программам высшего образования, составила 29,489 млн человек, или 49,9% всех студентов; среди магистрантов и аспирантов женщины составляли 50,6% [Statistical Monitoring Report of China National Program for Women's Development, 2023]. Эти показатели

позволяют говорить о достижении численного паритета на уровне системы. Вместе с тем паритет является средним значением, скрывающим различия между престижными и массовыми вузами, регионами, городом и селом, а также академическими направлениями.

Исследования городской системы еще в начале реформ фиксировали быстрое сокращение гендерного разрыва в образовании при сохранении различий в занятости и профессиональной отдаче диплома [Bauer, Wang, Riley, Zhao, 1992]. Для сельского Китая Э. Ханнум показала, что образовательные решения семьи зависят от ресурсов домохозяйства и ожидаемой полезности обучения ребенка; при ограниченном бюджете дочери оказывались более уязвимыми, особенно в бедных районах [Hannum, 2005]. Следовательно, государственное расширение мест ослабило, но не отменило семейный механизм распределения возможностей.

Однодетная политика в городах создала неоднозначный эффект. С одной стороны, отсутствие брата позволяло концентрировать семейные вложения на дочери и усиливало ее образовательные ожидания. С другой - высокая конкуренция за элитные университеты сделала происхождение, место регистрации, качество школы и доступ к дополнительной подготовке еще более значимыми. Идеология экзаменационной заслуги легитимирует результат как индивидуальное достижение, хотя стартовые условия различаются. Анализ китайской меритократии показывает, что массовый доступ сочетается с жесткой иерархией университетов и неравным доступом к наиболее ценным дипломам [Liu, 2016].

Культурное объяснение не должно сводиться к тезису о неизменном «конфуцианском патриархате». История китайских женщин демонстрирует неоднократное переопределение женственности государством, рынком и семьей [Hershatter, 2007]. Социалистическая формула участия в производстве ослабила представление о женщине как исключительно домашнем субъекте, но не ликвидировала ожидания заботы о детях и старших. Еще ранние исследования китайского социализма отмечали расхождение между декларируемой эмансипацией и устойчивостью внутрисемейной иерархии [Croll, 1978]. В современном образовании это проявляется не столько в запрете учиться, сколько в выборе «подходящих» специальностей, ожидании стабильной работы и необходимости согласовывать академическую мобильность с будущей семейной ролью.

Таким образом, китайскую траекторию можно определить как мобилизационно-экспансионную универсализацию. Государство быстро увеличило предложение мест и закрепило гендерное равенство в программных документах, а семьи превратили высшее образование дочерей в стратегический проект социальной мобильности. Главная граница проходит уже не между поступившей и не поступившей женщиной, а между разными качествами участия: вузом центрального или местного уровня, академической и прикладной программой, специальностью с высокой или низкой рыночной отдачей.

Беларусь: советское наследие и воспроизводство универсального доступа

Белорусская траектория имеет иной исторический ритм. Конституция Республики Беларусь закрепляет доступность среднего специального и высшего образования в соответствии со способностями каждого и возможность конкурсного бесплатного обучения в государственных учреждениях [онституция Республики Беларусь]. Кодекс об образовании относит к принципам государственной политики гарантию конституционного права и равный доступ к образованию [Кодекс Республики Беларусь об образовании, 2011]. В 2021-2025 гг. эти общие положения

дополнялись Национальным планом действий по обеспечению гендерного равенства, ориентированным на учет гендерного фактора в государственной политике и развитие гендерной культуры [Национальный план действий по обеспечению гендерного равенства, 2020].

Однако основная инфраструктура женского участия возникла задолго до независимости. Советский проект соединял ликвидацию неграмотности, кообразовательность, индустриализацию и массовое включение женщин в оплачиваемый труд. Высшее образование было встроено в государственную систему подготовки кадров, а профессиональная квалификация женщины рассматривалась как общественно необходимый ресурс. В Белорусской ССР эта модель особенно укрепилась в послевоенный период, когда восстановление промышленности, образования, медицины и науки требовало широкой мобилизации рабочей силы.

Важная особенность советского механизма заключалась в том, что он не делал освобождение женщины от семейных обязанностей условием профессионального участия. Напротив, сформировалась нормативная фигура работающей матери. Государственные учреждения частично социализировали заботу через детские сады, образование и здравоохранение, но повседневная домашняя нагрузка оставалась преимущественно женской. Отсюда двойственность результата: образование и собственный заработок стали нормой, а равное распределение неоплачиваемого труда - нет.

После 1991 г. Беларусь сохранила высокую степень государственного регулирования вузов, приема и подготовки специалистов. Наряду с бюджетным обучением развивались платные формы, однако система не пережила столь резкого институционального разрыва, как многие рыночные элементы китайской реформы. Сохранилась также практика обязательного или преимущественного распределения части выпускников, обучавшихся за счет бюджета. Для женщин это поддерживает связь между дипломом и первым рабочим местом, хотя не гарантирует равной дальнейшей карьеры.

По данным Белстата, в 2023/2024 учебном году в учреждениях высшего образования обучалось 222,5 тыс. студентов. Женщины составляли 116 542 человека, мужчины - 106 004 человека; доля женщин равнялась 52,4%. В 2019/2020 учебном году женская доля была близкой - 52,8%, но общая численность студентов за четыре года сократилась примерно на 14,7% [Образование в Республике Беларусь, 2024]. Следовательно, нынешняя женская представленность существует не в условиях бурного расширения, а на фоне демографического сжатия и уменьшения студенческих контингентов.

Долгосрочные данные ЮНЕСКО показывают, что валовой коэффициент охвата третичным образованием в Беларуси вырос с 48% в 1991 г. до 96% в 2013 г. [Belarus: Rapid expansion…, 2026]. Значение выше ста или близкое к нему в подобных показателях не означает, что университет посещает буквально вся возрастная группа: в числитель входят обучающиеся старше и младше расчетного возраста. Тем не менее динамика указывает, что страна перешла к системе высокого участия раньше Китая, опираясь на уже существующую советскую институциональную сеть.

Культурным основанием этой модели является не отсутствие патриархальных норм, а их особое сочетание с социалистической занятостью. Исследования советского гендерного порядка показывают, что государство расширило экономическую самостоятельность женщин, одновременно закрепив ответственность за воспроизводство семьи [Ashwin (ed.), 2000]. Образ «новой советской женщины» предполагал общественную активность, трудовую дисциплину и

материнство, причем баланс этих ролей постоянно корректировался в зависимости от экономических и демографических приоритетов [Attwood, 1999].

В белорусском контексте постсоветская трансформация добавила к этому наследию риторику национальной стабильности, семьи и демографической безопасности. Е. Гапова связывает гендерные отношения в Беларуси с процессами классообразования и производства национальной нормы, где женская образованность может сосуществовать с ограниченным доступом к ресурсам власти [Gapova, 2002]. Т. Щурко показывает, что гендерное образование и официальные представления о равенстве включены в более широкий государственный дискурс семьи и социальной политики [Shchurko, 2018]. Поэтому высокая доля студенток не обязательно ведет к пересмотру традиционного распределения ролей.

Белорусскую траекторию целесообразно назвать инерционно-институциональной универсализацией. Ее устойчивость обеспечивается не постоянным ростом приема, а воспроизводством созданных ранее правил: доступной сети вузов, государственной подготовки кадров, нормативной занятости женщин и общественного признания диплома. Уязвимость этой модели связана с демографическим сокращением, концентрацией вузов в крупных городах, горизонтальной сегрегацией специальностей и тем, что женское большинство среди студентов не автоматически превращается в большинство на вершине академической и управленческой иерархии.

Сравнительный анализ институциональных моделей

Сопоставление показывает, что одинаковый результат - устойчивое присутствие женщин примерно на уровне половины студенческого контингента или выше - имеет разную институциональную архитектуру. Китай прошел путь от дефицитного университета к системе массового и универсального участия за несколько десятилетий. Беларусь вошла в постсоветский период с уже сформированной традицией женской профессиональной квалификации и сравнительно высоким охватом. Различия сведены в таблицу 1.

Таблица 1 – Сравнительные характеристики универсализации женского высшего образования

Параметр	Китай	Беларусь
Историческая отправная точка	Ограниченная емкость университетов; ускоренное расширение после реформ и особенно после 1999 г.	Советская система кообразовательности и подготовки массовых профессиональных кадров.
Основной двигатель	Государственное увеличение приема в сочетании с семейными инвестициями и экзаменационной конкуренцией.	Инерция государственной образовательной сети, бюджетная подготовка и норма женской занятости.
Роль семьи	Семья активно финансирует подготовку и ранжирует образовательные маршруты; происхождение влияет на качество доступа.	Высшее образование женщины является обычной жизненной нормой, но сочетается с ожиданием основной ответственности за заботу.
Организационная логика	Крупная стратифицированная система: национальные, провинциальные, местные, академические и профессиональные учреждения.	Компактная централизованная система, сильная роль государства и концентрация вузов в крупных городах.
Современный гендерный результат	Паритет в масштабе системы; сохраняются территориальные, статусные и предметные различия.	Умеренное женское большинство при сокращении общей численности студентов.

Параметр	Китай	Беларусь
Тип универсализации	Мобилизационно-экспансионный.	Инерционно-институциональный.
Основной риск	Перенос неравенства в иерархию вузов, качество программ и профессиональную отдачу диплома.	Горизонтальная и вертикальная сегрегация, демографическое сжатие, двойная нагрузка работающей матери.

Первое принципиальное различие касается темпа. В Китае массовизация была сжата во времени и воспринималась поколениями как резкое расширение жизненных шансов. В Беларуси участие женщин стало обычным еще в советский период, поэтому современная универсализация имеет характер институциональной привычки. Это влияет и на общественное восприятие: в китайской семье поступление дочери в сильный университет остается крупным инвестиционным проектом, тогда как в Беларуси сам факт получения женщиной высшего образования чаще воспринимается как нормативный, хотя выбор направления и города также зависит от ресурсов семьи.

Второе различие связано с механизмом отбора. Китайский гаокао создает общенациональный символ справедливого соревнования, но квоты, региональная структура мест и различия школьного качества делают его социально дифференцированным. Белорусская система также основана на конкурсном приеме, однако меньший масштаб страны, централизованное регулирование и сохранение бюджетного сектора образуют другую конфигурацию. В обеих системах формально нейтральный экзамен не устраняет влияние семьи, но формы этого влияния различны.

Третье различие проявляется в связи образования и занятости. Китайская экспансия происходила одновременно с развитием рынка труда выпускников и ростом конкуренции за городские рабочие места. Диплом стал необходимым, но недостаточным условием мобильности. В Беларуси государственная подготовка и распределение бюджетных выпускников сильнее связывают университет с первым трудоустройством. При этом ни одна модель не гарантирует равной конвертации образовательного капитала женщин в доход, руководящие позиции и академическую власть.

Общее для двух стран состоит в переходе от открытого ограничения к скрытой стратификации. Когда женщины становятся половиной студентов, гендерное неравенство перестает быть заметным на уровне общего приема. Оно проявляется в распределении по направлениям подготовки, доступе к лабораториям и научным сетям, мобильности, времени на исследовательскую работу и ожиданиях работодателя. Универсализация меняет форму проблемы: вопрос «допущены ли женщины в университет?» уступает вопросу «какие университеты, программы и карьеры им реально доступны?».

Важно также отказаться от представления культуры как неизменной причины, автоматически определяющей поведение. Конфуцианская патрилинейность в Китае и постсоветский фамилизм в Беларуси действуют через конкретные институты: правила приема, стоимость обучения, географию вузов, организацию ухода за детьми, найм выпускников. Одни и те же нормы могут ослабевать или усиливаться в зависимости от политики. Например, расширение доступного дошкольного ухода повышает возможность академической карьеры женщины сильнее, чем абстрактная декларация равенства; прозрачные процедуры приема в аспирантуру и назначения на руководящие должности уменьшают вертикальную сегрегацию эффективнее, чем простое увеличение доли студенток.

Обсуждение результатов

Выделенные типы не следует понимать как взаимоисключающие идеальные конструкции. В белорусской системе присутствуют рыночные элементы и платное обучение, а китайская модель опирается на устойчивые государственные институты и социалистическое наследие. Типология фиксирует доминирующую логику: для Китая решающим было масштабное расширение предложения и превращение образования в семейную стратегию; для Беларуси - продолжение ранее институционализированной нормы женской квалифицированной занятости.

Сравнение подтверждает тезис о том, что системы высокого участия одновременно расширяют включение и создают новые линии различия. Женское большинство в аудиториях может сочетаться с мужским преобладанием в инженерно-технических направлениях, высшем академическом руководстве или наиболее доходных сегментах рынка труда. Отсюда следует, что статистический мониторинг должен выходить за пределы общего числа студентов. Необходимы сопоставимые данные по полу, социальному происхождению, территории, форме финансирования, уровню селективности вуза, специальности, завершению обучения и первым годам карьеры.

Для Китая приоритетом остается уменьшение разрыва между массовым доступом и качеством участия: поддержка студенток из сельских и малообеспеченных семей, снижение территориальных барьеров, предотвращение гендерных ограничений при выборе специальности и найме выпускников. Для Беларуси особенно значимы сохранение территориальной доступности в условиях сокращения молодежных когорт, диверсификация женского выбора в STEM-направлениях, поддержка академической мобильности и устранение барьеров между высокой образовательной квалификацией и руководящей карьерой.

Для обеих стран важна политика совмещения образования, исследовательской работы и родительства. Если уход за детьми остается преимущественно частной обязанностью женщины, формальное равенство в университетском доступе воспроизводит неравенство уже после выпуска и на этапах аспирантуры. Поэтому следующий этап универсализации должен измеряться не только входом в систему, но и возможностью непрерывно использовать полученное образование.

Заключение

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что универсализация женского высшего образования в Китае и Беларуси привела к близкому количественному результату, но была сформирована разными историческими механизмами.

Китайская модель возникла в результате сжатой массовизации, централизованного расширения приема и высокой семейной мобилизации вокруг экзаменационной конкуренции. Она быстро обеспечила системный гендерный паритет, одновременно усилив значение иерархии университетов, территории и социального происхождения. Белорусская модель опирается на советское наследие кообразовательности, государственной подготовки кадров и нормы работающей матери. Ее современная устойчивость проявляется в сохранении женского большинства среди студентов, хотя сама система сокращается демографически.

Культурные корни не являются самостоятельным и неизменным объяснением. В Китае патрилинейные представления были переработаны социалистической эмансипацией и семейной стратегией инвестиций в дочь; в Беларуси социалистическая экономическая

самостоятельность женщины соединилась с устойчивой материнской ответственностью и постсоветской риторикой семьи. Институты не просто отражают эти нормы, а преобразуют их.

Главный общий результат состоит в перемещении неравенства. На этапе универсального участия проблема сосредоточена уже не в общем праве женщины поступить в вуз, а в распределении по качеству образовательных маршрутов, направлениям подготовки, академическим позициям и профессиональным результатам. Следовательно, дальнейшая политика должна быть ориентирована не на механическое увеличение числа студенток, а на равную ценность их образовательного участия и возможность конвертировать диплом в устойчивую карьеру.

Библиография

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. № 243-З // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. URL: https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243.
2. Конституция Республики Беларусь // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. URL: https://pravo.by/pravovaya-informatsiya/.
3. О Национальном плане действий по обеспечению гендерного равенства в Республике Беларусь на 2021–2025 годы: постановление Совета Министров Республики Беларусь от 30 декабря 2020 г. № 793 // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. URL: https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22000793.
4. Образование в Республике Беларусь: статистический буклет. Минск: Национальный статистический комитет Республики Беларусь, 2024. 35 с. URL: https://www.belstat.gov.by/upload/iblock/f97/q0setyowxlesrd0f68oncmc40ofyiezo.pdf.
5. Attwood L. Creating the New Soviet Woman: Women's Magazines as Engineers of Female Identity, 1922–1953. London: Macmillan, 1999. 213 p.
6. Bauer J., Wang F., Riley N.E., Zhao X. Gender Inequality in Urban China: Education and Employment // Modern China. 1992. Vol. 18, no. 3. P. 333–370. DOI: 10.1177/009770049201800304.
7. Belarus: Rapid expansion and subsequent adjustment in tertiary education // UNESCO Global Education Monitoring Report. Country case study. 2026. URL: https://www.unesco.org/gem-report/en/2026-gem-report-country-case-studies/belarus.
8. Croll E. Feminism and Socialism in China. London: Routledge & Kegan Paul, 1978. 363 p.
9. Gapova E. On Nation, Gender, and Class Formation in Belarus ... and Elsewhere in the Post-Soviet World // Nationalities Papers. 2002. Vol. 30, no. 4. P. 639–662. DOI: 10.1080/00905992.2002.10540511.
10. Gender, State and Society in Soviet and Post-Soviet Russia / ed. by S. Ashwin. London; New York: Routledge, 2000. 176 p.
11. Hannum E. Market Transition, Educational Disparities, and Family Strategies in Rural China: New Evidence on Gender Stratification and Development // Demography. 2005. Vol. 42, no. 2. P. 275–299. DOI: 10.1353/dem.2005.0014.
12. Hershatter G. Women in China's Long Twentieth Century. Berkeley; Los Angeles: University of California Press, 2007. 170 p.
13. Law of the People's Republic of China on the Protection of Rights and Interests of Women (revised in 2022) // Ministry of Justice of the People's Republic of China. URL: https://en.moj.gov.cn/2023-12/15/c_948362.htm.
14. Liu Y. Higher Education, Meritocracy and Inequality in China. Singapore: Springer, 2016. 221 p. DOI: 10.1007/978-981-10-1588-5.
15. Marginson S. The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems // Higher Education. 2016. Vol. 72, no. 4. P. 413–434. DOI: 10.1007/s10734-016-0016-x.
16. Outline of Women's Development in China (2021–2030) // The State Council of the People's Republic of China. 2021. URL: https://english.www.gov.cn/policies/latestreleases/202109/27/content_WS61516ea9c6d0df57f98e0f0f.html.
17. Shchurko T. "Gender Education" in the Post-Soviet Belarus: Between Authoritarian Power, Neoliberal Ideology, and Democratic Institutions // Policy Futures in Education. 2018. Vol. 16, no. 4. P. 434–448. DOI: 10.1177/1478210317719779.
18. Statistical Monitoring Report of China National Program for Women's Development (2021–2030) in 2023 // National Bureau of Statistics of China. 2025. URL: https://www.stats.gov.cn/english/PressRelease/202502/20250207_1958577.html.
19. Trow M. Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education, 1973. 57 p.
20. UNESCO. A New Generation: 25 Years of Efforts for Gender Equality in Education. Global Education Monitoring Report. Paris: UNESCO, 2020. 72 p.

Institutional Differences and Cultural Roots of the Universalization of Women's Higher Education in China and Belarus

Zhang Bowen

Master,
Faculty of Philosophy and Social Sciences,
Belarusian State University,
220030, 4, Nezavisimosti ave., Minsk, Republic of Belarus;
e-mail: 2233574829@qq.com

Abstract

The purpose of the article is to identify the institutional differences and cultural foundations that determined the unequal trajectories of the transition of women's higher education from limited access to mass and further to universal participation in China and Belarus. The study is carried out in the logic of comparative-historical institutionalism and relies on normative acts, official educational statistics, documents of international organizations, and scientific literature on the gender order of the two countries. It is shown that the Chinese trajectory is mobilization-expansionary in nature: after the restoration of the unified entrance examination and the large-scale expansion of enrollment at the end of the 20th century, women's participation quickly approached parity, however, access is still differentiated by territory, social origin, type of university, and field of study. The Belarusian trajectory is determined by the Soviet legacy of early co-education, state training of personnel, and the normative model of the working mother. In the post-Soviet period, it was not so much created anew as reproduced under conditions of demographic contraction and high centralization of the educational system. The scientific novelty lies in the identification of two types of universalization: mobilization-expansionary and inertial-institutional. It is established that the numerical equality of women and men does not eliminate horizontal and vertical segregation, but shifts the center of inequality from formal access to the quality of educational routes, academic career, and the conversion of a diploma into professional status.

For citation

Zhang Bowen (2026) Institutsional'nye razlichiya i kul'turnye korni universalizatsii zhenskogo vysshego obrazovaniya v Kitae i Belarusi [Institutional Differences and Cultural Roots of the Universalization of Women's Higher Education in China and Belarus]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 276-286. DOI: 10.34670/AR.2026.89.56.032

Keywords

Women's higher education, universalization, massification, gender equality, China, Belarus, educational policy, cultural norms, institutional analysis, comparative-historical approach.

References

1. Attwood, L. (1999). Creating the New Soviet Woman: Women's Magazines as Engineers of Female Identity, 1922–1953. Macmillan.
2. Bauer, J., Wang, F., Riley, N.E., & Zhao, X. (1992). Gender Inequality in Urban China: Education and Employment. Modern China, 18(3), 333–370. https://doi.org/10.1177/009770049201800304

3. Belarus: Rapid expansion and subsequent adjustment in tertiary education. (2026). UNESCO Global Education Monitoring Report. Country case study. https://www.unesco.org/gem-report/en/2026-gem-report-country-case-studies/belarus
4. Code of the Republic of Belarus on Education of 13 January 2011 No. 243-3. National Legal Internet Portal of the Republic of Belarus. https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243 [In Russian]
5. Constitution of the Republic of Belarus. National Legal Internet Portal of the Republic of Belarus. https://pravo.by/pravovaya-informatsiya/ [In Russian]
6. Croll, E. (1978). Feminism and Socialism in China. Routledge & Kegan Paul.
7. Education in the Republic of Belarus: statistical booklet. (2024). National Statistical Committee of the Republic of Belarus. https://www.belstat.gov.by/upload/iblock/f97/q0setyowxlesrd0f68oncmc40ofyiezo.pdf [In Russian]
8. Gapova, E. (2002). On Nation, Gender, and Class Formation in Belarus ... and Elsewhere in the Post-Soviet World. Nationalities Papers, 30(4), 639–662. https://doi.org/10.1080/00905992.2002.10540511
9. Gender, State and Society in Soviet and Post-Soviet Russia. (2000). In S. Ashwin (Ed.). Routledge.
10. Hannum, E. (2005). Market Transition, Educational Disparities, and Family Strategies in Rural China: New Evidence on Gender Stratification and Development. Demography, 42(2), 275–299. https://doi.org/10.1353/dem.2005.0014
11. Hershatter, G. (2007). Women in China's Long Twentieth Century. University of California Press.
12. Law of the People's Republic of China on the Protection of Rights and Interests of Women (revised in 2022). Ministry of Justice of the People's Republic of China. https://en.moj.gov.cn/2023-12/15/c_948362.htm
13. Liu, Y. (2016). Higher Education, Meritocracy and Inequality in China. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-1588-5
14. Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems. Higher Education, 72(4), 413–434. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x
15. On the National Action Plan for Ensuring Gender Equality in the Republic of Belarus for 2021–2025: Resolution of the Council of Ministers of the Republic of Belarus of 30 December 2020 No. 793. National Legal Internet Portal of the Republic of Belarus. https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22000793 [In Russian]
16. Outline of Women's Development in China (2021–2030). (2021). The State Council of the People's Republic of China. https://english.www.gov.cn/policies/latestreleases/202109/27/content_WS61516ea9c6d0df57f98e0f0f.html
17. Shchurko, T. (2018). "Gender Education" in the Post-Soviet Belarus: Between Authoritarian Power, Neoliberal Ideology, and Democratic Institutions. Policy Futures in Education, 16(4), 434–448. https://doi.org/10.1177/1478210317719779
18. Statistical Monitoring Report of China National Program for Women's Development (2021–2030) in 2023. (2025). National Bureau of Statistics of China. https://www.stats.gov.cn/english/PressRelease/202502/20250207_1958577.html
19. Trow, M. (1973). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Carnegie Commission on Higher Education.
20. UNESCO. (2020). A New Generation: 25 Years of Efforts for Gender Equality in Education. Global Education Monitoring Report. UNESCO.

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

УДК 37.018.46 **DOI: 10.34670/AR.2026.98.16.033**

Организационно-педагогическая модель формирования проектно-исследовательской компетенции педагогов в системе повышения квалификации

Водопьянов Илья Игоревич

Аспирант,
Белорусский национальный технический университет,
220013, Республика Беларусь, Минск, пр. Независимости, 65;
Методист,
Национальный детский технопарк,
220013, Республика Беларусь, Минск, ул. Купревича, 1/2;
e-mail: vodopyanov.ipf.deal@gmail.com

Аннотация

Статья посвящена разработке и практической проверке организационно-педагогической модели формирования проектно-исследовательской компетенции (ПИК) педагогов в системе повышения квалификации. ПИК рассматривается как интегративное профессиональное качество, включающее когнитивный, операциональный, мотивационно-ценностный, рефлексивный и коммуникативный компоненты. В исследовании приняли участие 60 педагогов. На основе анализа профессиональных затруднений и образовательных потребностей разработан модуль повышения квалификации продолжительностью 8 академических часов, сочетающий лекцию, круглый стол и практические занятия с итеративной коррекцией выполняемых заданий. Модель также включает посткурсовое сопровождение и практическое применение освоенных способов деятельности. На последующем этапе шесть педагогов совместно с автором организовали объединение по интересам «Основы исследовательской деятельности». Проанализировано 37 уникальных проектных работ, для 30 из них доступны повторные оценивания. У 19 работ зафиксировано увеличение результата, у 8 — отсутствие изменений, у 3 — снижение; среднее изменение составило +4,6 балла. Полученные данные рассматриваются как дополнительный показатель практической реализации модели, а не как прямое измерение ПИК.

Для цитирования в научных исследованиях

Водопьянов И.И. Организационно-педагогическая модель формирования проектно-исследовательской компетенции педагогов в системе повышения квалификации // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 287-296. DOI: 10.34670/AR.2026.98.16.033

Ключевые слова

Проектно-исследовательская компетенция, проектно-исследовательская деятельность, педагог, повышение квалификации, профессиональные затруднения, посткурсовое сопровождение, дополнительное образование, организационно-педагогическая модель, итеративная коррекция.

Введение

Современная образовательная практика характеризуется расширением проектной и исследовательской деятельности обучающихся. В условиях развития научно-технического творчества и дополнительного образования от педагога требуется способность не только передавать предметные знания, но и организовывать постановку проблем, поиск и анализ информации, проектирование решений, исследование и представление результатов.

Для системы образования Республики Беларусь развитие соответствующих профессиональных компетенций педагогов связано с задачами реализации компетентностного подхода и развития практической направленности образования [Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании, 2022; О Государственной программе «Образование и молодежная политика», 2021; О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года, 2021]. При этом результативность проектно-исследовательской деятельности обучающихся во многом определяется готовностью педагога выступать её организатором и методическим сопровождающим.

Исследования проектно-исследовательской компетенции чаще посвящены обучающимся. В работах И.В. Дементьевой, Е.А. Румбешты, Н.К. Сартбековой и А.М. Таникуловой рассматриваются содержание, структура и условия формирования соответствующей компетенции учащихся и студентов [Дементьева, 2013; Румбешта, Миндуков, 2007; Сартбекова, Таникулова, 2019].

В предыдущем исследовании автора ПИК педагога была определена как интегративное профессиональное качество, включающее когнитивный, операциональный, мотивационно-ценностный, рефлексивный и коммуникативный компоненты. Организация и сопровождение проектно-исследовательской деятельности обучающихся при этом рассматриваются как область профессионального применения ПИК, а не как самостоятельный компонент компетенции.

Следующим этапом исследования стало определение организационно-педагогического механизма формирования ПИК в системе повышения квалификации.

Цель исследования — разработать и практически проверить организационно-педагогическую модель формирования проектно-исследовательской компетенции педагогов в системе повышения квалификации.

Для достижения цели определены задачи: 1) определить структуру модели; 2) выявить профессиональные затруднения и образовательные потребности педагогов; 3) определить содержание и организацию модуля повышения квалификации; 4) обеспечить посткурсовое сопровождение и практическое применение освоенных способов деятельности; 5) проанализировать результаты практической реализации модели.

Научная новизна заключается в конкретизации организационно-педагогических механизмов формирования ПИК педагогов в системе повышения квалификации.

Предложена модель, объединяющая диагностико-аналитический, содержательный, организационно-процессуальный, посткурсовой, практический и результативно-диагностический блоки.

Конкретизирован механизм формирования ПИК посредством последовательности «выполнение — выявление затруднения — обсуждение — корректировка — повторное выполнение».

Особенностью модели является включение посткурсового сопровождения и практической реализации, обеспечивающих перенос освоенных способов деятельности из учебной ситуации

в профессиональную практику педагога.

Практическая значимость. Модель может использоваться при организации повышения квалификации педагогов, сопровождающих проектно-исследовательскую деятельность обучающихся.

Практическая реализация возможна в рамках 8-часового модуля, включающего лекцию, круглый стол и практические занятия. Содержание модуля может адаптироваться на основании результатов диагностики профессиональных затруднений.

Разработанные методические материалы включают памятки и алгоритмы, рекомендации по формулированию научного аппарата, поиску источников, оформлению проектных работ и подготовке презентаций.

Посткурсовое сопровождение и организация объединения по интересам «Основы исследовательской деятельности» обеспечивают возможность переноса освоенных способов деятельности в реальную образовательную практику.

Материалы исследования могут использоваться учреждениями общего среднего и дополнительного образования, а также организациями, осуществляющими повышение квалификации педагогических работников.

Теоретико-методологические основания

ПИК педагога рассматривается как интегративное профессиональное качество, выражающееся в способности самостоятельно осуществлять проектно-исследовательскую деятельность: определять проблему, планировать и реализовывать соответствующие действия, применять методы, анализировать и интерпретировать результаты, осуществлять их рефлексивную оценку и представлять результаты.

Содержательно выделенные компоненты характеризуются следующим образом: когнитивный — владение методологическими знаниями, научным аппаратом, логикой и этапами исследования, методами работы с информацией; операциональный — способность применять знания при постановке проблемы, выборе темы, цели, задач, объекта, предмета, гипотезы и методов, анализе результатов; мотивационно-ценностный — осознание профессиональной значимости проектно-исследовательской деятельности и интерес к её применению; рефлексивный — анализ собственной деятельности, выявление причин затруднений и её корректировка; коммуникативный — обсуждение, аргументация и представление результатов.

Такое понимание ПИК является содержательной основой разработанной модели. Методологически значимым является положение о диагностической обусловленности содержания повышения квалификации: профессиональные затруднения педагогов рассматриваются не только как объект диагностики, но и как основание для определения содержания последующего обучения. Подобный подход используется в исследованиях проблемно ориентированного и персонифицированного повышения квалификации [Гринько, Самсоненко, Шавшаева, 2015; Сергиенко, Зинченко, 2025].

Методика и организация исследования

Исследование носило практико-ориентированный характер и проводилось в контексте повышения квалификации педагогов, работающих с обучающимися в сфере дополнительного образования, научно-технического творчества и проектной деятельности.

В исследовании приняли участие 60 педагогов.

На диагностико-аналитическом этапе использовались анкетирование и диагностические задания практической направленности. Анкетирование было ориентировано на выявление опыта участников, профессиональных затруднений и образовательных потребностей.

Диагностические задания включали различение проектной и исследовательской работы, определение проблемы, темы, цели, задач, объекта и предмета, формулирование гипотезы, выбор методов, а также выявление и коррекцию методологических ошибок. Такой формат позволял оценивать не только знание терминов, но и характер затруднений при выполнении конкретных операций. Диагностический инструментарий использовался как средство практико-ориентированного выявления характера затруднений. Количественное сопоставление индивидуальных результатов начальной и итоговой диагностики не проводилось.

На основании полученных данных был разработан модуль повышения квалификации продолжительностью 8 академических часов: лекция — 2 часа; круглый стол — 2 часа; практические занятия — 4 часа.

Практические задания выполнялись на материале профессиональных направлений самих педагогов. Основной организационный принцип имел итеративный характер: выполнение задания → выявление затруднения → обсуждение и аргументация → корректировка → повторное выполнение.

В ходе работы преподаватель использовал направляющие вопросы, позволяющие участникам самостоятельно обнаруживать ошибки. Выявленные типичные затруднения становились материалом для последующего группового обсуждения. Дополнительно были разработаны памятки, алгоритмы, образцы и рекомендации по формулированию научного аппарата, поиску литературы, оформлению работы и подготовке презентации.

Организационно-педагогическая модель

Модель объединяет целевой, диагностико-аналитический, содержательный, организационно-процессуальный, посткурсовой, практический и результативно-диагностический блоки (рисунок 1).

Организационно-педагогическими условиями её реализации являются: диагностическая направленность; практико-ориентированность; связь теории и практики; итеративная обратная связь; методическое обеспечение; непрерывное посткурсовое сопровождение.

Целевой блок определяет общую направленность процесса — формирование пяти компонентов ПИК педагога.

Диагностико-аналитический блок включает анкетирование и диагностические задания, анализ профессионального опыта, выявление затруднений и образовательных потребностей. Его результатом является определение содержания и направлений последующей подготовки.

Содержательный блок объединяет содержание, соответствующее пяти компонентам ПИК. Он включает методологию и научный аппарат исследования, проектно-исследовательские операции, профессиональную мотивацию, рефлексию, обсуждение и представление результатов.

Организационно-процессуальный блок реализуется в рамках 8-часового модуля КПК. Теоретическая подготовка сочетается с практической работой и итеративной коррекцией действий. Ошибка рассматривается как основание для анализа и совершенствования способа деятельности.

Посткурсовое сопровождение включает консультирование педагогов, анализ выполняемых работ, выявление и коррекцию ошибок, предоставление дополнительных рекомендаций.

Практическая реализация предполагает перенос освоенных способов деятельности в профессиональную практику. После завершения модуля совместно с педагогами на базе их учреждений образования было организовано объединение по интересам «Основы исследовательской деятельности». В рамках объединения осуществлялось сопровождение проектно-исследовательской деятельности обучающихся.

Результативно-диагностический блок предусматривает непосредственные и отсроченные практические результаты. К первым относятся результаты выполнения диагностических заданий и скорректированные затруднения; ко вторым — применение ПИК в профессиональной деятельности, подготовленные проектные работы обучающихся и результаты их внешней оценки как дополнительный показатель практической реализации сформированных способов деятельности.

Результаты исследования

Анкетирование показало, что 89% педагогов ранее подготавливали учащихся к конкурсам и научно-практическим мероприятиям, а 67% отмечали наличие у сопровождавшихся ими обучающихся призовых результатов.

Наиболее выраженные профессиональные затруднения были связаны с выбором темы и формулированием гипотезы — 42%, подготовкой к защите — 33%, практической реализацией проекта — 25%.

При этом 96% педагогов указали на необходимость систематизированных методических материалов, охватывающих полный цикл работы от выбора темы до подготовки презентации и защиты.

Среди факторов, затрудняющих организацию самостоятельной деятельности обучающихся, 37% назвали избыточную опеку со стороны педагога, 29% — низкую мотивацию обучающихся, 21% — недостаток времени.

Полученные данные были использованы при определении содержания модуля и его практической направленности.

После завершения повышения квалификации шесть педагогов продолжили работу на базе своих учреждений образования в формате объединения по интересам «Основы исследовательской деятельности». В двух учреждениях заявки на выполнение проектных работ поданы не были. Поэтому анализ проводился по материалам четырёх учреждений.

Всего было выявлено 37 уникальных проектных работ. Для 30 из 37 были зафиксированы результаты двух и более оцениваний на различных этапах их представления. Повторные записи рассматривались как последовательные результаты работы над одной проектной работой.

Внешняя оценка проводилась по системе с максимальным результатом 30 баллов. Она включала показатели соответствия образовательному направлению, актуальности, теоретической и практической ценности, качества содержания и правильности оформления. Отдельно оценивался исследовательский аспект работы — от 0 до 3 баллов.

Для первичного отбора применялся установленный в рамках процедуры порог 11 баллов. Он рассматривается как процедурный критерий отбора, а не как уровень сформированности ПИК.

По последним зафиксированным результатам 33 из 37 проектов (89,2%) имели не менее 11 баллов. Средний итоговый результат составил 16,84 балла, медианное значение — 16 баллов, диапазон — от 5 до 29 баллов.

Для 30 проектов с повторными оцениваниями была проанализирована динамика между

первым и последним результатами. У 19 работ (63,3%) отмечено увеличение результата, у 8 (26,7%) изменений не было, у 3 (10,0%) зафиксировано снижение. Среднее изменение составило +4,6 балла, медианное — +4 балла.

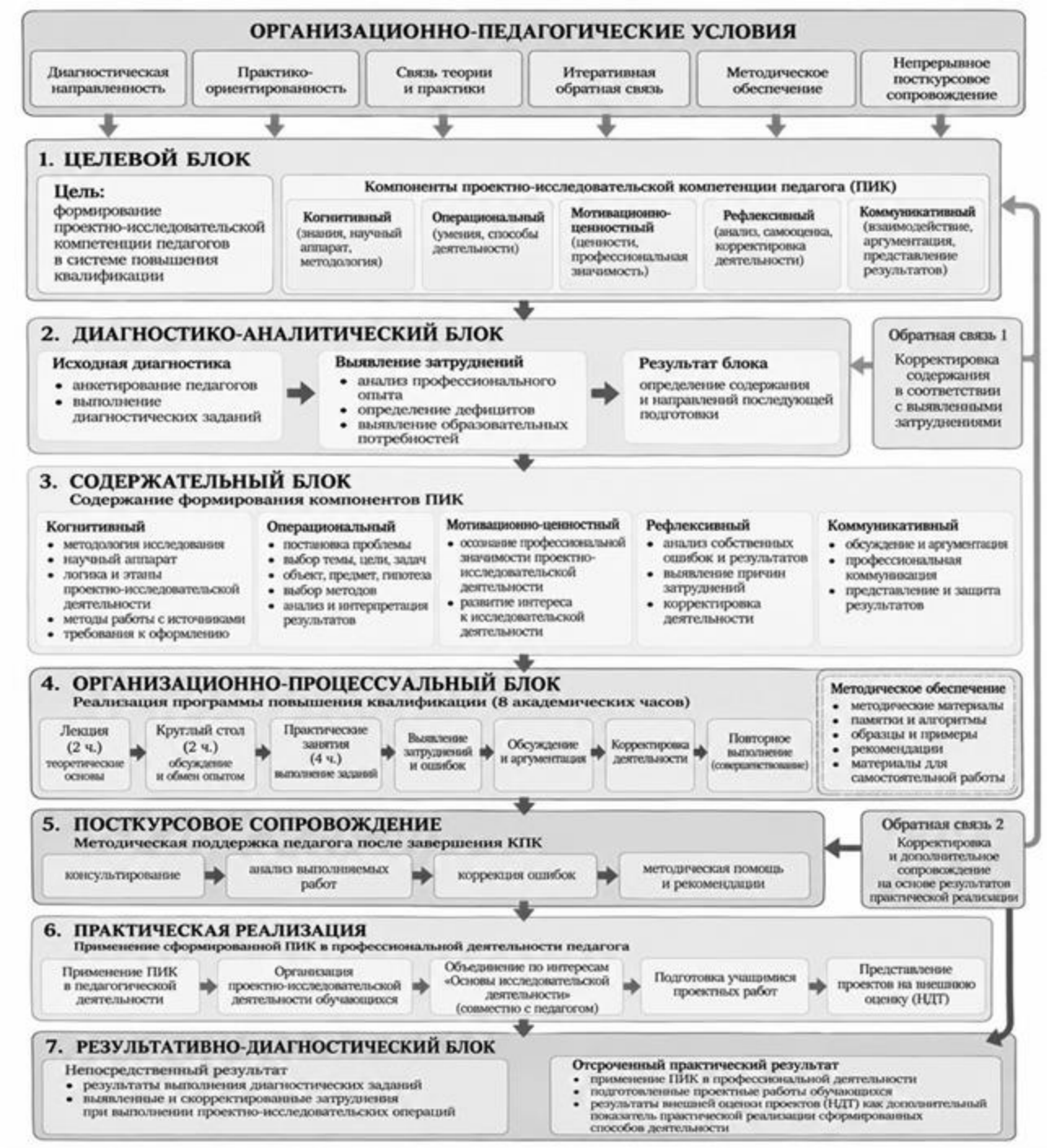


Рисунок 1 — Организационно-педагогическая модель формирования проектно-исследовательской компетенции педагогов в системе повышения квалификации

Полученные данные характеризуют изменение качества проектных работ при их последовательной доработке и не являются непосредственной количественной оценкой ПИК педагога.

Обсуждение результатов

Результаты позволяют рассматривать разработанную модель как систему, в которой формирование ПИК обеспечивается последовательным соединением диагностики, содержательной подготовки, практической деятельности, обратной связи и последующего применения освоенных способов деятельности.

Первым значимым результатом является связь содержания КПК с реальными профессиональными затруднениями. Показатели 42%, 33% и 25% свидетельствуют о том, что существенная часть затруднений связана с конкретными проектно-исследовательскими операциями. Поэтому содержание подготовки было ориентировано не только на передачу теоретических сведений, но и на практическое освоение способов действий.

Второй особенностью модели является сочетание теории и практики. Лекционный материал использовался как основание для последующего выполнения заданий. Выявленная ошибка становилась предметом анализа, обсуждения и коррекции. Таким образом, формирование отдельных компонентов ПИК осуществлялось посредством последовательности «освоение содержания — выполнение — выявление ошибки — обсуждение — корректировка — повторное выполнение».

Третья особенность заключается в посткурсовом сопровождении. Завершение аудиторного модуля не рассматривалось как окончание процесса формирования компетенции. Освоенные способы деятельности переносились в профессиональную практику педагога, а возникающие затруднения становились основанием для дальнейшего консультирования.

Результаты внешней оценки проектных работ дополняют характеристику практической реализации модели. Увеличение результата у 19 из 30 проектов с повторными оцениваниями и среднее изменение на +4,6 балла свидетельствуют об изменениях качества проектных материалов при их последовательной доработке. Вместе с тем данные результаты не позволяют утверждать наличие причинного воздействия именно разработанной модели и не могут рассматриваться как прямое измерение ПИК.

Современные исследования также подчёркивают необходимость разработки критериев, показателей и уровневых дескрипторов для оценки сформированности проектно-исследовательских компетенций [Сергиенко, Киреева, 2026]. Поэтому дальнейшая работа должна быть направлена на создание соответствующего диагностического инструментария.

Заключение

Разработана и практически проверена организационно-педагогическая модель формирования проектно-исследовательской компетенции педагогов в системе повышения квалификации.

Модель основывается на пятикомпонентной структуре ПИК и объединяет диагностику профессиональных затруднений, целенаправленную подготовку, практическое выполнение и коррекцию действий, посткурсовое сопровождение и применение освоенных способов деятельности в профессиональной практике.

В исследовании приняли участие 60 педагогов. Выявлены основные профессиональные затруднения: выбор темы и формулирование гипотезы — 42%, подготовка к защите — 33%, практическая реализация — 25%. Полученные данные были использованы для определения содержания практико-ориентированного модуля повышения квалификации.

На последующем этапе шесть педагогов совместно с автором организовали объединение по интересам «Основы исследовательской деятельности». Анализ 37 уникальных проектных работ показал, что для 30 проектов были доступны повторные оценивания; у 19 из них результат увеличился, а среднее изменение между первым и последним оцениванием составило +4,6 балла.

Эти данные рассматриваются как дополнительный показатель практической реализации сформированных способов проектно-исследовательской деятельности, но не как прямое измерение ПИК и не как доказательство причинного эффекта модели.

Перспективы исследования связаны с разработкой критериально-диагностического инструментария оценки пяти компонентов ПИК, определением критериев и уровневых показателей её сформированности и расширением эмпирической базы.

Библиография

1. Гринько М.Н., Самсоненко Л.С., Шавшаева Л.Ю. Преодоление профессиональных затруднений педагогов в условиях реализации персонифицированной модели повышения квалификации // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 5.
2. Дементьева И.В. Формирование проектно-исследовательской компетенции учащихся старших классов: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. — Челябинск, 2013.
3. Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании: Закон Республики Беларусь от 14 января 2022 г. № 154-З // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь.
4. О Государственной программе «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 годы: постановление Совета Министров Республики Беларусь от 29 января 2021 г. № 57: в ред. от 24 декабря 2024 г. № 1003.
5. О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года: постановление Совета Министров Республики Беларусь от 30 ноября 2021 г. № 683: в ред. от 5 декабря 2024 г. № 906.
6. Румбешта Е.А., Миндуков В.З. Формирование проектно-исследовательской компетенции учащихся при обучении физике и оценка ее сформированности // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2007. — № 10. — С. 103–109.
7. Сартбекова Н.К., Таникулова А.М. Проблемы формирования проектно-исследовательской компетенции у студентов колледжа Кыргызстана // Наука и инновационные технологии. — 2019. — № 2 (11). — С. 269–273.
8. Сергиенко А.Р., Зинченко В.О. Структурно-функциональная модель формирования проектно-исследовательских компетенций у будущих педагогов профессионального обучения // ЦИТИСЭ. — 2025. — № 2 (44). — С. 70–85.
9. Сергиенко А.Р., Киреева Е.И. Разработка критериально-диагностической базы для определения сформированности проектно-исследовательских компетенций у будущих педагогов профессионального обучения // ЦИТИСЭ. — 2026. — № 1 (47). — С. 343–357.

Organizational and Pedagogical Model for the Formation of Teachers' Project-Research Competence in the Professional Development System

Il'ya I. Vodop'yanov

Postgraduate Student,
Belarusian National Technical University,
220013, 65, Nezavisimosti ave., Minsk, Republic of Belarus;
Methodologist,
National Children's Technopark,
220013, 1/2, Kuprevicha str., Minsk, Republic of Belarus;
e-mail: vodopyanov.ipf.deal@gmail.com

Abstract

The article is devoted to the development and practical testing of an organizational and pedagogical model for the formation of teachers' project-research competence (PRC) in the professional development system. PRC is considered as an integrative professional quality comprising cognitive, operational, motivational-value, reflective, and communicative components. The study involved 60 teachers. Based on the analysis of professional difficulties and educational needs, a professional development module of 8 academic hours was developed, combining a lecture, a round table, and practical classes with iterative correction of the tasks performed. The model also includes post-course support and practical application of the mastered methods of activity. At the subsequent stage, six teachers, together with the author, organized an interest association "Fundamentals of Research Activity". 37 unique project works were analyzed, with repeated assessments available for 30 of them. An increase in the result was recorded for 19 works, no changes for 8, and a decrease for 3; the average change amounted to +4.6 points. The data obtained are considered as an additional indicator of the practical implementation of the model, rather than as a direct measurement of PRC.

For citation

Vodop'yanov I.I. (2026) Organizatsionno-pedagogicheskaya model' formirovaniya proektno-issledovatel'skoy kompetentsii pedagogov v sisteme povysheniya kvalifikatsii [Organizational and Pedagogical Model for the Formation of Teachers' Project-Research Competence in the Professional Development System]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 287-296. DOI: 10.34670/AR.2026.98.16.033

Keywords

Project-research competence, project-research activity, teacher, professional development, professional difficulties, post-course support, supplementary education, organizational and pedagogical model, iterative correction.

References

1. Dementyeva, I.V. (2013). *Formirovanie proyektno-issledovatelskoy kompetentsii uchashchikhsya starshikh klassov* [Formation of project-research competence of senior school students] [Candidate dissertation, Chelyabinsk].
2. Grinko, M.N., Samsonenko, L.S., & Shavshaeva, L.Yu. (2015). Preodolenie professionalnykh zatrudneniy pedagogov v usloviyakh realizatsii personifitsirovannoy modeli povysheniya kvalifikatsii [Overcoming professional difficulties of teachers in the context of implementing a personalized model of professional development]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, (5).
3. Ob izmenenii Kodeksa Respubliki Belarus ob obrazovanii [On amendments to the Code of the Republic of Belarus on Education]. (2022). Law of the Republic of Belarus No. 154-Z of January 14, 2022. Natsionalnyy pravovoy Internet-portal Respubliki Belarus.
4. O Gosudarstvennoy programme "Obrazovanie i molodezhnaya politika" na 2021–2025 gody [On the State Program "Education and Youth Policy" for 2021–2025]. (2021). Resolution of the Council of Ministers of the Republic of Belarus No. 57 of January 29, 2021 (as amended on December 24, 2024, No. 1003).
5. O Kontseptsii razvitiya sistemy obrazovaniya Respubliki Belarus do 2030 goda [On the Concept of Development of the Education System of the Republic of Belarus until 2030]. (2021). Resolution of the Council of Ministers of the Republic of Belarus No. 683 of November 30, 2021 (as amended on December 5, 2024, No. 906).
6. Rumbeshta, E.A., & Mindukov, V.Z. (2007). Formirovanie proyektno-issledovatelskoy kompetentsii uchashchikhsya pri obuchenii fizike i otsenka ee sformirovannosti [Formation of project-research competence of students in teaching physics and assessment of its formation]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, (10), 103–109.
7. Sartbekova, N.K., & Tanikulova, A.M. (2019). Problemy formirovaniya proyektno-issledovatelskoy kompetentsii u

studentov kolledzha Kyrgyzstana [Problems of formation of project-research competence among college students in Kyrgyzstan]. *Nauka i innovatsionnye tekhnologii*, (2), 269–273.

8. Sergienko, A.R., & Kireeva, E.I. (2026). Razrabotka kriterialno-diagnosticheskoy bazy dlya opredeleniya sformirovannosti proyektno-issledovatelskikh kompetentsiy u budushchikh pedagogov professionalnogo obucheniya [Development of a criteria-diagnostic framework for determining the formation of project-research competencies among future vocational education teachers]. *TsITISE*, (1), 343–357.
9. Sergienko, A.R., & Zinchenko, V.O. (2025). Strukturno-funktsionalnaya model formirovaniya proyektno-issledovatelskikh kompetentsiy u budushchikh pedagogov professionalnogo obucheniya [Structural-functional model of formation of project-research competencies among future vocational education teachers]. *TsITISE*, (2), 70–85.

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

УДК 81'23 **DOI: 10.34670/AR.2026.36.20.034**

Нейролингвистика: от прошлого в будущее

Панфилова Мария Александровна

Старший преподаватель,
кафедра романо-германской филологии и востоковедения,
Московский международный университет,
125040, Российская Федерация, Москва, Ленинградский просп., 17;
e-mail: pan151281@yandex.ru

Аннотация

В статье рассматривается становление нейролингвистики и её современное состояние в связи с развитием иноязычного образования. Анализируются ключевые этапы формирования представлений о мозговых механизмах речи, актуальные нейролингвистические и нейрокогнитивные исследования, посвящённые освоению иностранного языка, и практики применения нейролингвистики в обучении. Автор отмечает, что особое внимание уделяется перспективам интеграции нейролингвистики с адаптивными цифровыми технологиями и искусственным интеллектом в контексте формирования лингвистического будущего. В статье представлено комплексное рассмотрение нейролингвистики в трёх временных планах («вчера, сегодня, завтра»), обозначены исторические предпосылки её формирования и развития. Приведена информация о современных исследованиях последнего десятилетия в этой сфере, а также спрогнозирована перспектива развития нейроадаптивных технологий обучения и нейролингвистических исследований.

Для цитирования в научных исследованиях

Панфилова М.А. Нейролингвистика: от прошлого в будущее // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 297-303. DOI: 10.34670/AR.2026.36.20.034

Ключевые слова

Нейролингвистика, иноязычное образование, мозговые механизмы речи, билингвизм, адаптивные технологии, искусственный интеллект, нейровизуализация, когнитивные функции, нейродидактика.

Введение

Современный этап развития образования характеризуется быстрым ростом интереса к тому, как устроен мозг человека и каким образом он осваивает и использует языки в условиях стремительной цифровизации и глобальной коммуникации. Развитие нейронаук, когнитивной психологии и искусственного интеллекта привело к появлению большого количества исследований, посвященных связи между мозговой активностью и успешностью владения иностранным языком. Возникает необходимость критически осмыслить роль нейролингвистики как научной основы для разработки новых методов лингвистического образования и изучения иностранных языков, а также обозначить перспективы развития нейролингвистики. В последние года все более четко подчеркивается необходимость опираться не только на педагогический опыт и стандартные схемы обучения, но и на данные о работе мозга, когнитивные функции и эмоциональные факторы, влияющие на усвоение языка. Все чаще образовательная практика требует научного подтверждения рекомендаций по внедрению адаптивных технологий, способных учитывать индивидуальные когнитивные профили учащихся и повышать мотивацию к изучению языка.

Важную роль играет процесс изучения и использования иностранного языка в условиях современного образовательного пространства.

Роль нейролингвистики в осмыслении и организации этого процесса на разных этапах развития науки — от первых представлений о работе мозга и организации речи до современных цифровых подходов.

Основная часть

Выявить возможности, которые предоставляет нейролингвистика для понимания механизмов языка и конструирования эффективных методик обучения, помогает анализ ее формирования в прошлом, настоящем и в будущем.

Для начала следует определить, что такое нейролингвистика. Нейролингви́стика (от греч. νεῦρον ‘нерв’, лат. *lingua* ‘язык’) — отрасль психологической науки, пограничная для психологии, неврологии и лингвистики, изучающая «мозговые механизмы речевой деятельности и те изменения в речевых процессах, которые возникают при локальных поражениях мозга» (А.Р. Лурия) [Лурия, 1976].

Истоки нейролингвистики уходят корнями в клинические наблюдения за пациентами с речевыми нарушениями (афазиями), которые возникали в результате повреждений мозга. В 19-м веке французский учёный-хирург Пьер Брока впервые описал случай, когда поражение определенной зоны левого полушария привело к утрате способности строить связные предложения [Шуранова, 2022]. Позднее, в Германии, психоневропатолог Карл Вернике обнаружил другую область, связанную с распознаванием звуков и пониманием языка — задняя височная извилина [Область Вернике, 2023].

Формирование нейролингвистики как самостоятельного направления произошло во второй половине 20 века на стыке лингвистики, психологии и нейрофизиологии. Лингвисты и психологи начали рассматривать язык как когнитивный процесс. Ноам Хомский ввел понятие «универсальной грамматики» и предложил идею врождённой способности мозга к усвоению языка, однако сейчас его идея критикуется [Универсальная грамматика, 2024]. Появились первые исследования билингвизма.

В России нейролингвистика развивалась в рамках павловской физиологии и культурно-исторической психологии. Лев Семёнович Выготский (1896-1934) в 1920-1930-х годах предложил системный подход к локализации психических функций, подчеркивая, что речь формируется взаимодействием множества корковых зон, а не изолированными областями. Основоположником нейролингвистики считается его ученик Александр Романович Лурия — нейропсихолог, работал во время Великой Отечественной войны, описывал как у пациентов при разных ранениях меняется речь. В своих работах Лурия также объединил системный анализ речевых нарушений с теоретическими представлениями лингвистики и психолингвистики. Лурия показал, как разные зоны мозга отвечают за грамматику, лексику и фонетику, и интегрировал данные в модель динамической локализации [Барсукова, Екомасова, 2018].

Также следует рассмотреть деятельность одного из наиболее известных ученых – лингвистов XX века – Р.О. Якобсона. Являясь автором трудов по общей теории языка, фонологии, морфологии, грамматике, поэтике, славистике, психолингвистике и многих других наук Якобсон оказал основополагающее влияние на развитие этих и многих других областей гуманитарного знания. В частности, его работа по афазии (1941), где он определил два типа афазии (прагматическая и синтагматическая), оказала существенное влияние на научную деятельность А.Р. Лурии, что, в свою очередь, привело к созданию основ нейропсихологии и нейролингвистики [Романов, 2022, с. 102] . В 2018 году 1 апреля в России был создан центр языка и мозга на базе Лаборатории нейролингвистики, работавшей в НИУ ВШЭ с 2013 года под руководством Ольги Драгой [Нейролингвистика в НИУ ВШЭ, 2025]. Современная нейролингвистика активно использует методы нейровизуализации (функциональная МРТ (метод, показывающий, какие, ЭЭГ (электроэнцефалография), МЭГ, айтрекинг) для изучения мозговых механизмов восприятия, обработки и производства иноязычной речи. В контексте иноязычного образования акцент делается на понимании билингвизма, интерференции языков, роли внимания и памяти при освоении второго языка, а также на разработке персонализированных методик обучения. Исследования показывают, что данные о мозговой активности позволяют оптимизировать упражнения, снижать когнитивную нагрузку и повышать эффективность усвоения грамматики, лексики и произношения.

В России нейролингвистика тесно связана с практикой языкового обучения в вузах МГУ, НИУ ВШЭ и СПбГУ, где созданы специальные лаборатории. Например, Центр языка и мозга НИУ ВШЭ изучает основы билингвизма, разрабатывает тесты для диагностики речевых нарушений и регулярно набирает волонтёров для нейролингвистических исследований. В 2024 году был создан пилотный проект, их программу планировали внедрить в школы для адаптации обучения под когнитивные профили учеников. МГИМО проводит круглые столы по актуальным вопросам в области нейролингвистики. Здесь обсуждается применение ЭЭГ для анализа внимания при чтении на иностранном языке и интеграцию данных в онлайн-курсы. Научные конференции, такие как ежегодные школы ВШЭ «ИИ, язык и мозг» (лето, 2025), фокусируются на адаптивных платформах, где нейролингвистические данные помогают корректировать темп и сложность заданий в реальном времени. Это научное направление представлено не только в ранее упомянутых учебных заведениях, но и в других университетах. Например, в НИТУ «МИСиС» 7-8 ноября 2018 года в «МИСиС» проходила конференция «Английский для специальных и академических целей и англоязычная среда обучения в контексте интернационализации высшего образования» [Нейролингвистика и преподавание ИЯ, 2019]. Также, Отдел экспериментальных исследований речи Института языкознания РАН занимается исследованиями в области нейролингвистики, теории и методологии эксперимента

в науке о языке и речи, теоретических и прикладных аспектов речеведения, изучает онтогенез речи и коммуникативные форм речевого общения, исследует психолингвистические и социолингвистические проблем (языковая ситуация, языковая политика, языковые конфликты) [Отдел экспериментальных исследований речи, www…]. Так, российская школа делает упор на практическое применение в образовании, особенно для профессионального языкового обучения.

В университетах других стран активно исследуют двуязычие и раннее обучение языкам [Магистратура по нейролингвистике в Университете Гронингена, www…; Masters Degrees in Neurolinguistics, www…]. На конференциях обсуждается, как работает пересечение нейронных сетей родного и иностранного языков, подчеркиваются межкультурные аспекты, интегрируя нейролингвистику в школьные программы для повышения коммуникативной компетенции. Другой же подход выделяется масштабом: доступ к большим когортам билингвов позволяет тестировать гипотезы о критическом периоде освоения языка и разрабатывать носимые устройства для мониторинга процесса.

Таким образом, в современном мире в области нейролингвистики есть достижения в разных направлениях: теоретические исследования, развитие методов и практическое применение знаний. Изучаются нейронные механизмы речи и ее нарушения, исследуется билингвизм и полиглоссия, связи между мозговыми структурами и освоением языка, используются современные методы (функционально-магнитная томография, магнит энцефалография, электроэнцефалография), применяется нейролингводидактический подход (визуальные схемы, яркие примеры и непосредственное применение их в речи).

В будущем нейролингвистика кардинально изменит иноязычное образование, интернируясь с искусственным интеллектом, нейроинтерфейсами и биометрическими технологиями. По прогнозам учёных, появятся полностью персонализированные системы обучения, где данные о мозговой активности в реальном времени определяют траекторию усвоения языка.

В будущем ученые планируют:

1.Интегрировать нейролингвистику с нейропсихологией, так как исследования мозга и нейрофизиологии помогают глубже понять принцип влияния языка, образа и внутреннего диалога па поведение [Будущее NLP, 2024];

2.Применять нейролингвистику в цифровых технологиях, создавать интеллектуальные системы на основе искусственного интеллекта, которые будут распознавать эмоции, модели поведения, зависящие от языка, и персонализировать коммуникации [Будущее NLP, 2024];

3.Разработка систем искусственного интеллекта, способных анализировать данные ЭЭГ или fMPT (функциональной ближней инфракрасной спектроскопии) с помощью носимых устройств, таких как умные наушники или головные гарнитуры. Такие платформы адаптируют сложность заданий под индивидуальные особенности. По прогнозам, это может повысить скорость освоения языка на 40–50%, особенно у взрослых с низкой нейропластичностью [Pinti et al., 2018];

4.Выявлять геномными исследованиями предрасположенность к билингвизму), что позволит предсказать успех в изучении языка;

5.Расширять применение в бизнесе, лидерстве, переговорах [Будущее NLP, 2024] ; 6.Создавать новые нейроязыки.

На развитие нейролингвистики, по мнению учёных, может повлиять синтез речи по нейрональной активности, персонализированные программы, стимуляция мозга, анализ нейрональной активности, когнитивных реакций.

За рубежом прогнозируют массовое внедрение в школы (программы ЕС-2030), в России — в университеты и корпоративное обучение через такие центры, как ВШЭ. Конференции уже обсуждают эти сценарии. Тем не менее, есть риск возникновения этических проблем: защита нейроданных, риск "технологической зависимости" и сохранение роли учителя как эмоционального проводника. Баланс технологий и гуманизма станет ключом к желаемому языковому будущему.

Заключение

Нейролингвистика прошла путь от клинических наблюдений за афазией в XIX веке до современной междисциплинарной науки, использующей нейровизуализацию и искусственный интеллект для анализа языковых процессов в мозге. В настоящее время нейролингвистика уже применяется в преподавании иностранных языков с помощью адаптивных платформ, айтрекинга и мониторинга электроэнцефалограммы, что позволяет персонализировать занятия и повысить эффективность обучения на 20–40 %. В будущем нейролингвистика совершит настоящую революцию: нейроинтерфейсами, генетические методы и виртуальная реальность сделают обучение иностранным языкам, прогнозируемым и индивидуальным, формируя научно обоснованное языковое будущее.

Полученные результаты указывают на необходимость интеграции нейролингвистических данных в университетские программы и цифровые курсы. Это позволит оптимизировать методы преподавания, снизить когнитивную нагрузку и повысить мотивацию студентов-лингвистов. В контексте конференции в тезисах предлагается концепция желаемого будущего, в котором технологии станут инструментом для изучения естественного языка. Дальнейшие исследования в области нейролингвистики будут направлены на тестирование систем нейроадаптации на реальных аудиториях, изучение этических аспектов использования нейроданных и сравнение эффективности подходов в разных возрастных группах. Такие исследования укрепят позиции нейролингвистики как основы для трансформации обучения иностранным языкам.

Библиография

1. Барсукова А., Екомасова А. Нейролингвистика в НИУ ВШЭ: [сайт лаборатории]. 2018. URL: https://neurolinguisticsinhse.tilda.ws/
2. Будущее NLP: новые направления и исследования // Институт NLP Санкт-Петербург (iNLP). 2024. URL: https://www.innlp.ru/blog/budushchee-nlp-novye-napravleniya-i-issledovaniya/
3. Магистратура по нейролингвистике в Университете Гронингена // Stadika. URL: https://stadika.ru/program/neurolinguistics-master-in-university-of-groningen
4. Нейролингвистика // Рувики. 2025. URL: https://ru.ruwiki.ru/wiki/Нейролингвистика
5. Нейролингвистика в НИУ ВШЭ // Высшая школа экономики. 2025. URL: https://www.hse.ru/neuroling/
6. Нейролингвистика и преподавание ИЯ // МГУ им. Ломоносова. 2019. URL: http://lingva.ffl.msu.ru/2019/12/нейролингвистика-и-преподавание-ия/
7. Нейролингвистика сегодня // МГИМО. 2024. URL: https://odin.mgimo.ru/about/news/departments/neuro-linguistics-today/
8. Область Вернике // Рувики. 2023. URL: https://ru.ruwiki.ru/wiki/Область_Вернике
9. Отдел экспериментальных исследований речи // Институт языкознания РАН. URL: https://iling-ran.ru/web/ru/departments/esr
10. Романов Д.В. История нейролингвистического программирования и положительная мотивация при изучении иностранного языка // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2022. 102 с. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-neyrolingvisticheskogo-programmirovaniya-i-polozhitelnaya-motivatsiya-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka
11. Универсальная грамматика // Рувики. 2024. URL: https://ru.ruwiki.ru/wiki/Универсальная_грамматика
12. Шуранова А.А. Поль Брока и развитие концепции функциональной асимметрии головного мозга // Большая

российская энциклопедия. 2022. URL: https://bigenc.ru/c/pol-broka-i-razvitie-kontseptsii-funktsional-noi-asimmetrii-golovnogo-mozga-c50aa3
13. Masters Degrees in Neurolinguistics // FindAMasters. URL: https://www.findamasters.com/masters-degrees/?Keywords=neurolinguistics
14. Pinti P., Tachtsidis I., Hamilton A., Hisch J. The present and future use of functional near-infrared spectroscopy (fNIRS) for cognitive neuroscience // ResearchGate. 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/326883821_The_present_and_future_use_of_functional_near-infrared_spectroscopy_fNIRS_for_cognitive_neuroscience

Neurolinguistics: From the Past to the Future

Mariya A. Panfilova

Senior Lecturer,
Department of Romance-Germanic Philology and Oriental Studies,
Moscow International University,
125040, 17, Leningradskiy ave., Moscow, Russian Federation;
e-mail: pan151281@yandex.ru

Abstract

The article examines the formation of neurolinguistics and its current state in connection with the development of foreign language education. The key stages in the formation of ideas about the brain mechanisms of speech, current neurolinguistic and neurocognitive research devoted to foreign language acquisition, and practices of applying neurolinguistics in teaching are analyzed. The author notes that particular attention is paid to the prospects of integrating neurolinguistics with adaptive digital technologies and artificial intelligence in the context of shaping the linguistic future. The article presents a comprehensive consideration of neurolinguistics in three temporal planes ("yesterday, today, tomorrow") and outlines the historical prerequisites for its formation and development. Information on current research of the last decade in this field is provided, and the prospect of developing neuroadaptive learning technologies and neurolinguistic research is forecast.

For citation

Panfilova M.A. (2026) Neyrolingvistika: ot proshlogo v budushchee [Neurolinguistics: From the Past to the Future]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 297-303. DOI: 10.34670/AR.2026.36.20.034

Keywords

Neurolinguistics, foreign language education, brain mechanisms of speech, bilingualism, adaptive technologies, artificial intelligence, neuroimaging, cognitive functions, neurodidactics.

References

1. Barsukova, A., & Ekomasova, A. (2018). Neyrolingvistika v NIU VSHE [Neurolinguistics at HSE University]. https://neurolinguisticsinhse.tilda.ws/
2. Budushchee NLP: novye napravleniya i issledovaniya [The future of NLP: new directions and research]. (2024). Institut NLP Sankt-Peterburg (iNLP). https://www.innlp.ru/blog/budushchee-nlp-novye-napravleniya-i-issledovaniya/
3. Magistratura po neyrolingvistike v Universitete Groningena [Master's programme in neurolinguistics at the University of Groningen]. Stadika. https://stadika.ru/program/neurolinguistics-master-in-university-of-groningen

4. Masters Degrees in Neurolinguistics. FindAMasters. https://www.findamasters.com/masters-degrees/?Keywords=neurolinguistics
5. Neyrolingvistika [Neurolinguistics]. (2025). Ruviki. https://ru.ruwiki.ru/wiki/Neyrolingvistika
6. Neyrolingvistika i prepodavanie IYa [Neurolinguistics and foreign language teaching]. (2019). MGU im. Lomonosova. http://lingva.ffl.msu.ru/2019/12/neyrolingvistika-i-prepodavanie-iya/
7. Neyrolingvistika segodnya [Neurolinguistics today]. (2024). MGIMO. https://odin.mgimo.ru/about/news/departments/neuro-linguistics-today/
8. Neyrolingvistika v NIU VSHE [Neurolinguistics at HSE University]. (2025). Vysshaya shkola ekonomiki. https://www.hse.ru/neuroling/
9. Oblast Vernike [Wernicke's area]. (2023). Ruviki. https://ru.ruwiki.ru/wiki/Oblast_Vernike
10. Otdel eksperimentalnykh issledovaniy rechi [Department of Experimental Speech Research]. Institut yazykoznaniya RAN. https://iling-ran.ru/web/ru/departments/esr
11. Pinti, P., Tachtsidis, I., Hamilton, A., & Hisch, J. (2018). The present and future use of functional near-infrared spectroscopy (fNIRS) for cognitive neuroscience. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/326883821_The_present_and_future_use_of_functional_near-infrared_spectroscopy_fNIRS_for_cognitive_neuroscience
12. Romanov, D. V. (2022). Istoriya neyrolingvisticheskogo programmirovaniya i polozhitelnaya motivatsiya pri izuchenii inostrannogo yazyka [The history of neurolinguistic programming and positive motivation in foreign language learning]. Interekspo Geo-Sibir. https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-neyrolingvisticheskogo-programmirovaniya-i-polozhitelnaya-motivatsiya-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka
13. Shuranova, A. A. (2022). Pol Broka i razvitie kontseptsii funktsionalnoy asimmetrii golovnogo mozga [Paul Broca and the development of the concept of functional asymmetry of the brain]. Bolshaya rossiyskaya entsiklopediya. https://bigenc.ru/c/pol-broka-i-razvitie-kontseptsii-funktsional-noi-asimmetrii-golovnogo-mozga-c50aa3
14. Universalnaya grammatika [Universal grammar]. (2024). Ruviki. https://ru.ruwiki.ru/wiki/Universalnaya_grammatika

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

УДК 378.1:376-056.26 **DOI: 10.34670/AR.2026.17.43.035**

Специальные условия вступительных испытаний для поступающих с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья: асимметрии по статусу поступающего и формату испытания в нормах приёма и практике вузов

Мещерякова Кристина Владимировна

Заместитель координационного центра
инклюзивного высшего образования
и реализации профессиональных возможностей,
Государственный университет управления,
109542, Российская Федерация, Москва, Рязанский просп., 99;
e-mail: kristina_vasina@mail.ru

Петровская Мария Владимировна

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

Михалко Инна Евгеньевна

Ведущий специалист
Координационного центра инклюзивного высшего
образования и реализации профессиональных возможностей,
Государственный университет управления,
109542, Российская Федерация, Москва, Рязанский просп., 99;
e-mail: i.mikhalko@yandex.ru

Патрушева Инга Валерьевна

Доцент департамента педагогики
Школы образования, директор РУМЦ,
Кандидат педагогических наук,
Тюменский государственный университет,
625003, Российская Федерация, Тюмень, ул. Володарского, 6;
e-mail: i.v.patrusheva@utmn.ru

Митрофанова Елена Александровна

Доктор экономических наук,
Профессор кафедры управления персоналом,
директор РУМЦ,
Государственный университет управления,
109542, Российская Федерация, Москва, Рязанский просп., 99;
e-mail: elmitr@mail.ru

Аннотация

Цель исследования — выяснить, как набор специальных условий на вступительном испытании меняется в зависимости от его формата и от того, имеет ли поступающий инвалидность или только ограниченные возможности здоровья (ОВЗ). В анализ вошли ст. 71 Закона № 273-ФЗ, Порядок приёма № 821 и Положение о психолого-медико-педагогической комиссии. Каждое требование к условиям испытаний из раздела XII Порядка закодировано по нозологической группе, типу и оговорке об очном проведении. Эмпирическую базу составили материалы вебинара сети ресурсных учебно-методических центров 5 июня 2026 г. (Южный федеральный, Челябинский и Тюменский государственные университеты) и итоги мониторинга 2025 г. Выявлены две асимметрии. Поступающий с ОВЗ без инвалидности имеет право на специальные условия, однако особая квота и внутренние общеобразовательные испытания для него закрыты, а заключение комиссии действует один год и выдаётся по процедуре, рассчитанной на детей. Четыре из 12 нозологических требований применяются только при очном испытании и касаются оборудования, поэтому при дистанционном формате обеспечение техническими средствами переходит к поступающему. Предложено дополнить нозологический перечень функциональными категориями условий и учитывать в мониторинге статус поступающего и формат испытания.

Для цитирования в научных исследованиях

Мещерякова К.В., Петровская М.В., Михалко И.Е., Патрушева И.В., Митрофанова Е.А. Специальные условия вступительных испытаний для поступающих с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья: асимметрии по статусу поступающего и формату испытания в нормах приёма и практике вузов // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 304-319. DOI: 10.34670/AR.2026.17.43.035

Ключевые слова

Инклюзивное высшее образование; вступительные испытания; специальные условия; ограниченные возможности здоровья; психолого-медико-педагогическая комиссия; дистанционные технологии; прокторинг; ресурсные учебно-методические центры; асимметрия прав; доступность образования.

Введение

По итогам приемной кампании 2025 г. в вузы зачислены 12 828 человек с инвалидностью и (или) ОВЗ; контингент обучающихся этой категории в 2024/25 учебном году составил 41 577

человек [Соколова, 2026]. Работу вузов с такими поступающими координирует сеть ресурсных учебно-методических центров (РУМЦ). Сеть выросла с 13 центров и 190 вузов-партнеров на этапе 2016–2017 гг. до 25 центров и 697 вузов на этапе 2023–2025 гг. Два из четырех направлений ее работы касаются поступления: профориентация и доступность процедуры приема [Соколова, 2026].

Среди этапов приема ограничения здоровья сильнее всего сказываются на вступительных испытаниях. Поступающий с инвалидностью или ОВЗ сдает их на условиях, установленных разделом XII Порядка приема (приказ Минобрнауки России № 821) [Приказ Минобрнауки России № 821, 2024]. Норма построена как перечень условий, распределенных по нозологическим группам. Право на эти условия подтверждается документами разного происхождения: справкой об установлении инвалидности либо заключением ПМПК — психолого-медико-педагогической комиссии. Статус ОВЗ без заключения ПМПК не возникает: п. 16 ст. 2 Закона № 273-ФЗ определяет обучающегося с ОВЗ через недостатки развития, подтвержденные комиссией [Федеральный закон № 273-ФЗ, 2012; Приказ Минпросвещения России № 763, 2024]. При этом в регулировании остается пробел: не определено, как пройти обследование в ПМПК человеку, у которого ОВЗ впервые возникли после 18 лет.

Приемные кампании последних лет поставили перед вузами два вопроса, на которые текст Порядка прямо не отвечает. Первый касается объема прав поступающего, у которого ОВЗ подтверждены комиссией, но инвалидность не установлена. Второй связан с форматом. Пункт 43 Порядка позволяет вузу принимать собственные испытания дистанционно, если при этом обеспечено установление личности сдающего [Приказ Минобрнауки России № 821, 2024]. Какие специальные условия сохраняются при таком формате, приходится выводить из отдельных оговорок раздела XII. Оба вопроса обсуждались на общероссийском вебинаре сети РУМЦ 5 июня 2026 г. [Гутерман, 2026; Романович, 2026; Бузолина, Олешева, 2026].

Цель статьи — установить, как объем специальных условий вступительных испытаний зависит от статуса поступающего и формата испытания, и описать, какими средствами вузы сети восполняют пробелы регулирования.

Обзор литературы

Правовые основания доступа лиц с инвалидностью к высшему образованию описаны в отечественной литературе подробно. В обзоре А. Л. Благодир систематизированы особые права инвалидов при приеме, в том числе право сдавать общеобразовательные вступительные испытания, проводимые вузом самостоятельно; в центре внимания находятся лица с установленной инвалидностью [Благодир, 2021]. А. Е. Балашов, Е. А. Краснова и Л. В. Христофорова выделили правовые барьеры, нарушающие преемственность психолого-медико-педагогического сопровождения. Поскольку ПМПК, по наблюдению авторов, работает с лицами до 18 лет, с действующим заключением комиссии в вуз могут прийти только абитуриенты бакалавриата и специалитета [Балашов, Краснова, Христофорова, 2020].

Разведение двух оснований статуса фиксирует и Р. А. Андрианова: инвалидность устанавливается медико-социальной экспертизой, ОВЗ — психолого-медико-педагогической комиссией; специальные условия вступительных испытаний описываются там применительно к очному режиму [Андрианова, 2025]. Критически оценивается и содержание заключений: Н. М. Борозинец и Т. С. Шеховцова отмечают, что рекомендации комиссий по созданию специальных условий недостаточно конкретны [Борозинец, Шеховцова, 2021]. Методика

обследования совершеннолетних в ПМПК, предложенная И. Ю. Левченко и Т. И. Кузьминой, ориентирована прежде всего на профессиональное обучение лиц с умственной отсталостью и на проживающих в домах-интернатах [Левченко, Кузьмина, 2021].

Вторая группа работ посвящена потребностям поступающих. В. З. Кантор с соавторами по результатам анализа более 1200 обращений в специализированный колл-центр показывают, что потребности в консультативной помощи различаются по категориям участников образовательных отношений [Кантор, Антропов, Воилокова, Пузань, 2020]. В региональном опросе 1320 школьников с инвалидностью (М. С. Астоянц с соавторами) 55,7 % респондентов сообщили, что не нуждаются в специальных условиях обучения [Астоянц, Тарасенко, Красножон, 2022]. По данным формы ВПО-1 за 2022 г., в пятнадцати наиболее востребованных укрупненных группах направлений доля лиц с ОВЗ в приеме составляет от 1,39 до 2,30 % [Питухин, Харлан, Питухин, Соколов, 2025]. О. А. Денисова с соавторами на примере 29 вузов-партнеров РУМЦ Северо-Западного федерального округа описывают вариативность траекторий сопровождения [Денисова, Леханова, Михайлова, Гудина, 2025], Е. А. Митрофанова и Л. А. Гутерман предлагают пятиэлементную систему кадрового обеспечения инклюзивного высшего образования [Митрофанова, Гутерман, 2024].

Третья группа касается цифровой среды. Е. А. Косова и О. В. Галустян строят интегральную модель цифровой доступности электронного обучения из пяти модулей, включая инфраструктурный [Косова, Галустян, 2025]. С. Коглан, Т. Миллер и Дж. Патерсон оценивают технологии онлайн-прокторинга по критериям академической честности, справедливости, непричинения вреда, прозрачности и приватности и фиксируют, что часть студентов воспринимает их как угрозу приватности и как потенциально несправедливые и дискриминирующие [Coghlan, Miller, Paterson, 2021].

Зарубежные исследования испытательных приспособлений сосредоточены на их валидности. В обзоре С. Сиречи с соавторами показано, что результаты работ несопоставимы из-за разнообразия приспособлений и неоднородности испытуемых; устойчиво подтверждается лишь то, что дополнительное время, как правило, повышает результаты всех испытуемых, а у студентов с инвалидностью прирост относительно больше [Sireci, Scarpati, Li, 2005]. Б. Ловетт сопоставляет доводы критиков, считающих, что продление времени предоставляется слишком легко, и сторонников, для которых оно остается единственной возможностью показать знания; сложившаяся практика его предоставления, по выводу автора, вызывает обоснованные сомнения [Lovett, 2010]. Р. Вейс с соавторами обнаруживают, что рекомендации специалистов студентам колледжей с нарушениями учебных навыков часто не опираются на объективные данные и не специфичны для диагноза [Weis, Dean, Osborne, 2016]. Документный анализ правил приема применен в работах о вузах Саудовской Аравии. А. Мадхеш относит к исключающим большую часть правил приема 28 государственных университетов и отмечает, что их составители сами инвалидности не имеют [Madhesh, 2023]. У А. А. Сайед закрепленная в документах политика инклюзивного набора на медицинские специальности обнаружена лишь в 6 университетах из 32 обследованных [Sayed, 2025].

Сопоставление этих работ позволяет сформулировать пробел, которым определяется замысел статьи. В отечественных публикациях специальные условия рассматриваются как перечень, подлежащий исполнению; в зарубежных оценивается валидность отдельных приспособлений. Зависимость объема условий от правового статуса поступающего и от формата испытания систематически не анализировалась.

Материалы и методы

Исследование опирается на три массива материалов. Первый образуют нормативные тексты: ст. 2 и 71 Закона № 273-ФЗ [Приказ Минобрнауки России № 821, 2024]; Порядок приема в редакции от 26.11.2025, прежде всего пп. 34, 37, 43, 77 и 137–141 [Соколова, 2026]; Положение о ПМПК, утвержденное приказом Минпросвещения России от 01.11.2024 № 763, с изменением, внесенным приказом от 16.01.2026 № 16 [Приказ Минпросвещения России № 763, 2024; Приказ Минпросвещения России № 16, 2026].

Второй массив составили материалы общероссийского вебинара сети РУМЦ (5 июня 2026 г.), где обсуждался прием абитуриентов с инвалидностью или ОВЗ в текущую кампанию. Использованы доклады РУМЦ Южного федерального университета о поступлении лиц с ОВЗ без инвалидности [Гутерман, 2026], РУМЦ Челябинского государственного университета (ЧелГУ) об организации сопровождения на вступительных испытаниях с образцами приложений к заявлению для очного и дистанционного формата [Романович, 2026] и РУМЦ Тюменского государственного университета (ТюмГУ) о дистанционных испытаниях и специальных технических средствах [Бузолина, Олешева, 2026]. Третий массив — сводные показатели сети и итоги мониторинга 2025 г. [Соколова, 2026].

Нормативный анализ выполнялся в три шага. На первом шаге для трех групп поступающих, различающихся основанием статуса, составлена матрица прав по четырем позициям: подтверждающий документ, особая квота, внутренние общеобразовательные испытания, специальные условия. На втором шаге п. 141 Порядка разделен на отдельные требования; границей служила точка с запятой внутри нозологического подпункта. Каждое требование закодировано по нозологической группе, по наличию оговорки «при очном проведении вступительных испытаний» и по типу. Форматными считались требования к форме заданий и ответов, сервисными — услуги ассистента и переводчика, ресурсными — оборудование и среда, которые предоставляет организация. Оговорка выделяется по явному текстовому маркеру, а отнесение к типу однозначно для всех 12 требований, поэтому кодирование воспроизводимо. На третьем шаге подсчитаны закрытые позиции (пункты с отметкой) в двух формах приложения к заявлению ЧелГУ.

Ограничения исследования связаны с характером материалов. Три вуза не образуют репрезентативной выборки: их процедуры показывают, как устроен прием в вузах, на базе которых работают ресурсные центры. Формы заявлений описывают предусмотренный набор условий и не содержат сведений о частоте, с которой поступающие этими условиями пользуются.

Результаты

Статус поступающего и объем прав

Порядок приема и ст. 71 закона распределяют права поступающих неодинаково (табл. 1). Ребенок-инвалид и инвалид I или II группы пользуются обоими преимуществами. Им открыта особая квота по ч. 5 этой статьи [Федеральный закон № 273-ФЗ, 2012], и они могут заменить ЕГЭ общеобразовательными испытаниями вуза; результат ЕГЭ, если экзамен сдавался, на это право по п. 37 Порядка не влияет [Приказ Минобрнауки России № 821, 2024]. Инвалид III группы, если инвалидность установлена не с детства и не вследствие военной травмы, на места особой квоты претендовать не может, но вместо ЕГЭ вправе сдавать внутренние испытания

вуза. У поступающего с ОВЗ, которому инвалидность не установлена, нет ни квоты, ни такой замены: в п. 37 Порядка он не упомянут.

Таблица 1 — Зависимость прав при поступлении в бакалавриат и специалитет от статуса поступающего

Статус поступающего	Подтверждающий документ	Особая квота	Внутренние общеобразовательные испытания	Специальные условия на внутренних испытаниях
Дети-инвалиды, инвалиды I и II групп, инвалиды с детства, инвалиды вследствие военной травмы	Документ об инвалидности (п. 77, подп. 5)	Да	Да	Да
Инвалиды III группы (кроме инвалидов с детства и вследствие военной травмы)	Документ об инвалидности (п. 77, подп. 5)	Нет	Да	Да
Лица с ОВЗ без инвалидности	Документ об ОВЗ (п. 77, подп. 6); заключение ПМПК действительно 1 год	Нет	Нет (ЕГЭ)	Да

Источник: составлено по [Приказ Минобрнауки России № 821, 2024; Федеральный закон № 273-ФЗ, 2012; Приказ Минпросвещения России № 763, 2024].

Документы для двух видов прав разведены и в п. 77 Порядка. Для сдачи внутренних общеобразовательных испытаний требуется документ об инвалидности, для специальных условий — документ, подтверждающий инвалидность или ОВЗ на день его представления [Приказ Минобрнауки России № 821, 2024]. Для лица с ОВЗ без инвалидности таким документом служит заключение ПМПК, которое по п. 38 Положения действительно в течение одного календарного года со дня подписания, а для родителей (законных представителей), согласно п. 36, носит характер рекомендации [Приказ Минпросвещения России № 763, 2024]. Пункт 37 Положения связывает заключение с созданием специальных условий на государственной итоговой аттестации, включая ЕГЭ; о вступительных испытаниях в вуз в этом пункте ничего не сказано.

Из сказанного вытекает следствие, которое в материалах вебинара прямо не сформулировано. Лицо с ОВЗ без инвалидности встречается с внутренними испытаниями вуза главным образом в трех ситуациях. Это поступление выпускника колледжа по профилю своей специальности или человека с высшим образованием (п. 34 Порядка), дополнительные испытания творческой и профессиональной направленности и прием в магистратуру [Приказ Минобрнауки России № 821, 2024]. В первой и третьей ситуациях между окончанием школы и поступлением проходит несколько лет. Заключение, полученное в школьные годы, к этому моменту утрачивает силу, и если оно не обновлялось, поступающий должен пройти обследование заново, будучи совершеннолетним.

Обязанность вуза создавать инвалидам специальные условия обучения вытекает из п. 4 ч. 6 ст. 28 и ч. 1 ст. 79 Закона № 273-ФЗ [Федеральный закон № 273-ФЗ, 2012] и ст. 19 Закона № 181-ФЗ. Содержание условий задают рекомендации ПМПК и индивидуальная программа реабилитации и абилитации инвалида (далее — ИПРА).

ИПРА составляет учреждение медико-социальной экспертизы (далее — бюро МСЭ) по итогам освидетельствования гражданина. Эту функцию закрепляют за бюро п. 2 ч. 2 ст. 8 и ст. 11 Закона № 181-ФЗ и пп. 1–3 Порядка разработки и реализации ИПРА, который Минтруд

России утвердил 18.09.2024 приказом № 466н (далее — Порядок № 466н). Для оценки бюро собирает четыре группы сведений о человеке — клинико-функциональные, социально-бытовые, профессионально-трудовые и психологические — и по ним определяет, насколько стойкое расстройство функций организма ограничивает его жизнедеятельность и каков потенциал реабилитации и абилитации. В программу вносятся реабилитационные и абилитационные мероприятия и услуги, признанные для конкретного инвалида оптимальными, с указанием сроков, порядка выполнения и ответственных исполнителей.

Раздел II программы содержит подраздел 3 «Профессиональная реабилитация и абилитация», где бюро МСЭ отмечает, требуются ли инвалиду специальные условия, чтобы получить профессиональное образование (п. 9 Порядка № 466н; форма ИПРА приведена в приложении № 2 к приказу).

Подбирая для инвалида оптимальный набор реабилитационных и абилитационных мероприятий, бюро МСЭ обязано учитывать заключение ПМПК (подп. 2 п. 5 Порядка № 466н).

Положение о ПМПК, утвержденное приказом Минпросвещения России от 01.11.2024 № 763, в подп. «б» и «д» п. 15 относит к основным направлениям работы комиссии, среди прочего, подготовку рекомендаций по организации обучения обследованных лиц и содействие учреждениям МСЭ при разработке ИПРА ребенка-инвалида.

Сопоставление п. 4 ч. 6 ст. 28 и ч. 1 ст. 79 Закона № 273-ФЗ со ст. 11 и 19 Закона № 181-ФЗ показывает, что основанием специальных условий обучения инвалида служат заключение ПМПК и ИПРА, исполнение которых для вуза обязательно. Справка МСЭ лишь удостоверяет факт установления инвалидности и сама по себе права на специальные условия обучения студенту не дает.

В редакции 2024 г. подп. «а» п. 15 Положения о ПМПК называл обследуемыми детей, включая обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов, пока они не завершат обучение в организациях [Приказ Минпросвещения России № 763, 2024]. Приказ от 16.01.2026 № 16 дописал в подпункт обучающихся с ОВЗ как отдельную группу [Приказ Минпросвещения России № 16, 2026]. Поправка охватывает только тех, кто имеет статус обучающегося с ОВЗ, то есть получил его до 18 лет. Для человека, у которого особые образовательные потребности впервые возникли во взрослом возрасте, приказ № 16 ничего не меняет, и складывается замкнутый круг: статус, открывающий доступ к обследованию, подтверждает только сама комиссия.

Изменение затронуло только п. 15. Пункт 17 по-прежнему связывает начало обследования с заявлением родителя (законного представителя) [Приказ Минпросвещения России № 763, 2024], а выпускник колледжа до зачисления в вуз обучающимся в смысле п. 15 ст. 2 закона не является. На практике пробел закрывается на региональном уровне. В докладе РУМЦ ЮФУ описано обращение совершеннолетнего абитуриента в комиссию по личному заявлению и представлена маршрутная схема прохождения ПМПК в Ростовской области [утерман, 2026].

В настоящее время в вузы поступают, в том числе участники специальной военной операции. Для указанной категории лиц получение высшего образования, овладение новой специальностью - это возможность встроиться в мирную жизнь. С учетом психофизиологического состояния, возникающего у военнослужащих во время или после участия в боевых действиях, успешное овладение программой подготовки возможно только при создании особых образовательных условий [Методические рекомендации по социально-психологической помощи и реабилитации, 2025, с. 15–18].

Нозологическая структура требований и формат испытания

Пункт 141 Порядка содержит 12 требований для шести нозологических групп (табл. 2).

Оговорку «при очном проведении вступительных испытаний» имеют четыре из них, то есть треть. Все четыре относятся к ресурсному типу: комплект принадлежностей и компьютер со специализированным программным обеспечением для слепых, освещенность не менее 300 люкс и увеличивающее устройство для слабовидящих, звукоусиливающая аппаратура для глухих и слабослышащих. Шесть форматных и два сервисных требования оговорки не имеют и сохраняются при дистанционном испытании.

Таблица 2 — Требования п. 141 Порядка приёма по нозологическим группам

Нозологическая группа	Всего требований	Из них только при очном проведении	Требования, сохраняющиеся при дистанционном формате
Слепые	3	1	Задания шрифтом Брайля, в электронном виде или зачитываются ассистентом; ответ шрифтом Брайля, на компьютере или надиктовкой
Слабовидящие	3	2	Задания и инструкция увеличенным шрифтом
Глухие и слабослышащие	2	1	Услуги сурдопереводчика
Слепоглухие	1	0	Услуги тифлосурдопереводчика
Глухие, слабослышащие, лица с тяжелыми нарушениями речи	1	0	Письменная форма вместо устной
С нарушениями функций опорно-двигательного аппарата	2	0	На компьютере или надиктовкой; устная форма вместо письменной
Итого	12	4	8 требований (6 форматных, 2 сервисных)

Источник: составлено по [Приказ Минобрнауки России № 821, 2024].

Два других наблюдения касаются границ перечня. Во-первых, в нем не названы, в частности, поступающие с расстройствами аутистического спектра, с психическими нарушениями, с соматическими заболеваниями. Для них действуют только общие нормы: учет индивидуальных особенностей поступающего при организации испытания (п. 137), возможность пользоваться нужными техническими средствами (п. 140) и дополнительное время (п. 138). Во-вторых, вопрос о продлении испытания вуз решает сам, но добавленное время не может превышать 1,5 часа [Приказ Минобрнауки России № 821, 2024], и эта граница одна для всех нозологических групп. Отдельная аудитория с предельной численностью 12 человек при письменном и 6 при устном испытании гарантирована п. 139 только при очном формате.

Вузовские практики: очная и дистанционная процедура

Три рассмотренных вуза восполняют пробелы Порядка разными средствами. Доклад РУМЦ ЮФУ посвящен статусу. Поступающему с ОВЗ без инвалидности разъясняется последовательность из четырех шагов: подготовка документов, обследование, получение заключения и его представление в вуз [Гутерман, 2026]. Докладчик подчеркивает, что представление заключения является правом поступающего и вуз не может его требовать, однако без заключения специальные условия не создаются. В таблице условий, приведенной в докладе, перечень п. 141 расширен. Лица с расстройствами аутистического спектра могут сдавать устное испытание письменно, а поступающим с общими заболеваниями разрешено свободно выходить из аудитории и обеспечены проветривание и доступ к медицинской помощи [Гутерман, 2026].

Докладчики РУМЦ ЧелГУ советуют вузам учитывать и сопровождать каждого поступающего с инвалидностью, каким бы ни было основание приема: особая квота, общий конкурс или платные места. От поступающего предлагается получать согласие на обработку сведений о группе инвалидности и виде нарушений здоровья [Романович, 2026]. Процедура самого ЧелГУ выстроена вокруг заявления. Для двух форматов испытаний используются разные приложения к заявлению, и их сравнение наиболее показательно (табл. 3).

Таблица 3 — Закрытые позиции в приложениях к заявлению поступающего ЧелГУ

Блок приложения	Очный формат	Формат с ДОТ	Содержание изменения
Организационные условия	6	2	Остаются увеличение времени и ассистент; исключены отдельная аудитория и перерывы для отдыха, приема пищи и лекарств; услуги переводчиков перенесены в блок инструкции
Форма инструкции	5	3	Исключена инструкция шрифтом Брайля; сурдо- и тифлосурдоперевод объединены в одну позицию
Форма заданий	5	3	Исключены задания с речевой навигацией, увеличенным шрифтом и шрифтом Брайля
Форма ответов	4	5	Разделены ответы в системе электронного обучения и в электронном документе
Собственные технические средства поступающего	0	4	Экранный доступ, экранное увеличение, дисплей Брайля, тифлокомпьютер
Итого	20	17	–

Источник: составлено по [Романович, 2026].

При сопоставимом числе закрытых позиций меняется их состав. В очной форме ни одна позиция не относится к собственным средствам поступающего; для них и для средств, предоставляемых вузом, оставлены два открытых поля. В дистанционной форме собственным средствам посвящены 4 из 17 позиций (23,5 %), а средства вуза не упоминаются. Организационный блок сокращается втрое, причем из него уходят перерывы для отдыха, приема пищи и лекарств, которых нет и в п. 141 Порядка. Эта форма фиксирует на уровне документа тот переход ресурсных требований к поступающему, который выявлен в тексте Порядка.

Опыт ТюмГУ показывает дистанционную процедуру в развернутом виде. Внутренние испытания проходят на платформе вуза с системой прокторинга, что позволяет сдавать их без очного присутствия; по запросу поступающего время увеличивается до 1,5 часа [Бузолина, Олешева, 2026]. При очной явке поступающий может выбрать выполнение теста на бумаге или на компьютере вуза. Функции ассистента при дистанционном формате расширены: помимо помощи, перечисленной в п. 139 Порядка, он может запускать необходимое программное обеспечение, контролировать его работу и отправлять выполненные задания. Докладчики привели перечень специальных технических средств по трем группам нарушений [Бузолина, Олешева, 2026]: при нарушениях слуха — индукционные и акустические системы, свето-вибрационные сигнализаторы, программы преобразования речи в текст; при нарушениях зрения — мониторы от 24 дюймов, видеоувеличители, дисплеи Брайля, программы экранного доступа; при нарушениях опорно-двигательного аппарата — адаптированные клавиатуры и манипуляторы, управление курсором движением головы, голосовой ввод.

Большая часть перечня — стационарное оборудование, которое вуз может предоставить в своей аудитории. При дистанционном испытании оно должно находиться у поступающего дома.

Кроме того, в материалах не описано, как система прокторинга настраивается для поступающих со специальными условиями. Между тем присутствие ассистента, зачитывание заданий вслух и речевой вывод программы экранного доступа внешне сходны с событиями, которые системы автоматизированного надзора, как правило, отмечают как подозрительные [Coghlan, Miller, Paterson, 2021].

Масштаб задачи по данным мониторинга сети

Сводные показатели сети позволяют оценить нагрузку на отдельный вуз. На 697 организаций — участников сети в 2025 г. приходилось 12 828 зачисленных, или около 18 человек на организацию [Соколова, 2026]. Сведения мониторинга в представленных материалах не разделены по принадлежности вузов к сети, поэтому величина ориентировочна. По нашей оценке, при распределении по программам обучения и видам нарушений такие потоки не позволяют большинству вузов накапливать опыт работы с малочисленными группами, например со слепоглухими поступающими.

Соотношение потоков требует осторожной интерпретации. Прием 2025 г. составил 30,9 % контингента 2024/25 учебного года, выпуск (6171 человек) — 14,8 % [Соколова, 2026], то есть выпуск почти вдвое меньше приема. При нормативном сроке обучения 4–6 лет, неизменном приеме и отсутствии выбытия доля выпуска в контингенте находилась бы в пределах 17–25 %. Наблюдаемые значения согласуются и с ростом приема, и с выбытием обучающихся; разделить эти объяснения по сводным данным невозможно. В представленных итогах мониторинга показатели приведены совокупно для лиц с инвалидностью и ОВЗ, так что группа, для которой статусная асимметрия наиболее ощутима, в них не выделяется.

Обсуждение

Полученные результаты уточняют вывод о разрыве преемственности психолого-медико-педагогического сопровождения, сделанный в 2020 г. [9]. С тех пор круг обследуемых в п. 15 Положения о ПМПК расширен, однако процедурные нормы остались прежними, и острее всего разрыв проявляется у тех, кто поступает спустя годы после школы, — у выпускников колледжей и абитуриентов магистратуры. Методический аппарат обследования совершеннолетних в комиссиях разработан [Левченко, Кузьмина, 2021]; недостает процедурной нормы об обращении совершеннолетнего поступающего. Обзоры права инвалидов на высшее образование [Благодир, 2021] описывают гарантии, предоставленные лицам с установленной инвалидностью. Для лиц с ОВЗ без нее эти гарантии зависят от документа, годичный срок действия которого нередко истекает к моменту поступления. Замечание о недостаточной конкретности рекомендаций комиссий [Борозинец, Шеховцова, 2021] приобретает здесь дополнительный смысл: вуз получает заключение, которое должно определить условия испытания, но не всегда содержит их операциональное описание.

Саудовские исследования [Madhesh, 2023; Sayed, 2025] фиксируют разрыв между национальным законодательством и правилами приема конкретного вуза. В российском случае Порядок приема детализирован и обязателен для всех организаций, а разрыв проходит между документами разных ведомств: справкой медико-социальной экспертизы, заключением ПМПК и перечнем документов для приема. Поэтому вузовская практика, даже образцовая, закрывает его лишь частично [Гутерман, 2026].

Форматную асимметрию мы рассматриваем как следствие устройства самой нормы; упущением отдельных вузов она не является. Порядок сохраняет при дистанционном испытании форматные и сервисные требования и снимает ресурсные [Приказ Минобрнауки

России № 821, 2024]. Характерно, что и в обзорной литературе специальные условия вступительных испытаний описываются применительно к очному режиму [Андрианова, 2025]. Форма ЧелГУ последовательно воспроизводит эту логику [Романович, 2026]. Дистанционный формат расширяет географическую доступность испытаний, и отказываться от него неразумно. Однако инфраструктурный модуль модели цифровой доступности [Косова, Галустян, 2025] при переносе на вступительные испытания следует распространить с платформы вуза на рабочее место поступающего. Практически это означает техническую репетицию испытания с собственными ассистивными средствами, согласованный порядок работы ассистента и инструкцию для проктора о допустимых отклонениях. Этические возражения против автоматизированного надзора [Coghlan, Miller, Paterson, 2021] получают здесь практическое содержание: использование ассистивной технологии должно регулироваться заранее установленным правилом, не оставляющим решение на усмотрение проктора.

Нозологическая структура п. 141 плохо согласуется с данными об испытательных приспособлениях. Результаты их применения расходятся в зависимости от вида приспособления, способа реализации и состава испытуемых [Sireci, Scarpati, Li, 2005]; рекомендации специалистов нередко не подкреплены данными о функционировании и не специфичны для диагноза, из чего выводится необходимость индивидуального подбора [Weis, Dean, Osborne, 2016]. Рассмотренные вузы движутся к функциональному подходу снизу: ЮФУ добавляет условия для лиц с расстройствами аутистического спектра и общими заболеваниями [Гутерман, 2026], ЧелГУ вводит перерывы для отдыха, приема пищи и лекарств [Романович, 2026]. Расширять нозологический перечень бесконечно, на наш взгляд, нецелесообразно. Продуктивнее дополнить его функциональными категориями условий, не привязанными к диагнозу: регламентными (перерывы, дробление испытания), средовыми (освещенность, акустика, возможность выхода из аудитории) и коммуникативными (форма инструкции и ответа). Единый предел продления времени в 1,5 часа в этой логике является административным компромиссом между позициями критиков и сторонников продления [Lovett, 2010].

Низкая плотность приема в расчете на вуз делает рациональным надвузовский уровень обеспечения. Ресурсный центр может держать общий фонд ассистивного оборудования, дистанционных переводчиков русского жестового языка и подготовленных ассистентов, что согласуется с предложенной ранее системой кадрового обеспечения инклюзивного образования [Митрофанова, Гутерман, 2024]. Потребности в консультировании различаются по категориям обращающихся [Кантор, Антропов, Воилокова, Пузань, 2020], а 55,7 % школьников с инвалидностью не считают себя нуждающимися в специальных условиях [Астоянц, Тарасенко, Красножон, 2022]. Заявительный порядок поэтому оправдан, если заявление простое и не требует раскрывать больше сведений о здоровье, чем нужно для выбора условий. Выводы о приеме по статусам останутся предположительными, пока мониторинг не разделит лиц с инвалидностью и лиц с ОВЗ без нее, а также очный и дистанционный формат испытаний. Опыт использования данных мониторинга сети [Денисова, Леханова, Михайлова, Гудина, 2025] и формы ВПО-1 [Питухин, Харлан, Питухин, Соколов, 2025] показывает, что такие разрезы выполнимы.

Заключение

Объем специальных условий вступительных испытаний определяется не только нозологией, но и статусом поступающего и форматом испытания. Лица с ОВЗ без инвалидности имеют право на специальные условия, однако особая квота и внутренние общеобразовательные

испытания для них закрыты, а подтверждающее заключение действует один год и выдается по процедуре, рассчитанной на детей; острее всего это касается выпускников колледжей и поступающих в магистратуру. Треть нозологических требований п. 141 Порядка применяется только при очном испытании. Все они касаются оборудования, поэтому при дистанционном формате обеспечение техническими средствами переходит к поступающему. Вузы сети РУМЦ восполняют пробелы региональными схемами обращения в комиссию, расширенными перечнями условий, отдельными формами заявления и расширением функций ассистента; порядок работы прокторинга со специальными условиями в рассмотренных материалах не описан.

Практические выводы адресованы трем уровням. В Порядок приема целесообразно ввести функциональные категории условий и определить ресурсные требования, обязательные при дистанционном испытании. В Положение о ПМПК требуется включить процедуру обращения совершеннолетнего поступающего. Сети РУМЦ следует рассмотреть общий фонд ассистивного оборудования и переводчиков и ввести в мониторинг приема разделение по статусу поступающего и формату испытания. Дальнейшее исследование предполагает сплошной анализ правил приема вузов сети и данных о фактически предоставленных условиях.

Библиография

1. Андрианова Р.А. Инклюзивное высшее образование в России: достижения, противоречия и ресурсы развития (обзор) // Экономические и социальные проблемы России. 2025. № 3 (63). С. 132–146.
2. Астоянц М.С., Тарасенко Л.В., Красножон А.Г. Образовательная инклюзия и профессиональное самоопределение выпускников школ с инвалидностью: по материалам регионального социологического исследования // Caucasian Science Bridge. 2022. Т. 5, № 2 (16). С. 108–120. DOI: 10.18522/2658-5820.2022.2.9
3. Балашов А.Е., Краснова Е.А., Христофорова Л.В. Правовые барьеры в системе вузовского инклюзивного образования // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 1. С. 59–83. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-1-59-83
4. Благодир А.Л. Право инвалидов на высшее образование: современное состояние законодательства // Образование и право. 2021. № 4. С. 325–332. DOI: 10.24412/2076-1503-2021-4-325-332
5. Борозинец Н.М., Шеховцова Т.С. Учёт особых образовательных потребностей обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья на разных уровнях образовательной вертикали // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2021. № 199. С. 17–26. DOI: 10.33910/1992-6464-2021-199-17-26
6. Бузолина А.Н., Олешева А.А. Особенности использования дистанционных технологий и возможности применения специальных технических средств в процессе прохождения вступительных испытаний абитуриентами с инвалидностью и/или ОВЗ: доклад на общероссийском вебинаре сети РУМЦ ВО, 5 июня 2026 г. Тюмень: ТюмГУ, 2026. 13 с.
7. Гутерман Л.А. Поступление в вуз абитуриентов с ОВЗ, не имеющих инвалидность: доклад на общероссийском вебинаре сети РУМЦ ВО, 5 июня 2026 г. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2026. 12 с.
8. Денисова О.А., Леханова О.Л., Михайлова А.В., Гудина Т.В. Анализ тенденций реализации вариативных траекторий сопровождения профессионализации лиц с инвалидностью в вузе // Science for Education Today. 2025. Т. 15, № 5. С. 188–213. DOI: 10.15293/2658-6762.2505.09
9. Кантор В.З., Антропов А.П., Воилокова Е.Ф., Пузань В.В. Консалтинг в сфере инклюзивного вузовского обучения: потребности участников образовательных отношений // Специальное образование. 2020. № 3 (59). С. 52–62. DOI: 10.26170/sp20-03-04
10. Косова Е.А., Галустян О.В. Интегральная модель обеспечения цифровой доступности электронного обучения в высшем профессиональном образовании // Вестник Томского государственного университета. 2025. № 510. С. 169–182. DOI: 10.17223/15617793/510/18
11. Левченко И.Ю., Кузьмина Т.И. Комплексное изучение познавательной сферы и личности совершеннолетних лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях психолого-медико-педагогических комиссий // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2021. № 199. С. 37–46.
12. Митрофанова Е.А., Гутерман Л.А. Методические вопросы кадрового обеспечения реализации инклюзивного высшего образования в вузах // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2024. Т. 13, № 1. С. 5–13. DOI: 10.12737/2305-7807-2024-13-1-5-13

13. О внесении изменения в пункт 15 Положения о психолого-медико-педагогической комиссии, утверждённого приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 1 ноября 2024 г. № 763: приказ Минпросвещения России от 16.01.2026 № 16.
14. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
15. Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии: приказ Минпросвещения России от 01.11.2024 № 763.
16. Об утверждении Порядка приёма на обучение по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры: приказ Минобрнауки России от 27.11.2024 № 821 (ред. от 26.11.2025).
17. Питухин Е.А., Харлан О.А., Питухин П.В., Соколов В.Е. Высшее образование лиц с ОВЗ в регионах России: востребованные направления подготовки // Перспективы науки и образования. 2025. № 3 (75). С. 635–645. DOI: 10.32744/pse.2025.3.42
18. Романович Н.А. Организация сопровождения и создание специальных условий во время проведения вступительных испытаний для поступающих с инвалидностью и/или ОВЗ: доклад на общероссийском вебинаре сети РУМЦ ВО, 5 июня 2026 г. Челябинск: ЧелГУ, 2026. 14 с.
19. 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.
20. Coghlan S., Miller T., Paterson J. Good proctor or "Big Brother"? Ethics of online exam supervision technologies // Philosophy & Technology. 2021. Vol. 34, No. 4. P. 1581–1606. DOI: 10.1007/s13347-021-00476-1
21. Lovett B.J. Extended time testing accommodations for students with disabilities // Review of Educational Research. 2010. Vol. 80, No. 4. P. 611–638. DOI: 10.3102/0034654310364063
22. Madhesh A. Universities admission policies (requirements): exclusionary or inclusionary for applicants with disabilities // International Journal of Educational Research. 2023. Vol. 117. Art. 102122. DOI: 10.1016/j.ijer.2022.102122
23. Sayed A.A. Exclusion and inequity: a national analysis of disability-inclusive admission criteria in Saudi medical schools // Frontiers in Medicine. 2025. Vol. 12. Art. 1667625. DOI: 10.3389/fmed.2025.1667625
24. Sireci S.G., Scarpati S.E., Li S. Test accommodations for students with disabilities: an analysis of the interaction hypothesis // Review of Educational Research. 2005. Vol. 75, No. 4. P. 457–490. DOI: 10.3102/00346543075004457
25. Weis R., Dean E.L., Osborne K.J. Accommodation decision making for postsecondary students with learning disabilities: individually tailored or one size fits all? // Journal of Learning Disabilities. 2016. Vol. 49, No. 5. P. 484–498. DOI: 10.1177/0022219414559648

Special Conditions of Entrance Examinations for Applicants with Disabilities and Limited Health Capabilities: Asymmetries by Applicant Status and Examination Format in Admission Rules and University Practice

Kristina V. Meshcheryakova

Deputy Head 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: kristina_vasina@mail.ru

Mariya V. Petrovskaya

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

Inna E. Mikhalko

Leading Specialist 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: i.mikhalko@yandex.ru

Inga V. Patrusheva

Associate Professor of the Department of Pedagogy of the School of Education, Director of the RUMC, PhD in Pedagogy, University of Tyumen, 625003, 6, Volodarskogo str., Tyumen, Russian Federation;
e-mail: i.v.patrusheva@utmn.ru

Elena A. Mitrofanova

Doctor of Economics, Professor of the Department of Personnel Management, Director of the RUMC, State University of Management, 109542, 99, Ryazanskiy ave., Moscow, Russian Federation;
e-mail: elmitr@mail.ru

Abstract

The purpose of the study is to determine how the set of special conditions at an entrance examination changes depending on its format and on whether the applicant has a disability or only limited health capabilities (LHC). The analysis included Art. 71 of Law No. 273-FZ, Admission Procedure No. 821, and the Regulation on the Psychological-Medical-Pedagogical Commission. Each requirement for examination conditions from Section XII of the Procedure was coded by nosological group, type, and the stipulation on in-person conduct. The empirical basis consisted of the materials of a webinar of the network of resource educational-methodological centers held on June 5, 2026 (Southern Federal, Chelyabinsk, and Tyumen State Universities) and the results of the 2025 monitoring. Two asymmetries were identified. An applicant with LHC without a disability has the right to special conditions; however, a special quota and internal general education examinations are closed to such an applicant, and the commission's conclusion is valid for one year and is issued according to a procedure designed for children. Four of the 12 nosological requirements apply only to in-person examinations and concern equipment; therefore, in the distance format, the provision of technical means passes to the applicant. It is proposed to supplement the nosological list with functional categories of conditions and to take into account the applicant's status and the examination format in the monitoring.

For citation

Meshcheryakova K.V., Petrovskaya M.V., Mikhalko I.E., Patrusheva I.V., Mitrofanova E.A. (2026) Spetsial'nye usloviya vstupitel'nykh ispytaniy dlya postupayushchikh s invalidnost'yu i ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: asimmetrii po statusu postupayushchego i formatu ispytaniya v normakh priema i praktike vuzov [Special Conditions of Entrance Examinations for Applicants with Disabilities and Limited Health Capabilities: Asymmetries by Applicant Status and Examination Format in Admission Rules and University Practice]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 304-319. DOI: 10.34670/AR.2026.17.43.035

Keywords

Inclusive higher education; entrance examinations; special conditions; limited health capabilities; psychological-medical-pedagogical commission; distance technologies; proctoring; resource educational-methodological centers; asymmetry of rights; accessibility of education.

References

1. Andrianova R.A. Inclusive Higher Education in Russia: Achievements, Contradictions, and Development Resources (A Review) // Economic and Social Problems of Russia. 2025. No. 3 (63). pp. 132–146.
2. Astoyants M.S., Tarasenko L.V., Krasnozhon A.G. Educational Inclusion and Professional Self-Determination of School Graduates with Disabilities: Based on a Regional Sociological Study // Caucasian Science Bridge. 2022. Vol. 5, No. 2 (16). pp. 108–120. DOI: 10.18522/2658-5820.2022.2.9
3. Balashov A.E., Krasnova E.A., Khristoforova L.V. Legal Barriers in the System of Inclusive Higher Education // Education and Science. 2020. Vol. 22, No. 1. pp. 59–83. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-1-59-83
4. Blagodir A.L. The Right of Persons with Disabilities to Higher Education: Current State of Legislation // Education and Law. 2021. No. 4. pp. 325–332. DOI: 10.24412/2076-1503-2021-4-325-332
5. Borozinets N.M., Shekhovtsova T.S. Addressing the Specific Educational Needs of Students with Disabilities and Health Limitations at Various Levels of the Educational Vertical // Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences. 2021. No. 199. pp. 17–26. DOI: 10.33910/1992-6464-2021-199-17-26
6. Buzolina A.N., Olesheva A.A. Specifics of using remote technologies and the potential for employing specialized technical aids during entrance examinations for applicants with disabilities and/or health limitations: a presentation at the all-Russian webinar of the RUMTS VO (Regional Educational-Methodological Centers for Higher Education for Persons with Disabilities) network, June 5, 2026. Tyumen: University of Tyumen, 2026. 13 p.
7. Guterman L.A. University admission for applicants with health limitations who do not have a formal disability status: a presentation at the all-Russian webinar of the RUMTS VO network, June 5, 2026. Rostov-on-Don: Southern Federal University, 2026. 12 p.
8. Denisova O.A., Lekhanova O.L., Mikhailova A.V., Gudina T.V. Analysis of trends in implementing variable support pathways for the professional development of individuals with disabilities in higher education // Science for Education Today. 2025. Vol. 15, No. 5. pp. 188–213. DOI: 10.15293/2658-6762.2505.09
9. Kantor V.Z., Antropov A.P., Voilokova E.F., Puzan V.V. Consulting in the field of inclusive higher education: needs of participants in the educational process // Special Education. 2020. No. 3 (59). pp. 52–62. DOI: 10.26170/sp20-03-04
10. Kosova E.A., Galustyan O.V. An Integral Model for Ensuring Digital Accessibility of E-Learning in Higher Professional Education // Tomsk State University Journal. 2025. No. 510. pp. 169–182. DOI: 10.17223/15617793/510/18
11. Levchenko I.Yu., Kuzmina T.I. Comprehensive Study of the Cognitive Sphere and Personality of Adults with Disabilities within the Framework of Psychological, Medical, and Pedagogical Commissions // Herzen University Journal of Humanities & Sciences. 2021. No. 199. pp. 37–46.
12. Mitrofanova E.A., Guterman L.A. Methodological Issues Regarding Staffing for the Implementation of Inclusive Higher Education in Universities // Personnel and Intellectual Resource Management in Russia. 2024. Vol. 13, No. 1. pp. 5–13. DOI: 10.12737/2305-7807-2024-13-1-5-13
13. On Amending Clause 15 of the Regulation on the Psychological, Medical, and Pedagogical Commission, approved by the Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated November 1, 2024, No. 763: Order of the Ministry of Education of Russia dated January 16, 2026, No. 16.
14. On Education in the Russian Federation: Federal Law dated December 29, 2012, No. 273-FZ.
15. On Approval of the Regulation on the Psychological, Medical, and Pedagogical Commission: Order of the Ministry of Education of Russia dated November 1, 2024, No. 763.
16. On Approval of the Procedure for Admission to Higher Education Programs — Bachelor's, Specialist, and Master's Degree Programs: Order of the Ministry of Science and Higher Education of Russia dated November 27, 2024, No. 821 (as amended on November 26, 2025).
17. Pitukhin E.A., Kharlan O.A., Pitukhin P.V., Sokolov V.E. Higher Education for Persons with Disabilities in the Regions of Russia: In-Demand Fields of Study // Perspectives of Science and Education. 2025. No. 3 (75). pp. 635–645. DOI: 10.32744/pse.2025.3.42
18. Romanovich N.A. Organization of support and creation of special conditions during entrance examinations for applicants with disabilities and/or health limitations: a presentation at an all-Russian webinar of the RUMTS VO (Regional Resource Educational and Methodological Centers for Higher Education) network, June 5, 2026. Chelyabinsk: Chelyabinsk State University (ChelGU), 2026. 14 pp.
19. Sokolova M.B. The network of resource 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 (GUU), 2026. 8 pp.

20. Coghlan S., Miller T., Paterson J. Good proctor or "Big Brother"? Ethics of online exam supervision technologies // Philosophy & Technology. 2021. Vol. 34, No. 4. P. 1581–1606. DOI: 10.1007/s13347-021-00476-1
21. Lovett B.J. Extended time testing accommodations for students with disabilities // Review of Educational Research. 2010. Vol. 80, No. 4. P. 611–638. DOI: 10.3102/0034654310364063
22. Madhesh A. Universities admission policies (requirements): exclusionary or inclusionary for applicants with disabilities International Journal of Educational Research. 2023. Vol. 117. Art. 102122. DOI: 10.1016/j.ijer.2022.102122
23. Sayed A.A. Exclusion and inequity: a national analysis of disability-inclusive admission criteria in Saudi medical schools // Frontiers in Medicine. 2025. Vol. 12. Art. 1667625. DOI: 10.3389/fmed.2025.1667625
24. Sireci S.G., Scarpati S.E., Li S. Test accommodations for students with disabilities: an analysis of the interaction hypothesis // Review of Educational Research. 2005. Vol. 75, No. 4. P. 457–490. DOI: 10.3102/00346543075004457
25. Weis R., Dean E.L., Osborne K.J. Accommodation decision making for postsecondary students with learning disabilities: individually tailored or one size fits all? // Journal of Learning Disabilities. 2016. Vol. 49, No. 5. P. 484–498. DOI: 10.1177/0022219414559648.

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

УДК 811.3 **DOI: 10.34670/AR.2026.27.33.036**

Способы передачи безэквивалентной лексики чеченского языка при переводе на немецкий язык

Абдукадырова Тумиша Таштиевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра немецкого языка факультета иностранных языков,
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова,
364024, Российская Федерация, Грозный, ул. А. Шерипова, 32;
e-mail: tumischa-univ@mail.ru

Яхьяева Аза Абдулаевна

Кандидат филологических наук, доцент,
кафедра иностранных языков и межкультурной коммуникации
факультета иностранных языков и межкультурной коммуникации,
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова,
364024, Российская Федерация, Грозный, ул. А. Шерипова, 32;
e-mail: tumischa-univ@mail.ru

Юсупова Милана Мумадовна

Магистрант,
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова,
364024, Российская Федерация, Грозный, ул. А. Шерипова, 32;
e-mail: tumischa-univ@mail.ru

Аннотация

Прямая чеченско-немецкая переводческая традиция складывается недавно, и остаётся неясным, как немецкий язык принимает чеченские реалии и культурно-специфичные понятия и насколько этот выбор зависит от русского языка как посредника. Исследование выявляет способы передачи безэквивалентной лексики чеченского языка на немецкий и оценивает роль языков-посредников. Материалом служит чеченско-немецкая часть открытого словаря Р. Джамалдинова (2026; 14 823 записи), сопоставленная с чеченско-русским словарём А.Г. Мациева (1961). Кандидаты, отобранные двумя каналами скрининга (1 044 записи), кодировались вручную по сфере, основному и второстепенному способу передачи, языку-источнику заимствованной формы и совпадению с русским толкованием; устойчивость проверена подсчётом по корням, аудитом полноты и повторным слепым кодированием. Выявлено 88 безэквивалентных единиц. Немецкими средствами передано 70,5 % из них: функциональный аналог или родовое слово — 46,6 %, описательный перевод — 19,3 %, калька — 4,5 %; форма языка-посредника использована в 21,6 % случаев, гибрид — в 8,0 %. Транскрипция чеченской формы не встретилась ни разу; заимствованные формы восходят к арабскому, русскому и тюркскому написанию

(Zakat, Abrek, Chalwa, Dolma). Предметные реалии чаще получают описание, социальные и религиозные понятия — аналог. В 80,0 % сопоставимых случаев немецкое соответствие повторяет форму или смысл русского толкования. Безэквивалентная чеченская лексика входит в немецкий словарь преимущественно доместицирующими средствами и через русскую лексикографическую интерпретацию, а не через собственную чеченскую форму; это определяет, в каком виде чеченские реалии становятся доступны немецкоязычному переводчику.

Для цитирования в научных исследованиях

Абдукадырова Т.Т., Яхьяева А.А., Юсупова М.М. Способы передачи безэквивалентной лексики чеченского языка при переводе на немецкий язык // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 320-330. DOI: 10.34670/AR.2026.27.33.036

Ключевые слова

Безэквивалентная лексика, реалии, чеченский язык, немецкий язык, лексикографический перевод, язык-посредник, функциональный аналог, описательный перевод, доместикация, опосредованный перевод.

Введение

Чеченская литература и фольклор приходят к немецкоязычному читателю в основном через русский язык. Для текстов чеченских авторов, переведённых на английский, французский и немецкий языки, описаны иноязычные включения, через которые передаётся этнокультурный код, и предложена типология переводческого билингвизма в чеченском языковом пространстве [Даниева, Багироков, 2026]. Прямые чеченско-немецкие сопоставления пока немногочисленны и касаются прежде всего грамматики; так, соответствия немецкого перфекта исследованы на материале прозы М. Бексултанова и её немецкого перевода [Бадаева, Довлеткиреева, 2022]. Лексический уровень, на котором межкультурное различие проявляется острее всего, для чеченско-немецкой пары систематически не описан.

Безэквивалентной лексикой в отечественном переводоведении называют лексемы, не имеющие регулярного словарного соответствия в языке перевода; ядро этого пласта составляют реалии – обозначения предметов, институтов и понятий, специфичных для культуры носителей исходного языка. Для пары русский – немецкий разработан тип двуязычного словаря безэквивалентных единиц, который фиксирует способы их перевода в разные периоды [Бадаева, Довлеткиреева, 2022]. Работы о переводе русских реалий на немецкий язык выделяют транскрипцию, кальку, функциональный аналог, замену и описание и показывают, что выбор зависит от структуры исходной единицы и жанра текста [Артемьева, Явари, 2022; Тайдонова, 2020]; в обратном направлении, при переводе немецких гастрономических реалий на русский язык, акцент смещается с транскрипции и калькирования к смысловому эквиваленту с пояснением [Паульзен, 2025]. В китайско-русском переводе современной повести этнографические реалии чаще всего транслитерировались и снабжались переводческим комментарием, тогда как описание, калька и замена применялись реже [Кирпикова, 2025]; соотношение приёмов, следовательно, зависит от языковой пары и типа текста.

Для чеченской лексики проблема безэквивалентности поставлена прежде всего в художественном переводе на русский язык. Этнокультурно значимые лексемы фольклорного

текста порождают семантические и онтологические несоответствия, если переводчик не владеет фоновыми знаниями [Довлеткиреева, 2023], а особенности передачи реалий в обратном направлении, с русского языка на чеченский, описаны на материале наименований государственных учреждений [Абдулкадыров, 2021]. Сходные наблюдения сделаны для других языков Кавказа. Адыгская эпическая лексика нартских сказаний сохраняется в русских текстах как безэквивалентный пласт [Анчек, 2022], эвфемизмы при китайско-русском переводе требуют учёта их структурных и прагматических характеристик [Фэн, 2025], а кавказские реалии в переводе «Хаджи-Мурата» на английский язык требуют выбора между ксенонимом и нейтрализующим соответствием [Белоглазова, 2023].

Ситуация, в которой чеченская единица достигает немецкого языка через русскую интерпретацию, относится к опосредованному переводу. Исследования этого вида перевода фиксируют доминирующее влияние языка и культуры посредника [Чулкова, 2024] и показывают, что передача реалий через промежуточный текст осложняет адекватную межкультурную передачу [Khachatryan, 2024]. Выбор между сохранением чужой формы и заменой своим словом описывается в терминах форенизации и доместикации [Бородулина, 2025]. Для чеченско-немецкой лексикографии остаётся неизвестным, какие из этих способов преобладают, сохраняется ли собственная чеченская форма и насколько немецкие соответствия зависят от русского толкования. Задача исследования – установить на материале чеченско-немецкого переводного словаря распределение способов передачи безэквивалентной лексики, язык-источник заимствованных форм и долю соответствий, совпадающих с русской лексикографической интерпретацией.

Материалы и методы исследования

Материалом служит чеченско-немецкая часть двуязычного словаря R. Dchamaldinov «Нохчийн-немцойн дошам / Wörterbuch Deutsch-Tschetschenisch», опубликованного в открытом доступе в Internet Archive 30.09.2026 (идентификатор worterbuch_doscham). Словарь состоит из чеченско-немецкой и немецко-чеченской частей и разговорника; в предисловии составитель называет своими источниками русско-чеченский словарь А.Т. Карасаева и А.Г. Мациева (1978) и чеченско-русский словарь Д.Б. Байсултанова. Для сопоставления с русской лексикографической традицией использован «Чеченско-русский словарь» А.Г. Мациева (1961; Internet Archive, идентификатор matsiev-akhmat-g.). Оба текста получены 21.10.2026 в виде файлов распознанного текста архива. Локатор записи немецкого словаря – номер строки текстового файла и номер страницы PDF по постраничному индексу распознавания; локатор записи словаря Мациева – номер строки и печатная страница.

Текст чеченско-немецкой части (страницы PDF 1–225) разобран на 14 823 словарные записи; новая запись начиналась строкой, первое слово которой содержит кириллицу. Единица анализа – словарная запись, заголовочная чеченская единица которой обозначает реалию или культурно-специфичное понятие чеченской (вайнахской, северокавказской, местной мусульманской) культуры, не имеющее в немецком языке общепринятого соответствия с тем же денотатом. Такое понимание безэквивалентной лексики согласуется с принятым в переводоведении разграничением безэквивалентных единиц и реалий [Alekseyeva, 2021; Кирпикова, 2025].

Кандидаты отобраны двумя независимыми каналами скрининга, ориентированными на

полноту. Первый канал опирался на немецкую часть записи, а именно на тематические пометы GAST, REL, MUS, HIST; немецкие ключевые слова этнокультурных сфер (одежда, пища, жилище и утварь, оружие, социальная организация, обычаи и этикет, религия и мифология, музыка и танцы) как отдельное слово либо первый или последний компонент сложного слова; немецкое слово с частотой ниже 1 по шкале zipf частотного словаря wordfreq, если оно короткое или не разлагается на немецкие основы. Записи с пометами естественнонаучных и технических областей без культурной пометы исключались. Второй канал опирался на словарь Мациева, из которого отбирались заголовочные единицы с пометами этн., рел., фольк., ист. или с толкованиями, включающими слова «национальный», «вид», «в игре», «принадлежность». Оба канала дали 1 044 кандидата, и каждый из них закодирован вручную.

Кодировались сфера реалии (восемь сфер) и основной способ передачи по первому немецкому соответствию: транскрипция или транслитерация чеченской формы; форма языка-посредника (русского, тюркского, арабского); калька чеченской единицы немецкими морфемами; гибрид немецкого компонента и заимствованной формы; функциональный аналог или родовое слово; описательный перевод. Набор способов следует принятым в переводоведении классификациям приёмов передачи реалий [Кирпикова, 2025; Артемьева, Явари, 2022] и дополнен признаком языка-источника заимствованной формы, необходимым для проверки посредничества [Чулкова, 2024]. Аналогом считалось общепринятое немецкое слово, сложное слово или устойчивый термин, допускалось одно классифицирующее прилагательное; словосочетание с двумя и более определениями, предложной группой или придаточным относилось к описательному переводу. Новое немецкое сложное слово, воспроизводящее членение чеченского слова, кодировалось как калька. Отдельно отмечались второй способ в той же записи (комбинированная передача) и отношение немецкого соответствия к толкованию Мациева: совпадение формы заимствования, совпадение смысла, когда немецкое слово переводит русское толкование, или отсутствие совпадения.

Безэквивалентными не признавались этнонимы и топонимы, названия биологических видов, интернационализмы с немецкой частотой zipf не ниже 3 (Imam, Islam, Moschee, Koran, Scharia, Scheich, Ramadan), единицы, для которых немецкий язык располагает устойчивым термином того же референта (Gebetsruf, Brautpreis, Blutrache, Koranschule), и названия родовых категорий, которые немецкий язык выражает собственным словом или прозрачным сложением (лепёшка, галушка, оладья, ведьма). Включались названия конкретных блюд, предметов, построек, инструментов, институтов и обрядов. Экзотизмы с частотой zipf ниже 3 (Zakat, Dolma, Mullah, Hadsch) относились к форме языка-посредника.

Доли способов рассчитаны относительно числа включённых единиц и сопровождаются 95 % интервалами Уилсона. Устойчивость результата проверена четырьмя способами: подсчётом по корневым лексемам вместо записей; расчётом только для предметных реалий; аудитом полноты скрининга по двум непересекающимся случайным выборкам непомеченных записей по 500 записей (затравки генератора 20261021 и 20261022), из которых после расширения скрининга в аудите оставлены 983 записи, с последующей взвешенной оценкой распределения способов по всему словарю; повторным слепым кодированием случайной подвыборки из 180 записей, выполненным независимо от первичных решений по той же кодовой книге, с расчётом каппы Коэна. Разбор, скрининг, выборки и подсчёты выполнены сценариями на языке Python, реестр единиц с локаторами и итоговые показатели сохранены в отдельном электронном приложении.

Результаты и обсуждение

Сплошное кодирование 1 044 кандидатов выявило в чеченско-немецкой части словаря 88 записей с безэквивалентной заголовочной единицей, относящихся к 72 корневым лексемам. Наибольшее число единиц приходится на религию и мифологию (27), пищу (16) и обычаи с этическими понятиями (13); одежда представлена девятью единицами, жилище, утварь и оружие, как и социальная организация, – восемью, музыка и игры – пятью, меры и прочие реалии – двумя. Основной способ передачи распределён так: функциональный аналог или родовое слово немецкого языка – 41 единица (46,6 %, 95 % интервал Уилсона 36,5–56,9 %), форма языка-посредника – 19 (21,6 %; 14,3–31,3 %), описательный перевод – 17 (19,3 %; 12,4–28,8 %), гибрид немецкого компонента и заимствованной формы – 7 (8,0 %), калька – 4 (4,5 %). Немецкие лексические средства (калька, аналог, описание) составляют 62 единицы, или 70,5 % (60,2–79,0 %). Транскрипция чеченской формы как основной способ не встретилась ни разу; при 88 наблюдениях верхняя граница 95 % интервала для этой доли равна 4,2 %.

Пример 1. «обарг в Abrek m» (строка 11244 текстового файла, с. 131 PDF). Чеченское обарг передано не транскрипцией чеченской формы, которая сохранила бы начальное о и конечное -arg, а немецкой записью русского слова абрек. Тот же выбор зафиксирован у Мациева, где обарг толкуется как «ист. абрек» (строка 49986, с. 320). Немецкое соответствие воспроизводит русскую форму буква за буквой и вместе с ней принимает русское понимание северокавказского абречества; внутренняя форма чеченского слова в немецкой записи не представлена.

Во всех 29 записях, где заимствованная форма выступает основным или вторым способом, она восходит к языку-посреднику: 14 раз к арабскому написанию, принятому в немецкой исламоведческой традиции (Zakat, Madhhab, Mawlid, Murid, Hadsch, Dschinn, Jamaat), 11 раз к русской форме и 4 раза к тюркской (Dolma, Karakul). Русское посредничество опознаётся по графике форм Chalwa (рус. халва) вместо принятого в немецком Halwa, Zikr (рус. зикр) рядом с Dhikr, Papirossa, Pelmeni, Gazyr, Beschmet и Burka, которое в немецком обычно называет мусульманское женское покрывало, а здесь передаёт кавказскую бурку. Для чеченского куьрза (мн. курзанаш) словарь приводит Pelmeni, то есть название русского блюда; Мациев толкует ту же лексему как вид пельменей и отмечает её статус чеченского национального кушанья (строка 35780). Немецкая запись сохранила родовое слово русского толкования и утратила указание на национальную принадлежность. Если немецкий читатель встречает в словаре заимствованную форму, это форма арабского, русского или тюркского слова, но ни разу не форма чеченского.

Пример 2. «дечиг пондар б MUS Holz-Pondur m» (строка 4509, с. 53 PDF). Первый компонент калькирован (дечиг – Holz), второй передан формой Pondur, которая совпадает не с чеченским пондар, а с русским написанием названия инструмента (пондур). Получен гибрид из двух разнородных способов. Та же немецкая единица стоит в записи мерзпондар (строка 10226, с. 119 PDF), хотя первый компонент этого сложного слова означает струну, а не дерево; Мациев различает эти инструменты как балалайку и вид балалайки с продолговатой декой (строки 54093 и 46178). Гибрид, созданный для одной лексемы, перенесён на соседнюю без учёта её внутренней формы.

Выбор способа связан с типом реалии. Среди 38 предметных реалий (одежда, пища, жилище и утварь, музыкальные инструменты и игры) описательный перевод выбран в 13 случаях (34,2 %), аналог – в 10, форма языка-посредника – в 7, гибрид – в 5, калька – в 3. Среди 48 единиц, обозначающих социальную организацию, обычаи, этические и религиозные понятия, аналог выбран в 30 случаях (62,5 %), а описательный перевод – в 4. В сферах социальной организации

и обычаев аналог занимает 15 из 21 единицы (71,4 %): тайпа – Stamm, тукхам – Stammesbündnis, Iадат – Brauch, Sitte, оьздангалла – Anstand, Höflichkeit, Moral, тезет – Trauerfeier, Gedenkfeier, Begräbnis. В религиозной сфере (27 единиц) форма языка-посредника или гибрид использованы 12 раз (44,4 %), и все эти формы принадлежат исламской традиции; доисламская и фольклорная лексика передана немецкими родовыми словами: вампIал и наьрт – Riese, мозгIар – Priester, цIу – Abgott.

Пример 3. «тайпа д Stamm m» (строка 12818, с. 150 PDF). Основная единица социальной организации чеченцев передана немецким Stamm, которое обозначает племя как крупное этническое объединение. Мациев толкует тайпа как «ист. род, племя» (строка 61782, с. 390), и немецкое соответствие совпадает со вторым членом этого толкования. Производные записи повторяют тот же выбор (тайпанхо – Stammesbruder, Stammesangehörige; тайпанан воккхаха – Stammesälteste), а единица более высокого уровня тукхам получает Stammesbündnis. В немецкой части словаря иерархия тайп – тукхум выражена через одно и то же слово Stamm, тогда как меньшие родственные подразделения гар и некъе переданы через Sippe и Generation.

Описательный перевод сосредоточен там, где у референта нет немецкого родового имени с той же функцией: 11 из 17 описаний относятся к пище (5) и к жилищу, утвари и оружию (6). Так переданы чIепалг – dünnes Fladenbrot gefüllt mit Quark, чуда – dünnes Fladenbrot gefüllt mit Hackfleisch oder Käse/Quark, шун – runder Tisch mit drei Beinen, сиппа – ein kleines Röhrchen in der Wiege zur Harnableitung, а также нижний и верхний ярусы боевой башни (кхай-цIа – Untergeschoß im Turm, мIайла-цIа – Obergeschoss im Turm). Описание фиксирует признаки, по которым предмет опознаётся, но не сохраняет его имени, поэтому в немецком тексте, переведённом по таким записям, чIепалгаш и чуда останутся двумя видами начинённой лепёшки. Немецкие описания близко следуют русским толкованиям Мациева: сиппа у него – трубочка для стока мочи, принадлежность детской люльки (строка 58891, с. 373), шун – круглый столик на трёх ножках для еды (строка 83759).

Комбинированная передача, при которой в записи соединены два разных способа, встретилась в 15 единицах (17,0 %). Наиболее частое сочетание – заимствованная форма или аналог с последующим описанием либо вторым аналогом: закат – Zakat, vermögensabhängige Almosengabe; хьаждар – Hadsch, eine Wallfahrt nach Mekka; гIовтал – umhangartige kaukasische männliche Tracht, Beschmet; Iарш-майда – Fegefeuer, Tag der Abrechnung. Второй способ компенсирует непрозрачность первого, так что экзотизм получает семантизацию, а родовое слово – уточнение. В записи Iарш-майда уточнение исправляет первый выбор лишь частично, поскольку Fegefeuer обозначает христианское чистилище, тогда как Мациев толкует единицу как место Страшного суда (строка 90252).

Сопоставление с чеченско-русским словарём Мациева выполнено для 75 единиц, найденных в обоих словарях. В 60 случаях (80,0 %, 95 % интервал 69,6–87,5 %) немецкое соответствие совпадает с русским: в 9 – по форме заимствования (Abrek, Chalwa, Zikr, Gazyr, Papirossa, Pelmeni, Burka, Beschmet), в 51 – по смыслу, когда немецкое слово переводит русское толкование (род, племя – Stamm; обычай – Brauch; искупление – Sühne; лепёшка с начинкой – gefüllter Fladen). Расхождения (15 единиц) имеют три источника. Чаще всего немецкое соответствие обобщает реалию сильнее, чем русское толкование: илли (у Мациева эпическая песня) передано словом Gesang, чоа (черкеска, шинель) – словами Filzumhang и Soldatenmantel, устаз (шейх, принимающий исповедь) – словами Lehrer, geistlicher Anleiter. В других случаях составитель выбирает принятую в немецком форму вместо русской: долма толкуется у Мациева как голубцы, а в немецкой записи стоит Dolma; мовлад, жамIат-маьждиг и рузбанан маьждиг

переданы через Mawlid, Jamaat-Moschee и Juma-Moschee. Наконец, немецкое соответствие может заменить реалию иной, более известной реалией.

Пример 4. «мимар й Minarett n» (строка 10362, с. 121 PDF). Мациев толкует мимар как нишу во внутренней стене мечети, указывающую направление к Мекке (строка 46830), то есть как михраб. Немецкое Minarett обозначает башню при мечети. В этой записи безэквивалентная лексема передана экзотизмом, который известен немецкому читателю и принадлежит той же тематической группе, но называет другой предмет мечети.

Пример 5. «нохчалла й Tschetschenischsein n, tschetschenische Mentalität» (строка 11163, с. 130 PDF). Это единственный случай калькирования этического понятия. Суффиксальное образование нохч-алла передано немецким субстантивированным сочетанием с тем же членением (tschetschenisch + sein), а второе соответствие сужает понятие до менталитета. В словаре Мациева 1961 г. эта лексема не найдена. При переводе на русский язык то же понятие, по наблюдению Л.М. Довлеткиреевой, либо сужается до «чести и достоинства», либо вводится как экзотизм с пояснением, и предпочтение отдаётся второму решению [Довлеткиреева, 2023]. Немецкий составитель выбрал третий путь – кальку, которая сохраняет членение слова, но не его этическое содержание. Калька сохраняет словообразовательную модель чеченского слова, продуктивную и в других этических терминах (оьздангалла, гIиллакх), но эти термины словарь передаёт уже не калькой, а рядами аналогов Anstand, Höflichkeit, Moral.

Устойчивость результата проверена по четырём направлениям. При подсчёте по корневым лексемам (72 единицы, производные объединены с исходным словом) доля немецких лексических средств составила 73,6 %, транскрипция чеченской формы по-прежнему отсутствует. В подмножестве предметных реалий (38 единиц) эта доля равна 68,4 %. Аудит полноты по двум случайным выборкам непомеченных записей общим объёмом 983 записи выявил 4 пропущенные безэквивалентные единицы: байIат – Eid, кур-кхера – gewölbter Stein, Schlussstein mit Namensschild, хьанал – religiös erlaubt, саьхьара-жоьжахатIе – Gehenna; все они переданы аналогом или описанием. Отсюда оценка числа пропущенных единиц во всём словаре – 56 (95 % интервал 22–144) и оценка полноты скрининга 61,1 % (38,0–80,1 %). Во взвешенной оценке, где каждая найденная при аудите единица представляет 14,02 непомеченной записи, доля немецких лексических средств равна 82,0 %, то есть учёт пропусков повышает её. Повторное слепое кодирование случайной подвыборки из 180 записей (88 включённых при первичном кодировании и 92 исключённые) дало каппу Коэна 0,80 для решения о включении (совпадение 90,0 %) и 1,00 для основного способа передачи по 76 единицам, включённым при обоих кодированиях. Среди этих 76 единиц доля немецких лексических средств равна 67,1 %, транскрипция чеченской формы не отмечена ни в одном из кодирований.

Заключение

В чеченско-немецком переводном словаре R. Dchamaldinov безэквивалентная лексика чеченского языка передаётся преимущественно средствами немецкого языка: из 88 выявленных единиц 70,5 % получили функциональный аналог, родовое слово, описание или кальку. Собственная чеченская форма не сохраняется ни в одной записи; все заимствованные формы принадлежат языкам-посредникам – арабскому в исламской терминологии, русскому в бытовых и исторических реалиях (Abrek, Chalwa, Papirossa, Pondur), тюркским в отдельных названиях блюд и материалов.

Способ передачи зависит от типа реалии. Предметы быта, пищи и жилища чаще

описываются, социальные институты и этические понятия заменяются немецкими аналогами вроде Stamm и Brauch, исламские понятия передаются экзотизмами в арабском написании. Восемь из десяти сопоставимых немецких соответствий воспроизводят форму или смысл русского толкования словаря Мациева, а расхождения связаны с более сильным обобщением, с выбором принятой в немецком формы или с подстановкой другой реалии. Этот вывод устойчив при подсчёте по корневым лексемам, в подмножестве предметных реалий, во взвешенной оценке с учётом пропусков скрининга и при повторном кодировании.

Для немецкоязычного переводчика чеченского текста словарь предоставляет доместицированную и опосредованную русской лексикографией картину чеченских реалий: тайп становится племенем, адат – обычаем, курзанаш – пельменями. Установленное распределение способов показывает, какие пласты чеченской безэквивалентной лексики (социальная организация, этика, доисламская мифология, предметные реалии с описательными соответствиями) получают в немецком словаре соответствия, утратившие собственное чеченское имя.

Библиография

1. Абдулкадыров А.Т. Перевод наименований государственных учреждений с русского языка на чеченский // Поиск (Научно-образовательный журнал Академии наук Чеченской Республики). 2021. № 3 (24). С. 47–50. DOI: 10.25744/tallam.2021.24.3.007
2. Анчек С.Х. Эпическая безэквивалентная лексика адыгского фольклорного дискурса (на материале текстов нартских сказаний на русском языке) // Гуманитарные и социальные науки. 2022. Т. 94. № 5. С. 16–23. DOI: 10.18522/2070-1403-2022-94-5-16-23
3. Артемьева Ю.В., Явари Ю.В. Проблема достижения полноценного перевода реалий // Современные исследования социальных проблем. 2022. Т. 14. № 3. С. 235–253. DOI: 10.12731/2077-1770-2022-14-3-235-253
4. Бадаева З.С., Довлеткиреева Л.М. Чеченские эквиваленты немецкого перфекта // Известия Чеченского государственного университета. 2022. № 2 (26). С. 63–66. DOI: 10.36684/12-2022-26-2-63-66
5. Белоглазова Е.В. Перевод транскультурного текста: двойной перевод культуры // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2023. № 3. С. 86–96. DOI: 10.15688/jvolsu2.2023.3.8
6. Бородулина Е.С. Триада «доместикация – форенизация – деформация» и её теоретическое значение в аспекте «синхрония – диахрония» // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». 2025. № 11. С. 187–193. DOI: 10.28995/2686-7249-2025-11-187-193
7. Даниева А.С., Багироков Х.З. Художественный мультилингвизм в чеченском языковом пространстве: к постановке проблемы // Кавказология. 2026. № 2. С. 281–294. DOI: 10.31143/2542-212x-2026-2-281-294
8. Довлеткиреева Л.М. Семантическое и онтологическое несоответствие как одна из проблем художественного перевода // Известия Чеченского государственного университета. 2023. № 2 (30). С. 47–53. DOI: 10.36684/12-2023-30-2-47-53
9. Кирпикова В.В. Способы передачи реалий при переводе художественного текста с китайского языка на русский // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2025. Т. 11. № 1. С. 69–81. DOI: 10.22250/24107190-2025-11-1-69
10. Паульзен Н.С. Особенности перевода гастрономических реалий с немецкого языка на русский // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 18. № 5. С. 1986–1991. DOI: 10.30853/phil20250280
11. Тайдонова С.С. Разработка критериальной базы перевода томских реалионимов на немецкий и английский языки // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 13. № 12. С. 268–272. DOI: 10.30853/filnauki.2020.12.55
12. Фэн Т. Структурные и прагматические характеристики эвфемизмов в китайском и русском переводческом процессе // Вопросы природопользования. 2025. Т. 4. № 6. С. 145–155.
13. Чулкова Н.Г. Новый взгляд на опосредованный перевод: разграничение открытого и скрытого вариантов перевода // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2024. № 2. С. 33–40. DOI: 10.5922/pikbfu-2024-2-3
14. Alekseyeva M.L. Non-Equivalence in Translation: Russian-German Diachronic Corpus-Based Dictionaries of Non-Equivalent Units // Research in Language. 2021. Vol. 19. No. 3. Pp. 315–333. DOI: 10.18778/1731-7533.19.3.06
15. Khachatryan A. Strategies of Rendering Realia in Mediated Literary Translation // Translation Studies: Theory and Practice. 2024. Pp. 78–89. DOI: 10.46991/tstp/2024.si.2.078

Ways of Rendering Non-Equivalent Vocabulary of the Chechen Language in Translation into German

Tumisha T. Abdukadyrova

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of the German Language, Faculty of Foreign Languages,
Kadyrov Chechen State University,
364024, 32, A. Sheripova str., Grozny, Russian Federation;
e-mail: tumischa-univ@mail.ru

Aza A. Yakh'yaeva

PhD in Philology, Associate Professor,
Department of Foreign Languages and Intercultural Communication,
Faculty of Foreign Languages and Intercultural Communication,
Kadyrov Chechen State University,
364024, 32, A. Sheripova str., Grozny, Russian Federation;
e-mail: tumischa-univ@mail.ru

Milana M. Yusupova

Master's Student,
Kadyrov Chechen State University,
364024, 32, A. Sheripova str., Grozny, Russian Federation;
e-mail: tumischa-univ@mail.ru

Abstract

A direct Chechen-German translation tradition is only recently taking shape, and it remains unclear how the German language accommodates Chechen realia and culturally specific concepts and to what extent this choice depends on Russian as an intermediary language. The study identifies ways of rendering non-equivalent vocabulary of the Chechen language into German and assesses the role of intermediary languages. The material is the Chechen-German part of R. Dzhamaldinov's open dictionary (2026; 14,823 entries), compared with A.G. Matsiev's Chechen-Russian dictionary (1961). Candidates selected by two screening channels (1,044 entries) were manually coded by sphere, primary and secondary method of rendering, source language of the borrowed form, and coincidence with the Russian interpretation; robustness was verified by root-based counting, a completeness audit, and repeated blind coding. A total of 88 non-equivalent units were identified. Of these, 70.5% were rendered by German means: a functional analogue or generic word — 46.6%, descriptive translation — 19.3%, calque — 4.5%; a form of the intermediary language was used in 21.6% of cases, a hybrid — in 8.0%. Transcription of the Chechen form did not occur even once; borrowed forms go back to Arabic, Russian, and Turkic spelling (Zakat, Abrek, Chalwa, Dolma). Material realia more often receive a description, while social and religious concepts receive an analogue. In 80.0% of comparable cases, the German equivalent repeats the form or meaning of the Russian interpretation. Non-equivalent Chechen vocabulary enters the German dictionary

predominantly by domesticating means and through Russian lexicographic interpretation rather than through its own Chechen form; this determines the form in which Chechen realia become available to the German-speaking translator.

For citation

Abdukadyrova T.T., Yakh'yaeva A.A., Yusupova M.M. (2026) Sposoby peredachi bezekvivalentnoy leksiki chechenskogo yazyka pri perevode na nemetskiy yazyk [Ways of Rendering Non-Equivalent Vocabulary of the Chechen Language in Translation into German]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 320-330. DOI: 10.34670/AR.2026.27.33.036

Keywords

Non-equivalent vocabulary, realia, Chechen language, German language, lexicographic translation, intermediary language, functional analogue, descriptive translation, domestication, mediated translation.

References

1. Abdulkadyrov, A. T. (2021). Perevod naimenovaniy gosudarstvennykh uchrezhdeniy s russkogo yazyka na chechenskiy [Translation of names of state institutions from Russian into Chechen]. Poisk (Nauchno-obrazovatelnyy zhurnal Akademii nauk Chechenskoy Respubliki), (3(24)), 47–50. https://doi.org/10.25744/tallam.2021.24.3.007
2. Alekseyeva, M. L. (2021). Non-equivalence in translation: Russian-German diachronic corpus-based dictionaries of non-equivalent units. Research in Language, 19(3), 315–333. https://doi.org/10.18778/1731-7533.19.3.06
3. Anchek, S. Kh. (2022). Epicheskaya bezekvivalentnaya leksika adygskogo folklornogo diskursa (na materiale tekstov nartskikh skazaniy na russkom yazyke) [Epic non-equivalent vocabulary of the Adyghe folklore discourse (based on the texts of the Nart legends in Russian)]. Gumanitarnye i sotsialnye nauki, 94(5), 16–23. https://doi.org/10.18522/2070-1403-2022-94-5-16-23
4. Artemyeva, Yu. V., & Yavari, Yu. V. (2022). Problema dostizheniya polnotsennogo perevoda realiy [Problem of achieving a full-fledged realia translation]. Sovremennye issledovaniya sotsialnykh problem, 14(3), 235–253. https://doi.org/10.12731/2077-1770-2022-14-3-235-253
5. Badaeva, Z. S., & Dovletkireeva, L. M. (2022). Chechenskie ekvivalenty nemetskogo perfekta [Chechen equivalents of the German perfect]. Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo universiteta, (2(26)), 63–66. https://doi.org/10.36684/12-2022-26-2-63-66
6. Beloglazova, E. V. (2023). Perevod transkulturnogo teksta: dvoynoy perevod kultury [Translating transcultural literature: cultural translation squared]. Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Yazykoznanie, (3), 86–96. https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2023.3.8
7. Borodulina, E. S. (2025). Triada «domestikatsiya – forenizatsiya – deformatsiya» i ee teoreticheskoe znachenie v aspekte «sinkhroniya – diakhroniya» [The triad "domestication – foreignization – deformation" and its theoretical significance in the aspect of "synchrony – diachrony"]. Vestnik RGGU. Seriya «Literaturovedenie. Yazykoznanie. Kulturologiya», (11), 187–193. https://doi.org/10.28995/2686-7249-2025-11-187-193
8. Chulkova, N. G. (2024). Novyy vzglyad na oposredovannyy perevod: razgranichenie otkrytogo i skrytogo variantov perevoda [Intermediate translation reconsidered: distinguishing open and hidden translation variants]. Vestnik Baltiyskogo federalnogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psikhologiya, (2), 33–40. https://doi.org/10.5922/pikbfu-2024-2-3
9. Danieva, A. S., & Bagirokov, Kh. Z. (2026). Khudozhestvennyy multilingualizm v chechenskom yazykovom prostranstve: k postanovke problemy [Literary multilingualism in the Chechen linguistic space: towards a problem]. Kavkazologiya, (2), 281–294. https://doi.org/10.31143/2542-212x-2026-2-281-294
10. Dovletkireeva, L. M. (2023). Semanticheskoe i ontologicheskoe nesootvetstvie kak odna iz problem khudozhestvennogo perevoda [Semantic and ontological inconsistency as one of the problems of literary translation]. Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo universiteta, (2(30)), 47–53. https://doi.org/10.36684/12-2023-30-2-47-53
11. Feng, T. (2025). Strukturnye i pragmaticheskie kharakteristiki evfemizmov v kitayskom i russkom perevodcheskom protsesse [Structural and pragmatic characteristics of euphemisms in the Chinese and Russian translation process]. Voprosy prirodopolzovaniya, 4(6), 145–155.
12. Khachatryan, A. (2024). Strategies of rendering realia in mediated literary translation. Translation Studies: Theory and Practice, 78–89. https://doi.org/10.46991/tstp/2024.si.2.078

13. Kirpikova, V. V. (2025). Sposoby peredachi realiy pri perevode khudozhestvennogo teksta s kitayskogo yazyka na russkiy [Ways to translate culture-specific elements in a literary text from Chinese into Russian]. Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika, 11(1), 69–81. https://doi.org/10.22250/24107190-2025-11-1-69
14. Paulsen, N. S. (2025). Osobennosti perevoda gastronomicheskikh realiy s nemetskogo yazyka na russkiy [Features of translating gastronomic realia from German into Russian]. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki, 18(5), 1986–1991. https://doi.org/10.30853/phil20250280
15. Taydonova, S. S. (2020). Razrabotka kriterialnoy bazy perevoda tomskikh realionimov na nemetskiy i angliyskiy yazyki [Developing criterion base for translating Tomsk realionyms into the German and English languages]. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki, 13(12), 268–272. https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.12.55

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

УДК 37 **DOI: 10.34670/AR.2026.28.80.037**

Интерактивные методы преподавания биологии: аспекты активизации познавательной способности

Разаханова Венера Пирмагомедовна

Кандидат биологических наук,
Заведующая научно-исследовательской лабораторией
«Инновационные образовательные технологии»,
Дагестанский государственный педагогический университет,
67003, Российская Федерация, Махачкала, ул. М. Ярагского, 57;
e-mail: nots-not.dgpu@mail.ru

Елагина Анна Сергеевна

Кандидат экономических наук, доцент,
кафедра экономических дисциплин,
Еврейский университет,
127273, Российская Федерация, Москва, ул. Отрадная, 6;
e-mail: yelagina.anna@gmail.com

Аннотация

В статье рассматривается проблема активизации познавательной способности обучающихся в процессе преподавания биологии средствами интерактивных методов. Обосновывается, что активизация познавательной деятельности не является автоматическим следствием применения интерактивных процедур, а представляет собой результат сопряжения когнитивных, эпистемических, социальных и институциональных условий. Двойственная природа биологии как учебной дисциплины, находящейся на пересечении естественно-научного знания и социальной практики, создаёт эпистемологическое основание для интеграции социально-научных проблем в образовательный контекст. В работе анализируются следующие проблемы: когнитивно-психологические механизмы активизации и роль метакогнитивных стратегий; эпистемологические основания интерактивности и различение интерактивности как формы и как эпистемического события; социальная природа познавательной активности и дизайн смешанной образовательной среды; мотивационно-аффективные аспекты и риск инструментализации интереса; проблема аутентичного оценивания процессуальных компонентов познавательной деятельности; институциональные и средовые ограничения; профессиональная подготовка преподавателя к работе в условиях неопределённости; формирование научной грамотности как гражданской компетенции. Показано, что ключевым критерием качества интерактивного метода выступает наличие подлинной проблемности, порождающей когнитивный конфликт и требующей перестройки

понятийных структур. Эффективность интерактивного исследования опосредована уровнем метакогнитивной зрелости обучающихся и предполагает дозированную педагогическую поддержку с постепенным ослаблением внешней опоры по мере роста самостоятельности. Обосновывается необходимость перехода к аутентичному процессуальному оцениванию и целенаправленному развитию организационной культуры образовательного учреждения. Сформулированы выводы, уточняющие исходные положения о преимуществах интерактивного социально-научного исследования, и определены направления дальнейших исследований.

Для цитирования в научных исследованиях

Разаханова В.П., Елагина А.С. Интерактивные методы преподавания биологии: аспекты активизации познавательной способности // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 9А. С. 331-339. DOI: 10.34670/AR.2026.28.80.037

Ключевые слова

Интерактивные методы обучения, преподавание биологии, познавательная способность, познавательная активность, социально-научные проблемы, интерактивное социально-научное исследование, критическое мышление, научная грамотность, метакогнитивные стратегии, когнитивная нагрузка, смешанное обучение, педагогическая поддержка, аутентичное оценивание, профессиональная компетентность педагога.

Введение

Проблема активизации познавательной способности обучающихся в преподавании биологии занимает особое место в современной дидактике, что обусловлено двойственной природой биологии как учебной дисциплины [Булдакова, Коурова, 2023; Маргушева, Квартыч, 2024]. С одной стороны, она представляет собой строго организованную систему естественно-научного знания, опирающуюся на эмпирические методы, количественные измерения и верифицируемые теоретические конструкции; с другой — она непосредственно встроена в социальную практику, в повседневный жизненный мир субъекта и в пространство этико-ценностных решений, касающихся здоровья, питания, экологии и биотехнологий [Камалеева, Ноздрина, 2019]. Указанная двойственность создаёт эпистемологическое основание для применения интерактивных методов, поскольку последние позволяют удерживать в едином образовательном поле как предметное содержание, так и способы его применения в ситуациях неопределённости [Столбушкина, 2022; Гостюхина, 2018]. Однако констатация эффективности интерактивных стратегий, подкреплённая эмпирическими данными о приросте предметных знаний и развитии критического мышления, не исчерпывает проблему [Lellis-Santos, 2026; Mariani, Devany, 2025]. Углублённый анализ требует выявления внутренних механизмов, посредством которых интерактивность трансформирует познавательную способность, а также экспликации противоречий и ограничений, сопровождающих внедрение интерактивных моделей в реальную образовательную практику [Panjaitan, Sipahutar, 2026].

Центральный тезис настоящего анализа состоит в том, что активизация познавательной способности в биологическом образовании не является прямым следствием методической формы как таковой; она представляет собой результат сложного взаимодействия когнитивных, социальных, средовых и институциональных факторов, и именно это взаимодействие должно

стать предметом пристального теоретического и эмпирического рассмотрения [Булдакова, Коурова, 2023; Ноздрина, Камалеева, 2019].

Основная часть

Понятие познавательной способности не является однородным: оно охватывает перцептивные процессы, рабочую память, процессы репрезентации и категоризации, метакогнитивные стратегии планирования и мониторинга, а также мотивационно-волевые компоненты, обеспечивающие устойчивость усилия при столкновении с трудностью [Камалеева, Ноздрина, 2019; Ларичева, Ноздрина, 2018]. Интерактивные методы воздействуют на эти компоненты неоднородно [Столбушкина, 2022; Lellis-Santos, 2026]. Ситуация социально-научного исследования, предполагающая постановку проблемы, формулирование гипотезы, сбор и анализ данных и построение выводов, актуализирует прежде всего метакогнитивный контур: обучающийся вынужден удерживать в сознании цель исследования, соотносить промежуточные результаты с исходным замыслом, оценивать адекватность собственных процедур [Mariani, Devany, 2025; Гостюхина, 2018]. В терминах когнитивной нагрузки это означает, что интерактивное исследование повышает нагрузку, связанную с порождением схем, но одновременно снижает нагрузку, связанную с пассивным удержанием изолированных фактов, поскольку факты включаются в функциональные связи [Булдакова, Коурова, 2023]. Однако здесь возникает первое существенное противоречие: чрезмерная когнитивная нагрузка, сопряжённая с открытостью исследовательской задачи, может блокировать познавательную активность у обучающихся с недостаточно развитыми регуляторными навыками [Ноздрина, Камалеева, 2019; Рочева, Ноздрина, Потапов, 2023]. Следовательно, эффективность интерактивного метода опосредована уровнем сформированности метакогнитивных стратегий и требует специальной поддержки, которую традиционная дидактика склонна игнорировать [Ларичева, Ноздрина, 2018; Ноздрина, Сяктерева, Новикова, 2017]. Таким образом, активизация познавательной способности не является автоматическим эффектом интерактивности; она требует дозированной педагогической поддержки, предусматривающей постепенное ослабление внешней опоры по мере роста самостоятельности обучающегося [Рочева, Ноздрина, Потапов, 2023]. Этот вывод уточняет исходное положение о преимуществах интерактивного социально-научного исследования и переводит обсуждение из плоскости методических предпочтений в плоскость дифференцированной когнитивной поддержки [Камалеева, Ноздрина, 2019].

В исходном материале справедливо подчёркивается, что наука не сводится к совокупности информации и не исчерпывается набором практик наблюдения и экспериментирования; она представляет собой способ порождения и обоснования знания [Булдакова, Коурова, 2023; Столбушкина, 2022]. Интерактивное исследование ценно именно потому, что воспроизводит структуру научного поиска, а не только его результаты [Гостюхина, 2018; Lellis-Santos, 2026]. Однако необходимо сделать важное уточнение: воспроизведение структуры научного поиска в учебном контексте неизбежно является редукцией, поскольку учебное исследование протекает в условиях ограниченного времени, ограниченных ресурсов и отсутствия реальной ответственности за последствия выводов [Mariani, Devany, 2025]. Возникает риск замещения научной деятельности, когда внешние атрибуты исследования, такие как гипотеза, данные, вывод, воспроизводятся формально, без подлинного столкновения с неопределённостью [Panjaitan, Sipahutar, 2026; Булдакова, Коурова, 2023]. Активизация познавательной способности в подлинном смысле происходит лишь тогда, когда обучающийся переживает

интеллектуальное затруднение, когда данные не согласуются с ожиданием, когда гипотеза опровергается [Lellis-Santos, 2026]. Следовательно, ключевым критерием качества интерактивного метода является не наличие интерактивных процедур как таковых, а наличие подлинной проблемности, порождающей когнитивный конфликт [Mariani, Devany, 2025; Гостюхина, 2018]. Этот критерий позволяет различить интерактивность как форму и интерактивность как эпистемическое событие [Булдакова, Коурова, 2023]. В первом случае речь идёт о внешней активности, во втором — о внутренней перестройке понятийных структур [Камалеева, Ноздрина, 2019]. Для биологического образования это различение особенно значимо, поскольку многие биологические концепции (эволюция, гомеостаз, экологическое равновесие) сопротивляются усвоению именно потому, что вступают в конфликт с интуитивными представлениями обучающихся [Маргушева, Квартыч, 2024]. Интерактивное социально-научное исследование, построенное вокруг реальной проблемы, обладает потенциалом для проблематизации этих интуиций, но лишь при условии, что проблемная ситуация воспринимается обучающимся как личностно значимая и интеллектуально напряжённая [Столбушкина, 2022; Panjaitan, Sipahutar, 2026].

Интерактивное обучение в формате смешанной среды предполагает множественность взаимодействий: учащийся — содержание, учащийся — учащийся, учащийся — преподаватель, учащийся — интерфейс системы управления обучением [Ноздрина, Сяктерева, Новикова, 2017; Гостюхина, 2018]. Каждый из этих типов взаимодействия вносит вклад в активизацию познавательной способности, но механизмы этого вклада различны [Ларичева, Ноздрина, 2018]. Взаимодействие «учащийся — содержание» обеспечивает глубину переработки материала; взаимодействие «учащийся — учащийся» актуализирует процессы объяснения, аргументации и переформулирования, которые, как известно из исследований в области обучения через преподавание, способствуют более прочному усвоению; взаимодействие «учащийся — преподаватель» обеспечивает своевременную обратную связь и корректировку ошибочных стратегий; взаимодействие с интерфейсом опосредует доступ к ресурсам и структурирует процесс [Рочева, Ноздрина, Потапов, 2023; Булдакова, Коурова, 2023]. Однако простое суммирование этих взаимодействий не даёт синергетического эффекта автоматически [Mariani, Devany, 2025]. Синергия возникает тогда, когда взаимодействия согласованы между собой и подчинены единой исследовательской задаче [Lellis-Santos, 2026]. В противном случае возможна фрагментация познавательного опыта, при которой активность в цифровой среде не интегрируется с активностью в аудитории [Гостюхина, 2018]. Это порождает проблему дизайна образовательной среды, которая в исходном материале лишь обозначена, но не раскрыта [Ноздрина, Сяктерева, Новикова, 2017; Камалеева, Ноздрина, 2019]. Дизайн смешанного интерактивного обучения должен предусматривать не просто чередование очных и онлайн-форматов, а их функциональное сопряжение: онлайн-среда обеспечивает доступ к данным, инструментам анализа и коммуникации, очная — обеспечивает пространство для интерпретации, дискуссии и рефлексии [Булдакова, Коурова, 2023]. Нарушение этого сопряжения ведёт к снижению познавательной активации, поскольку обучающийся теряет связь между отдельными элементами опыта [Ларичева, Ноздрина, 2018].

В значительном количестве исследований показано, что связь между интересом и познавательной способностью не является линейной [Булдакова, Коурова, 2023; Маргушева, Квартыч, 2024]. Интерес может быть ситуативным, поверхностным и быстро угасающим, если он не подкрепляется ощущением компетентности и прогресса [Lellis-Santos, 2026]. Интерактивное исследование, сталкивая обучающегося с реальной проблемой, способно

породить ситуативный интерес, но для превращения его в устойчивую познавательную мотивацию необходимы условия для переживания успеха, для признания со стороны значимых других и для усмотрения личностного смысла в изучаемом содержании [Рочева, Ноздрина, Потапов, 2023; Столбушкина, 2022]. Здесь возникает проблема, которую можно обозначить как риск инструментализации интереса: если социально-научная проблема используется лишь как внешний стимул, а её решение подчинено заранее заданному предметному содержанию, обучающийся может воспринять такую деятельность как манипулятивную [Panjaitan, Sipahutar, 2026]. Подлинная активизация предполагает, что обучающийся имеет возможность влиять на постановку вопроса и на выбор стратегии исследования [Mariani, Devany, 2025]. Это требование вступает в противоречие с институциональными ограничениями, о которых речь пойдёт ниже, но оно принципиально для понимания того, почему интерактивные методы не сводятся к набору техник [Булдакова, Коурова, 2023].

Если познавательная способность понимается как сложное интегративное образование, включающее метакогнитивные, эпистемические и социальные компоненты, то традиционные инструменты оценки, ориентированные на воспроизведение фактов, не способны зафиксировать её динамику [Камалеева, Ноздрина, 2019]. В исходном материале приводятся данные о приросте предметных знаний и критического мышления, полученные с помощью стандартизированных тестов и ковариационного анализа [Lellis-Santos, 2026; Гостюхина, 2018]. Эти данные убедительны в рамках своей методологии, однако они не охватывают процессуальную сторону познавательной активности: как именно обучающийся формулирует гипотезу, как интерпретирует противоречивые данные, как аргументирует свою позицию в дискуссии [Mariani, Devany, 2025]. Между тем именно эти процессуальные характеристики составляют ядро активизации [Столбушкина, 2022]. Следовательно, возникает необходимость в разработке аутентичного оценивания, включающего анализ исследовательских протоколов, портфолио, записей дискуссий и рефлексивных эссе [Булдакова, Коурова, 2023; Panjaitan, Sipahutar, 2026]. Проблема состоит в том, что такие инструменты трудоёмки, слабо стандартизированы и с трудом поддаются количественной агрегации, что делает их уязвимыми в условиях институционального давления на измеримость результатов [Ларичева, Ноздрина, 2018]. Таким образом, вопрос об оценивании оказывается не техническим, а концептуальным: выбор инструментов оценки отражает то, какое представление о познавательной способности разделяет образовательная система [Камалеева, Ноздрина, 2019].

Интерактивное социально-научное исследование требует от педагога не только предметной компетентности, но и готовности к неопределённости, способности удерживать полилог, распознавать продуктивные и тупиковые стратегии обучающихся и своевременно оказывать дозированную поддержку [Рочева, Ноздрина, Потапов, 2023; Булдакова, Коурова, 2023]. Это существенно отличается от роли транслятора знания [Ларичева, Ноздрина, 2018]. Возникает вопрос о том, как формируется такая профессиональная позиция и какие институциональные условия ей благоприятствуют [Ноздрина, Камалеева, 2019]. Простое предписание применять интерактивные методы без соответствующей подготовки приводит к дискредитации самих методов, поскольку неудачный опыт порождает скепсис [Mariani, Devany, 2025; Гостюхина, 2018]. Следовательно, проблема активизации познавательной способности обучающихся неотделима от проблемы активизации профессионального развития педагога [Рочева, Ноздрина, Потапов, 2023].

Применение знаний в социальном контексте и принятие решений являются частью научной грамотности, а интерактивное исследование готовит обучающихся к участию в обсуждении

социально-научных проблем [Булдакова, Коурова, 2023; Lellis-Santos, 2026]. Однако здесь необходимо избежать упрощения [Маргушева, Квартыч, 2024]. Участие в публичных дебатах требует не только предметных знаний и критического мышления, но и понимания эпистемических ограничений науки, способности различать консенсусное знание и зону активных исследований, умения распознавать риторические манипуляции [Panjaitan, Sipahutar, 2026; Столбушкина, 2022]. Эти компетенции формируются лишь при условии, что образовательный процесс включает рефлексию над самой наукой как социальным институтом [Камалеева, Ноздрина, 2019]. Интерактивное исследование обладает потенциалом для такой рефлексии, но лишь в том случае, если преподаватель эксплицитно проблематизирует границы научного знания и природу научного авторитета [Булдакова, Коурова, 2023; Mariani, Devany, 2025].

Заключение

Синтез рассмотренных проблемных полей позволяет сформулировать ряд выводов, уточняющих исходные положения. Активизация познавательной способности в интерактивном биологическом образовании является результатом сопряжения когнитивных, эпистемических, социальных и институциональных условий, а не прямым следствием методической формы. Ключевым критерием качества интерактивного метода выступает наличие подлинной проблемности, порождающей когнитивный конфликт и требующей перестройки понятийных структур. Эффективность интерактивного исследования опосредована уровнем метакогнитивной зрелости обучающихся и требует дифференцированной поддержки, ослабевающей по мере роста самостоятельности. Социальная природа интерактивности реализуется через согласованный дизайн смешанной среды, в которой онлайн- и офлайн-компоненты функционально сопряжены, а не просто чередуются. Устойчивая познавательная мотивация формируется лишь при условии, что обучающийся имеет реальную возможность влиять на постановку и решение проблемы, что вступает в противоречие с жёсткими институциональными рамками и требует их пересмотра. Оценивание познавательной способности должно быть аутентичным и процессуальным, что ставит под сомнение доминирование стандартизированных тестов как единственного критерия эффективности. Интерактивное обучение предъявляет повышенные требования к организационной культуре учреждения и к профессиональной позиции педагога, что делает необходимым целенаправленное развитие среды доверия и поддержки. Формирование научной грамотности как гражданской компетенции требует эксплицитной рефлексии над эпистемическими границами науки, без чего интерактивность рискует воспроизвести упрощённый образ научного знания.

Интерактивные методы преподавания биологии обладают значительным потенциалом активизации познавательной способности, однако реализация этого потенциала обусловлена комплексом взаимосвязанных условий, выходящих за пределы собственно методики. Дальнейшие исследования должны быть направлены на изучение механизмов когнитивного конфликта в учебном биологическом исследовании, на разработку аутентичных инструментов оценки процессуальных компонентов познавательной активности, на анализ влияния организационной культуры образовательного учреждения на реализацию интерактивных моделей и на изучение того, как интерактивное социально-научное исследование формирует устойчивый интерес к науке и биологии.

Библиография

1. Булдакова Н. Б., Коурова С. И. Обобщение опыта применения учителями биологии методов и технологий активного обучения с целью повышения познавательного интереса учащихся //Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2023. – №. 1 (57). – С. 36-41.
2. Гостюхина Ю. М. Интерактивная доска как средство активизации познавательной деятельности на уроках биологии: дис. – 2018.
3. Камалеева, А. Р. Научно-методические основы построения знаниевого конструкта как результата понятийного моделирования содержания естественнонаучных дисциплин / А. Р. Камалеева, Н. А. Ноздрина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1. – С. 132-136. – EDN VVGZNI.
4. Ларичева, Е. А. Развитие компетенций студентов бакалавриата в информационную эру / Е. А. Ларичева, Н. А. Ноздрина // Экономика и эффективность организации производства. – 2018. – № 28. – С. 42-47. – EDN YOOZHV.
5. Маргушева Л. А., Квартыч Е. И. Способ организации учебной деятельности учащихся на уроках биологии, как средство развития познавательного интереса к изучению биологии //Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 1-1 (88). – С. 173-176.
6. Ноздрина, Н. А. Дистанционное образование как метод получения образования для людей с ограниченными временными рамками / Н. А. Ноздрина, А. А. Сяктерева, К. В. Новикова // Электронный научный журнал. – 2017. – № 2-1(17). – С. 297-299. – EDN YIBTKH.
7. Ноздрина, Н. А. К вопросу об общей картине всей российской национальной рамки квалификаций / Н. А. Ноздрина, А. Р. Камалеева // Тенденции развития науки и образования. – 2019. – № 48-1. – С. 26-31. – DOI 10.18411/lj-03-2019-08. – EDN WYOFAA.
8. 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. – EDN QRAZXP.
9. Столбушкина Т. В. Использование методов интерактивного обучения на уроках биологии //Научные исследования и современное образование. – 2022. – С. 8-11.
10. Lellis-Santos C. The state of play in physiology education: igniting active learning through game-based learning and gamification research and practices //Current Opinion in Physiology. – 2026. – С. 100945.
11. Mariani R., Devany E. A modified Kiss, Marry, Kill game, a novel game-based learning activity for biology and anatomy and physiology students to learn and retain complex scientific concepts //Journal of Microbiology and Biology Education. – 2025. – Т. 26. – №. 2. – С. e00055-25.
12. Panjaitan C. J. E., Sipahutar H. TGT-based crossword e-worksheets: interest, activity, and learning outcomes in biology education //Biosfer: Jurnal Pendidikan Biologi. – 2026. – Т. 19. – №. 1. – С. 253-264.

Interactive Methods of Teaching Biology: Aspects of Activating Cognitive Ability

Venera P. Razakhanova

PhD in Biology,
Head of the Research Laboratory "Innovative Educational Technologies",
Dagestan State Pedagogical University,
367003, 57, M. Yaragskogo str., Makhachkala, Russian Federation;
e-mail: nots-not.dgpu@mail.ru

Anna S. Elagina

PhD in Economics, Associate Professor,
Department of Economic Disciplines,
Jewish University,
127273, 6, Otradnaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: yelagina.anna@gmail.com

Abstract

The article examines the problem of activating the cognitive ability of students in the process of teaching biology by means of interactive methods. It is substantiated that the activation of cognitive activity is not an automatic consequence of the use of interactive procedures but represents the result of the conjunction of cognitive, epistemic, social, and institutional conditions. The dual nature of biology as an academic discipline located at the intersection of natural science knowledge and social practice creates an epistemological basis for integrating socio-scientific problems into the educational context. The work analyzes the following problems: the cognitive-psychological mechanisms of activation and the role of metacognitive strategies; the epistemological foundations of interactivity and the distinction of interactivity as a form and as an epistemic event; the social nature of cognitive activity and the design of a blended educational environment; motivational-affective aspects and the risk of instrumentalizing interest; the problem of authentic assessment of the procedural components of cognitive activity; institutional and environmental constraints; the professional training of the teacher to work under conditions of uncertainty; the formation of scientific literacy as a civic competence. It is shown that the key criterion for the quality of an interactive method is the presence of genuine problemativeness, which generates cognitive conflict and requires the restructuring of conceptual structures. The effectiveness of interactive research is mediated by the level of metacognitive maturity of students and presupposes dosed pedagogical support with a gradual weakening of external scaffolding as independence grows. The necessity of transitioning to authentic procedural assessment and the purposeful development of the organizational culture of the educational institution is substantiated. Conclusions are formulated that refine the initial propositions about the advantages of interactive socio-scientific research, and directions for further research are identified.

For citation

Razakhanova V.P., Elagina A.S. (2026) Interaktivnye metody prepodavaniya biologii: aspekty aktivizatsii poznavatel'noy sposobnosti [Interactive Methods of Teaching Biology: Aspects of Activating Cognitive Ability]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (9A), pp. 331-339. DOI: 10.34670/AR.2026.28.80.037

Keywords

Interactive teaching methods, teaching biology, cognitive ability, cognitive activity, socio-scientific problems, interactive socio-scientific research, critical thinking, scientific literacy, metacognitive strategies, cognitive load, blended learning, pedagogical support, authentic assessment, professional competence of the teacher.

References

1. Buldakova N.B., Kourova S.I. (2023). Obobshcheniye opyta primeneniya uchitelyami biologii metodov i tekhnologiy aktivnogo obucheniya s tsel'yu povysheniya poznavatel'nogo interesa uchashchikhsya [Generalisation of the Experien ce of Biology Teachers' Application of Methods and Technologies of Active Learning to Increase Students' Cognitive Interest]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 1(57), 36-41.
2. Gostyukhina Yu.M. (2018). *Interaktivnaya doska kak sredstvo aktivizatsii poznavatel'noy deyatel'nosti na urokakh biologii* [Interactive Whiteboard as a Means of Activating Cognitive Activity in Biology Lessons] (Dissertation).
3. Kamaleeva A.R., Nozdrina N.A. (2019). Nauchno-metodicheskiye osnovy postroyeniya znaniyevogo konstrukta kak rezul'tata ponyatiynogo modelirovaniya soderzhaniya yestestvennonauchnykh distsiplin [Scientific and Methodological Foundations for Constructing a Knowledge Construct as a Result of Conceptual Modelling of the Content of Natu ral Science Disciplines]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 62-1, 132-136. EDN VVGZNI.

4. Laricheva E.A., Nozdrina N.A. (2018). Razvitiye kompetentsiy studentov bakalavriata v informatsionnuyu eru [Development of Bachelor Students' Competencies in the Information Age]. *Ekonomika i effektivnost' organizatsii proizvodstva*, 28, 42-47. EDN YOOZHV.
5. Margusheva L.A., Kvartych E.I. (2024). Sposob organizatsii uchebnoy deyatel'nosti uchashchikhsya na urokakh biologii, kak sredstvo razvitiya poznavatel'nogo interesa k izucheniyu biologii [A Method of Organising Students' Learning Activity in Biology Lessons as a Means of Developing Cognitive Interest in Studying Biology]. *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i yestestvennykh nauk*, 1-1(88), 173-176.
6. Nozdrina N.A., Syaktereva A.A., Novikova K.V. (2017). Distantsionnoye obrazovaniye kak metod polucheniya obrazovaniya dlya lyudey s ogranichennymi vremennymi ramkami [Distance Education as a Method of Obtaining Education for People with Limited Time Frames]. *Elektronnyy nauchnyy zhurnal*, 2-1(17), 297-299. EDN YIBTKH.
7. Nozdrina N.A., Kamaleeva A.R. (2019). K voprosu ob obshchey kartine vsey rossiyskoy natsional'noy ramki kvalifikatsiy [On the Question of the Overall Picture of the Entire Russian National Qualifications Framework]. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya*, 48-1, 26-31. DOI: 10.18411/lj-03-2019-08. EDN WYOFAA.
8. 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. EDN QRAZXP.
9. Stolbushkina T.V. (2022). Ispol'zovaniye metodov interaktivnogo obucheniya na urokakh biologii [The Use of Interactive Learning Methods in Biology Lessons]. *Nauchnyye issledovaniya i sovremennoye obrazovaniye*, 8-11.
10. Lellis-Santos C. (2026). The state of play in physiology education: igniting active learning through game-based learning and gamification research and practices. *Current Opinion in Physiology*, 100945.
11. Mariani R., Devany E. (2025). A modified Kiss, Marry, Kill game, a novel game-based learning activity for biology and anatomy and physiology students to learn and retain complex scientific concepts. *Journal of Microbiology and Biology Education*, 26(2), e00055-25.
12. Panjaitan C.J.E., Sipahutar H. (2026). TGT-based crossword e-worksheets: interest, activity, and learning outcomes in biology education. *Biosfer: Jurnal Pendidikan Biologi*, 19(1), 253-264.

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.