ISSN 2311-2174

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

ОБРАЗОВАНИЕ — СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

2026

№ 7



Главный редактор журнала

Анисимов Петр Федорович, доктор экономических наук, профессор, государственный советник РФ 1 класса, советник ректората, руководитель дирекции по управлению и развитию кампуса, Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина, Москва, Россия.

Председатель редакционного совета

Гайдамашко Игорь Вячеславович, доктор психологических наук, академик Российской академии образования, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия.

Заместители главного редактора

Забайкин Юрий Васильевич, кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры автоматизации технологических процессов, Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина, Москва, Россия.

Паршутина Людмила Александровна, кандидат педагогических наук, заместитель директора, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия.

Ответственный редактор

Треулова Елена Сергеевна, доктор философии (технические науки), ассоциированный профессор, International Advisory Committee, Таллинн, Эстония.

Редакционная коллегия

Гайдамашко Игорь Вячеславович, доктор психологических наук, академик Российской академии образования, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия.

Болотов Виктор Александрович, доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, научный руководитель Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия.

Веракса Александр Николаевич, доктор психологических наук, доцент, академик Российской академии образования, первый заместитель директора, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований; заведующий кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Овчинников Анатолий Владимирович, доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования, научный руководитель лаборатории сравнительной педагогики и истории образования, Российская академия образования, Москва, Россия.

Кабардов Мухамед Каншобиевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией дифференциальной психологии и психофизиологии, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия.

Климова Елена Михайловна, доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории управления человеческим капиталом и организационного поведения, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия.

Егоренко Татьяна Анатольевна, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Психологическая педагогика имени профессора В.А. Гуружапова», Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия.

Хлебосолова Ольга Анатольевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры экологии и природопользования, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Шаронин Юрий Викторович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профессионального образования, Центр развития профессионального образования, Академия социального управления, Мытищи, Россия.

Бондырева Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор, почетный президент, профессор кафедры психологии и педагогики образования, Московский психолого-социальный университет, Москва, Россия.

Колобкова Анастасия Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков, Российский университет кооперации, Мытищи, Россия.

Перминова Людмила Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры непрерывного образования, Государственный университет просвещения, Москва, Россия.

Гончаров Михаил Анатольевич, доктор педагогических наук, доцент, профессор Российской академии образования, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластенина, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия.

Куровская Юлия Геннадьевна, доктор педагогических наук, доцент, ведущий аналитик лаборатории сравнительной педагогики и истории образования Центра развития образования, Российская академия образования, Москва, Россия.

Сухорукова Людмила Николаевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры биологии и методики обучения биологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

Волкова Светлана Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания химии, биологии, экологии и географии факультета естественных наук, Государственный университет просвещения, Москва, Россия.

Кудрина Екатерина Леонидовна, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник культуры Российской Федерации, директор Научного центра Российской академии образования на базе Московского государственного института культуры, Химки, Россия.

Заграничная Надежда Анатольевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологических основ дидактики и методики преподавания, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия.

Логвинова Ирина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, директор центра взаимодействия с региональными образовательными системами, Российский государственный университет народного хозяйства имени В.И. Вернадского, Балашиха, Россия.

Аубакирова Рахила Жуматаевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Торайгыров университет, Павлодар, Республика Казахстан.

Алгожаева Нурсулу Сеиткеримовна, доктор философии по педагогическим наукам (PhD), доцент кафедры педагогики и образовательного менеджмента факультета философии и политологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Республика Казахстан.

Майгельдиева Шарбан Мусабековна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Кызылординский университет имени Коркыт Ата, Кызылорда, Республика Казахстан.

Длимбетова Гайни Карекеевна, доктор педагогических наук, профессор, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Республика Казахстан.

Абенова Саулет Уразбековна, доктор философии (PhD), старший преподаватель, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Республика Казахстан.

Исакулова Нилуфар Жаникуловна, доктор педагогических наук, профессор, Узбекский государственный университет мировых языков, Ташкент, Узбекистан.

Рахмонов Азизхон Боситхонович, доктор философии по педагогическим наукам (PhD), доцент, Узбекский государственный университет мировых языков, Ташкент, Узбекистан.

Вань Цзы, доктор наук клинической медицины, Университет Чжуншань имени Сунь Ятсена, Гуанчжоу, Китай.

Ли Бинь, доктор менеджмента, Университетский институт Лиссабона, Лиссабон, Португальская Республика.

Цзян Куньчэн, доктор делового администрирования, Университет информационных технологий и менеджмента, Жешув, Польша.

Чунг Ка Юэ, доктор делового администрирования, Школа бизнеса имени Уильяма Эдвардса Деминга, Университет Уильяма Говарда Тафта, Колорадо, Денвер, США.

Ван Шицзе, доктор делового администрирования, Университет Лазурного берега, Ницца, Франция.

Лу Янь, доктор финансов, Институт Нилла, Новая Иберия, Луизиана, США.

Цяо Цзюань, доктор юридических наук, Сычуаньский университет, Сычуань, Китай.

Лян Хай, доктор технических наук, Университет Чхонджу, Чхонджу, Южная Корея.

Сюй На, доктор психологии, Институт Нилла (Новая Иберия), Лафайетт, США.

Син Яньхуа, доктор педагогических наук в области управления образованием, Университет Хосе Ризаля, Мандалуйонг, Метро Манила, Филиппины.

Цуй Яньюань, доктор экономики, Институт Нилла (Новая Иберия), Лафайетт, США.

Лян Хуаньчжэнь, доктор педагогических наук в области управления образованием, Университет Хосе Ризаля, Мандалуйонг, Метро Манила, Филиппины.

Редакционный совет

Гайдамашко Игорь Вячеславович, доктор психологических наук, академик Российской академии образования, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия.

Анисимов Петр Федорович, доктор экономических наук, профессор, государственный советник РФ 1 класса, советник ректората, руководитель дирекции по управлению и развитию кампуса, Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина, Москва, Россия.

Забайкин Юрий Васильевич, кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры автоматизации технологических процессов, Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина, Москва, Россия.

Паршутина Людмила Александровна, кандидат педагогических наук, заместитель директора, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия.

Треулова Елена Сергеевна, доктор философии (технические науки), ассоциированный профессор, International Advisory Committee, Таллинн, Эстония.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Любовь Сергеевна Бородавко
Об интеграции технологий искусственного интеллекта в процесс оценивания и контроля освоения дисциплин образовательных программ высшего образования 16

Оксана Анатольевна Рябущенко
Внедрение преподавателями высшей школы смежных дисциплин в ядро инженерного образования, как способ решения проблемы непрофильного трудоустройства 30

Алина Олеговна Безматерных
Деформация академической социализации обучающихся высших учебных заведений под влиянием цифровизации 41

Арина Сергеевна Астраханцева
К вопросу о формировании пула компетенций для преподавателя высшей школы 51

Мария Михайловна Полынская
Коучинговый подход как инструмент профессионального развития молодых преподавателей 61

Любовь Сергеевна Бородавко
Развитие критического мышления обучающихся высшей школы в свете распространения генеративных нейронных сетей 71

Арина Сергеевна Астраханцева
Подходы к организации образовательного процесса взрослых в рамках дополнительного профессионального образования 83

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Вера Владимировна Коршунова, Сергей Витальевич Бортновский,
Алексей Николаевич Абрамов, Дарья Сергеевна Коршунова
Персонализированная экосистема и ИИ ассистенты для технологического образования как стратегическая модель развития муниципальной системы образования 92

Дмитрий Иванович Ерыкалов
Этический компонент в работе педагога с искусственным интеллектом 105

Лада Александровна Волошина, Татьяна Васильевна Тимохина,
Елена Петровна Хвастунова
К вопросу о цифровизации образования: компетентностный подход 112

Иван Александрович Курбаков
Цифровые образовательные ресурсы как средство развития профессиональной этики юриста: возможности и риски в системе СПО 119

Лю Вэй
Интеграция цифровых технологий визуального анализа движения и мультимедийных ресурсов в процесс профессиональной подготовки специалистов в области хореографического искусства 130

Елена Анатольевна Гаджиева
Информационно-картографический подход в формировании профессионального мышления будущих специалистов индустрии туризма: инновационная образовательная стратегия 142

Дмитрий Ринатович Гареев, Ксения Александровна Рямова, Байрамгельды Муджевурович Сапаров, Евгений Владимирович Кокшаров, Ислам Мамед Оглы Джолиев
Повышение мотивации студентов к самостоятельным занятиям физической культурой с помощью мобильных приложений 151

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

Борис Александрович Воронин, Сергей Андреевич Блинников, Валерия Ивановна Гассман, Марина Владимировна Зимина, Любовь Александровна Почтарева, Владимир Васильевич Романенко
О повышение успеваемости в ТУСУРе и влиянии старост 163

Юлия Низамутдиновна Фархутдинова, Ростислав Георгиевич Тихонов, Мария Юрьевна Субочева
Актуализация профессиональной готовности при обучении в вузе 172

Елена Александровна Зевелева, Олег Вячеславович Баранник, Константин Андреевич Кокунов, Дмитрий Александрович Лунькин, Наталья Мезаировна Третьякова
Психологические механизмы формирования профессиональной идентичности у студентов в процессе обучения в вузе 181

Иван Вячеславович Шилин
Рефлексивная культура как системообразующий фактор формирования стрессоустойчивости участников образовательного процесса: теоретико-методологическое обоснование и прикладные аспекты 194

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Полина Игоревна Ананченкова
Педагогические технологии сопровождения профессионального долголетия 205

Руслан Венерович Муслухов, Айдар Русланович Мухаметов,
Денис Ханевич Сошников, Артур Владиславович Залуженцев,
Камиль Флюрович Ишмухаметов
Формирование профессиональных компетенций будущих инженеров нефтегазового профиля с учетом требований экологической безопасности, энергоэффективности и устойчивого развития 214

Елена Владимировна Конеева, Ирина Валерьевна Юрковская,
Евгения Николаевна Горячева
Формирование у будущих специалистов по физическому воспитанию дошкольников компетенций по использованию виар-технологий 228

Юрий Викторович Нестеров, Елена Рашитовна Дахина
Педагогический потенциал игровых технологий в профориентации 238

Войнов Александр Робертович, Дорофеев Станислав Вячеславович
Педагогическая модель нативной интеграции патриотического воспитания в процесс технологической подготовки обучающихся 249

Нестеров Максим Викторович, Наталья Анатольевна Медина Бракамонте
История гуманистического подхода в отечественной педагогической системе профилактики девиантного поведения несовершеннолетних 259

Светлана Владимировна Булаева, Наталья Николаевна Вецпер
Особенности академического дискурса 271

Анна Михайловна Белова, Лариса Викторовна Мамедова
Нейропсихологический подход в сопровождении обучения младших школьников 282

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Наталья Владимировна Поморцева, Денис Геннадьевич Коровяковский
Модели гибридного и онлайн-обучения в педагогических вузах мира и их влияние на практикоориентированность и оценивание профессиональных компетенций 293

Вэй Лю
Сравнительный анализ отечественных и зарубежных моделей хореографического образования в контексте модернизации профессиональной подготовки педагогов и исполнителей 303

Дань Лю
Исследование развития преподавания китайского языка иностранцам за период с 1949 по 2025 год 316

Линь Сяо
Эмпирическое исследование использования методики «скаффолдинг» в преподавании устной и письменной речи на русском языке: результаты анкетирования китайских студентов 324

Марал Бабаджановна Бабаджанова
Местоимения в учебниках по русскому языку как иностранному для туркменской школы: особенности преподавания и методические подходы 338

Синь Жужуй
Исследование образовательных траекторий формирования языковой компетентности специалистов экономического профиля в условиях китайско-русского двуязычия 350

Хуэйцзюнь Цзя
Изучение музыкальной культуры Китая в педагогических университетах России (на примере китайской оперы) 362

Икэ Ли
Интеграция «локальности» и «глобальности» в межкультурных музыкальных фестивалях и её последствия для преподавания фортепиано: пример музыкального фестиваля Paradigmatic Revolutions в Канаде 372

Вэйкан Фу
Исследование тенденций медицинского образования в сфере формирования этической культуры врача в контексте медицины будущего 383

Илья Михайлович Слободчиков
Адаптация иностранных студентов в образовательное пространство российских вузов: препятствия и возможности 394

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Денис Борисович Астахов
Психическое обоснование двигательных реакций и тактическая сущности применения одновременного и сопряженного выполнения маневров в самбо 400

Елена Анатольевна Бажанова
Методика обучения творческому чтению: теоретические основания и практические подходы 412

Елена Александровна Зевелева, Константин Андреевич Кокунов, Наталья Евгеньевна Пятова, Валентина Владимировна Смирнова, Наталья Мезаировна Третьякова
Уроки истории в подготовке инженера-педагога: российская социал-демократия начала XX века 419

Жуйсюань Фу
Исследование путей повышения качества жизни пожилых людей с помощью социальных услуг по уходу на дому в Китае 431

Хоай Тху Нгуен
Применение интеллект-карт и искусственного интеллекта для повышения эффективности изучения специализированной русской лексики вьетнамскими студентами 439

Пэнсюань Син
Влияние педагогики театра на понимание музыкальных эмоций и выразительность исполнения у китайских младших школьников 450

И Пэнфэй
Особенности подготовки педагога-музыканта в отечественных вузах в контексте формирования готовности к самообразованию 457

Сергей Николаевич Кипреев, Дмитрий Николаевич Чернов,
Денис Олегович Рябыкин, Виталий Викторович Дорошенко
Методика формирования патриотизма у курсантов на основе использования воспитательного потенциала духовно-нравственных ценностей 465

Ольга Андреевна Предохина
Основы архитектурного проектирования как инструмент комплексного развития личности подростка 476

Виктория Анатольевна Байкова
Педагогические условия формирования положительной мотивации к изучению иностранного языка у студентов колледжей неязыковых специальностей 483

Михаил Львович Лазарев
Катамнестическое исследование по применению метода «Сонатал» в Набережных Челнах (ретроспективный анализ и перспективы) 493

Людмила Александровна Паршутина, Екатерина Леонидовна Кудрина
Использование компетентностного подхода в процессе модернизации системы высшего образования в России 505

Михаил Львович Лазарев
Влияние методов пренатального воспитания «Сонатал» и «Прелонинг» на внутриутробное развитие ребенка (ретроспективный анализ и перспективы) 513

Михаил Александрович Бражников
О работе М.Н. Скаткина «Наука и учебный предмет». Взгляд восемьдесят лет спустя 525

CONTENTS

PROFESSIONALIZATION OF MANAGEMENT EDUCATION

Lyubov S. Borodavko
On the integration of artificial intelligence technologies into the process of assessing and monitoring the mastery of disciplines in higher education programs 16

Oksana A. Ryabushchenko
Implementation of related disciplines by higher education teachers as a way to solve the problem of non-core employment 30

Alina O. Bezmaternykh
Deformation of academic socialization of students in higher education institutions under the influence of digitalization 41

Arina S. Astrakhantseva
The development of a competency pool for higher education teachers 51

Maria M. Polynskaya
Coaching as a tool for young teachers professional development 61

Lyubov S. Borodavko
Development of critical thinking in higher education students in light of the spread of generative neural networks 71

Arina S. Astrakhantseva
Approaches to organizing the educational process of adults within the framework of additional professional education 83

TECHNOLOGIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

Vera V. Korshunova, Sergey V. Bortnovsky, Aleksey N. Abramov, Darya S. Korshunova
A personalized ecosystem and AI assistants for technological education as a strategic model for the development of the municipal education system 92

Dmitry I. Erykalov
Ethical component in the teacher's work with artificial intelligence 105

Lada A. Voloshina, Tatyana V. Timokhina, Elena P. Khvastunova
To the question of digitalization of education: a competence-based approach 112

Ivan A. Kurbakov
Digital educational resources as a means of developing the professional ethics of a lawyer: opportunities and risks in the vocational secondary education system 119

Liu Wei
Integration of digital technologies of visual analysis of movement and multimedia resources into the process of professional training of specialists in the field of choreographic art 130

Elena A. Gadzhieva
The information-cartographic approach to developing professional thinking in future tourism industry professionals: an innovative educational strategy 142

Dmitry R. Gareev, Ksenia A. Ryamova, Bayramgeldy M. Saparov, Evgeny V. Koksharov, Islam M. Ogly Djoliev
Increasing students' motivation for independent physical education with the help of mobile applications 151

DATA SCIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SPACE

Boris A. Voronin, Sergey A. Blinnikov, Valeria I. Gassman, Marina V. Zimina, Lyubov A. Pochtareva, Vladimir V. Romanenko
On improving academic performance at TUSUR and the influence of the headman 163

Yulia N. Farkhutdinova, Rostislav G. Tikhonov, Maria Y. Subocheva
Actualization of professional readiness in university education 172

Elena A. Zeveleva, Oleg V. Barannik, Konstantin A. Kokunov, Dmitry A. Lunkin, Natalya M. Tretyakova
Psychological mechanisms of professional identity formation in students during university education 181

Ivan V. Shilin
Reflexive culture as a system-forming factor in building stress resistance of educational process participants: theoretical and methodological foundations and applied aspects 194

NEW MANAGEMENT TECHNOLOGIES IN PEDAGOGY

Polina I. Ananchenkova
Pedagogical technologies to support professional longevity 205

Ruslan V. Muslukhov, Aidar R. Mukhametov, Denis Kh. Soshnikov, Arthur V. Zaluzhentsev, Kamil F. Ishmukhametov
Formation of professional competencies of future oil and gas engineers taking into account the requirements of environmental safety, energy efficiency and sustainable development 214

Elena V. Koneeva, Irina V. Yurkovskaya, Evgeniya N. Goryacheva
Formation of competencies in the use of virtual reality technologies among future specialists in physical education of preschool children 228

Yuriy V. Nesterov, Elena R. Dakhina
Pedagogical potential of game technologies in career guidance 238

Alexander R. Voinov, Stanislav V. Dorofeev
Pedagogical model for native integration of patriotic education into the technological training of students 249

Maxim V. Nesterov, Natalia A. Medina Bracamonte
The history of the humanistic approach in the Russian pedagogical system of prevention of deviant behavior of adolescents 259

Svetlana V. Bulaeva, Natalya N. Vetsper
Features of academic discourse 271

Anna M. Belova, Larisa V. Mamedova
A neuropsychological approach to supporting the learning of primary school children 282

INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Natalia V. Pomortseva, Denis G. Korovyakovsky
Models of hybrid and online learning in pedagogical universities around the world and their impact on practice-oriented training and assessment of professional competencies 293

Liu Wei
Comparative analysis of domestic and foreign models of choreographic education in the context of modernization of professional training of teachers and performers 303

Dan Liu
A study on the development of teaching Chinese as a foreign language from 1949 to 2025 316

Lin Xiao
An empirical study of the use of the «scaffolding» method in teaching spoken and written Russian: results of a survey of Chinese students 324

Maral B. Babajanowa
Pronouns in Russian as a foreign language textbooks for the Turkmen school: teaching features and methodological approaches 338

Rurui Xin
Study of educational trajectories for developing the language competence of specialists in economics in the context of Chinese-Russian bilingualism 350

Huijun Jia
Studying Chinese musical culture in Russian pedagogical universities (based on Chinese opera) 362

Yike Li
Integration of 'locality' and 'globality' in intercultural music festivals and its consequences for piano teaching: the case of the Paradigmatic Revolutions music festival in Canada 372

Weikang Fu
Research on trends in medical education in the formation of the physician's ethical culture in the context of the medicine of the future 383

Ilya M. Slobodchikov
Adaptation of international students to the educational space of Russian universities: barriers and opportunities 394

APPLIED RESEARCH

Denis B. Astakhov
Psychological substantiation of motor reactions and the tactical essence of the application of simultaneous and conjugate execution of maneuvers in sambo 400

Elena A. Bazhanova
Methodology of teaching creative reading: theoretical foundations and practical approaches 412

Elena A. Zeveleva, Konstantin A. Kokunov, Natalya E. Pyatova,
Valentina V. Smirnova, Natalya M. Tretyakova
History lessons in the training of an engineer-educator: Russian social democracy of the early 20th century 419

Ruixuan Fu
Exploring ways to improve the quality of life of older adults through home-based social care services in China 431

Hoai Thu Nguyen
Using mind maps and artificial intelligence to enhance the acquisition of specialized Russian vocabulary by Vietnamese students 439

Pengxuan Xing
The impact of theatre pedagogy on the understanding of musical emotions and expressive performance of Chinese primary school students 450

Pengfei Yi
Features of the training of a teacher-musician in Russian universities in the context of the formation of readiness for self-education 457

Sergey N. Kipreev, Dmitry N. Chernov, Denis O. Ryabykin, Vitaly V. Doroshenko
Methods of forming patriotism among cadets based on the use of the educational potential of spiritual and moral values 465

Olga A. Predokhina
Basics of architectural design as a tool for comprehensive personal development of adolescents 476

Viktoriya A. Baykova
Pedagogical conditions for forming positive motivation to learn a foreign language in college students of non-linguistic specialties 483

Mikhail L. Lazarev
Follow-up study on the application of the Sonatal method in Naberezhnye Chelny (retrospective analysis and perspectives) 493

Lyudmila A. Parshutina, Ekaterina L. Kudrina
The use of the competency-based approach in the modernization of the higher education system in Russia 505

Mikhail L. Lazarev
The influence of the methods of prenatal education «Sonatal» and «Preloning» on the intrauterine development of the child (Retrospective analysis and perspectives) 513

Mikhail A. Brazhnikov
On M.N. Skatkin's work «Science and the school subject». A view eighty years later 525

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Об интеграции технологий искусственного интеллекта в процесс оценивания и контроля освоения дисциплин образовательных программ высшего образования

Любовь Сергеевна Бородавко
Кандидат экономических наук, доцент
Иркутский государственный университет путей сообщения
Иркутск, Россия
borodavkol@mail.ru
ORCID 0000-0003-2692-4730

Поступила в редакцию 13.05.2026
Принята 19.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 378.14
DOI 10.25726/x0895-6072-3491-b
EDN VSGSTV
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Данная статья посвящена изучению возможности интеграции современных технологий искусственного интеллекта в процесс контроля освоения дисциплин как важной части образовательного процесса. Организация подобного контроля является обязательной частью образовательного процесса, отнимающей много временных затрат преподавателя и повышающей тревожность обучающихся. Проанализированы взгляды на эффективность внедрения технологий искусственного интеллекта в современную систему высшего образования. Рассмотрены направления использования данных цифровых технологий для совершенствования образовательного процесса в целом и процесса контроля освоения дисциплин в частности. Приведены эмпирические данные, отражающие отношение к интеграции технологий искусственного интеллекта в высшее образование среди участников образовательного процесса. С учетом современного уровня развития технологий искусственного интеллекта разработан алгоритм оценивания и контроля освоения дисциплины, позволяющий более полно обеспечить вовлеченность обучающихся в образовательный процесс. Перечислены основные преимущества и риски данного алгоритма. Особое внимание уделено сочетанию возможностей искусственного интеллекта и профессионализма преподавателя для повышения объективности и прозрачности оценивания. В заключении отмечены возможные пути совершенствования данного алгоритма на практике в будущем с учетом постоянно развивающихся технологий искусственного интеллекта.

Ключевые слова

технологии искусственного интеллекта, обучающийся, образовательный процесс, высшая школа, контроль освоения дисциплины, компетенция, оценочные средства.

Введение

Технологии искусственного интеллекта одна из самых значимых цифровых технологий, во многом определяющая контуры развития современного общества. Являясь одной из ключевых технологий четвертой промышленной революции, они меняют привычные сферы деятельности, внося в традиционные и привычные аспекты новые грани. И происходит это повсеместно. Государственное

управление, здравоохранение, финансы, транспорт, логистика и многие другие сферы, влияющие на социально-экономическое положение государства, меняются под воздействием этих технологий. Образование также не стало исключением. Все уровни образования за последние несколько лет испытывают на себе эффект от широкого распространения данных технологий.

Система высшего образования уже претерпевает изменения, поскольку эти технологии влияют на процессы взаимодействия внутри самой системы. Появляются новые возможности для процесса регулирования, все субъекты системы высшего образования получают в распоряжение технологии для анализа огромного массива данных о собственной деятельности и ее результатах, преподаватели оказываются в условиях новой реальности в области работы с обучающимися.

В образовательном процессе технологии искусственного интеллекта уже влияют на взаимодействие преподавателей и обучающихся. Широкое распространение генеративных нейронных сетей среди обучающихся как средства облегчения собственной учебы, ставят перед преподавателями новые условия, в которых не каждый способен менять подход к обучению. Сами преподаватели также стали активно использовать данную технологию в собственной деятельности, формируя с ее помощью, например, материалы для освоения дисциплины. Технологии искусственного интеллекта многообразны и могут решать множество задач, поэтому области их применения в системе высшего образования многочисленны.

При этом данная цифровая технология наибольшее влияние оказывает именно на образовательный процесс, как и на его организацию, так и на его результаты. Освоение компетенций как результата отдельных дисциплин и образовательной программы в целом происходит в последние несколько лет точно с участием генеративных нейронных сетей. Генеративные нейронные сети влияют на освоение профессиональных компетенций и на формирование базовых фундаментальных навыков, не зависящих от направления профессиональной деятельности (Рябущенко, 2025). Обучающиеся активно используют возможности данной технологии, что ставит перед преподавателями необходимость адаптации педагогических инструментов под современные реалии. Повышая собственные навыки работы с технологиями искусственного интеллекта, сами преподаватели в свою очередь также активно начинают использовать их в собственной работе. Но мы считаем, что настоящий потенциал полноценной интеграции технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс заключается в совершенствовании организационного его аспекта. Возможности в области описательной, диагностической, предиктивной и прескриптивной аналитики делают эти технологии идеальным инструментом для совершенствования различных организационных аспектов образовательного процесса, делая его значительно эффективнее. На наш взгляд, одним из таких аспектов может стать процесс контроля и оценивания результатов освоения различных дисциплин. Традиционно данный процесс реализовывался силами преподавателя, что требовало значительных временных и трудовых затрат. Давая возможность автоматизировать множество процессов, технологии искусственного интеллекта позволяют вывести процесс контроля и оценивания результатов освоения дисциплин на более качественный уровень, сохранив при этом важнейшие моменты.

Материалы и методы исследования

В рамках данной работы исследуются возможности технологий искусственного интеллекта для совершенствования процесса оценивания результатов освоения дисциплины. Исследование было осуществлено при использовании комплексного подхода. Нами были изучены и проанализированы научные работы в области изучения вопросов интеграции технологий искусственного интеллекта в современную систему высшего образования в сложившихся условиях и при имеющихся возможностях. С использованием сравнительного подхода были выявлены наиболее значимые возможности технологий искусственного интеллекта для организации процесса контроля и оценивания освоения дисциплин образовательных программ высшего образования

Эмпирические данные об отношении работников академической сферы и обучающихся высших учебных заведений, опубликованные во множестве научных трудов, посвященных технологиям искусственного интеллекта в высшем образовании, позволили сформировать представление о

желаемом функционале алгоритмов, которые могли бы быть внедрены в образовательный процесс с целью оценивания и контроля освоения дисциплин.

Опираясь на анализ доступной информации и синтез имеющихся разработок в области использования технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе, нами разработан алгоритм оценивания результатов освоения дисциплины, которые может использоваться в рамках любой образовательной программы высшего образования. Критический анализ позволил сформировать преимущества данного алгоритма, а также риски для процесса контроля результатов освоения дисциплин, которые могут возникнуть при его функционировании.

Результаты и обсуждение

Исследование различных вопросов интеграции технологий искусственного интеллекта в систему высшего образования в целом и в образовательный процесс в частности являются крайне актуальным направлением в последние годы. Подкрепляя свои исследования эмпирическими данными, авторы научных публикаций в этой области чаще всего обращаются к общим вопросам внедрения данных технологий в современную систему высшего образования и выявляют отношение к этому явлению участников образовательного процесса. Например, В.И. Токтарова и О.В. Ребко изучают практические аспекты и проблемы внедрения технологий искусственного интеллекта в работу высших учебных заведений в рамках общей трансформации системы высшего образования (Токтарова, 2024). Опираясь на довольно существенную выборку, авторы приходят к следующим значимым выводам. Во-первых, большая часть обучающихся видит преимущества внедрения технологий искусственного интеллекта в области персонализации обучения, а преподаватели – в автоматизации рутинных задач. Во-вторых, как преподавателей, так и обучающихся довольно сильно беспокоят вопросы безопасности персональных данных. В-третьих, подавляющее большинство и преподавателей и обучающихся уверены в необходимости постоянного повышения квалификации в области умений и навыков работы с технологиями искусственного интеллекта. В целом сама интеграция данных технологий в систему высшего образования, по их мнению, не вызывает серьезных опасений среди участников образовательного процесса, но преподаватели демонстрируют большую степень осторожности в этом вопросе.

Данная позиция подтверждается и исследованием восприятия процесса внедрения технологий искусственного интеллекта среди работников академической сферы, проведенного В.С. Старостиным и Д.В. Долгополовым (Старостин, 2025). Чаще всего среди опрошенных преподавателей высших учебных заведений встречаются те, кто относится к подобной практике умеренно (считают, что внедрение должно быть постепенным) или демонстрируют острожный скептицизм. И при этом довольно редко опрашиваемые демонстрировали оптимистичный настрой по отношению по данному вопросу. Среди наиболее часто выделяемых барьеров для активного внедрения технологий искусственного интеллекта в систему высшего образования отмечались недостаточность методических рекомендаций от регулирующего образовательную деятельность органа, неоднозначные формулировки относительно требований такого процесса, растущее злоупотребление данными технологиями при выполнении академических работ обучающимися. Выделяя однозначные преимущества использования технологий искусственного интеллекта в высшем образовании (снижение трудовых и временных затрат преподавателей, возможность мониторинга образовательного процесса в реальном времени, расширение функционала и инструментов для анализа данных, визуализация сложных систем и данных и т.д.), авторы приводят и риски, которые неизменно будут сопутствовать данному процессу. Такие риски как недостаточный уровень регулирования данных технологий в любых сферах деятельности, проблема конфиденциальности данных, дисбаланс в ресурсах среди высших учебных заведений, быстрое устаревание навыков работы с технологиями искусственного интеллекта, постоянно выявляемая предвзятость алгоритмов могут существенно осложнить процесс интеграции. В итоге авторы приходят к выводу, что в первую очередь необходимо разработать четкую политику в области регулирования и использования технологий искусственного интеллекта в системе высшего образования.

Вместе с тем, сами обучающиеся демонстрируют явный положительный настрой в отношении внедрения технологий искусственного интеллекта в образовании. Согласно исследованию Т.Е. Наливайко и В.В. Иванова (Наливайко, 2025б) подавляющее большинство опрошенных обучающихся считают, что данные технологии однозначно будут внедряться в систему высшего образования в силу потенциально высокой эффективности. Сами обучающиеся готовы к этому, поскольку довольно хорошо осведомлены о возможностях данных технологий и довольно часто используют их в собственной учебе.

Также существуют авторы, в работах которых содержится прямая критика практики внедрения технологий искусственного интеллекта в высшее образование. Так, Е.Е. Кабанова в своем исследовании анализирует степень влияния использования цифровых технологий в целом и технологий искусственного интеллекта в частности, обращаясь к практической эффективности. Используя статистические данные, автор указывает на то, что большая часть образовательных организаций оценивает эффект от использования технологий искусственного интеллекта как низкий (Кабанова, 2025). Демонстрируя явно скептическое отношение к идее интеграции технологий искусственного интеллекта в высшее образование, автор отмечает, что он не способен стать полноценным инструментом, а противоположный взгляд является идеализированным. С данной точкой зрения мы не согласны, поскольку уже сейчас технологии искусственного интеллекта являются инструментом, которые с разными целями используют все субъекты системы высшего образования. Но при этом, автор абсолютно точно подмечает, что одной из проблем использования данных технологий в высшем образовании является отсутствие рационального подхода. Именно это и снижает эффективность решений в области интеграции данных цифровых технологий в систему высшего образования.

Некоторые авторы прямо высказывают опасения относительно будущей профессиональной деятельности преподавателей высшей школы. А.Г. Бируля и А.В. Аникин указывают на то, что повсеместное привлечение технологий искусственного интеллекта ведет к устранению преподавателя как необходимого элемента образовательного процесса (Бируля, 2025). Они считают неотвратимыми следующие последствия такой интеграции: снижение когнитивных способностей преподавателей; зависимость от алгоритмов; снижение квалификации; деформация рынка труда; рост структурной безработицы; усиление региональных дисбалансов. Некоторые из представленных последствий оспорить довольно сложно. Например, деформация рынка труда из-за распространения технологий искусственного интеллекта уже становится реальностью. Но согласиться со снижением когнитивных способностей и квалификацией преподавателей из-за привлечения в профессиональную деятельность современных цифровых технологий мы не можем. В своей работе преподаватель опирается не на доступные инструменты, а на фундаментальное понимание преподаваемых явлений, процессов и систем. Лишиться этого только при привлечении технологий искусственного интеллекта, на наш взгляд, невозможно.

В целом весь массив исследований в области интеграции технологий искусственного интеллекта оценить однозначно невозможно. Но при этом во многих работах содержаться прямые указания на то, насколько данные технологии могут быть полезны в организации процесса контроля и оценивания успехов обучающихся при освоении различных дисциплин. Чаще всего при анализе научных работ, в которых упоминаются такие возможности, встречаются направления их использования, а также приводятся преимущества и риски такого использования.

Например, Н.А. Шалагинова и А.И. Рябошапкина приводят следующие направления использования технологий искусственного интеллекта в процессе контроля успеваемости обучающихся: генерация контрольных оценочных средств; непосредственный контроль процесса выполнения заданий (прокторинг); анализ результатов выполнения различных заданий; генерация новых оценочных средств исходя из результатов ранее выполненных заданий (Шалагинова, 2025). При этом авторы отмечают, что расчет среднестатистических показателей работы обучающихся на основе автоматизированного процесса оценки и контроля могут не учитывать индивидуальные показатели и склонности. Это может привести к ошибкам при формировании индивидуальных траекторий обучения, что очень часто описывается как преимущество использования технологий искусственного интеллекта в современном высшем образовании.

Л.Б. Осипова отмечает, что данные технологии способствуют не только автоматизации процесса оценки различных заданий и рутинных задач преподавателя, но и способны обеспечивать настройку автоматической обратной связи по итогам выполнения контрольных заданий (Осипова, 2024). Это позволит предоставлять обучающимся персонализированные рекомендации по улучшению результатов в будущем.

Также по мнению многих авторов технологии искусственного интеллекта позволяют обеспечить адаптирование заданий для обучающихся в процессе контроля и оценивания результатов освоения различных дисциплин. Например, Т.А. Баранова и А.М. Кобичева в своей работе указывают на возможность адаптационного тестирования исходя из данных об успеваемости обучающихся и персонализации обучения (Баранова, 2024). Это допустимо только в период подготовки к контрольным испытаниям, но в рамках самих контрольных испытаний такой подход не совсем целесообразен. Определенно, тестовые задания нужно составлять с целью выявления уровня освоения дисциплины (Астраханцева, 2022), но адаптировать и персонализировать их под успехи определенного обучающегося является не совсем удачной идеей. Результатом изучения дисциплины является освоение компетенций, на которые и нацелена сама дисциплина. В случае промежуточной аттестации в виде экзамена освоение компетенций оценивается по четырех балльной шкале (отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно). И если экзаменационным испытанием являются тестовые задания, то они как раз и должны отслеживать уровень освоения прикрепленных к дисциплине компетенций за счет включения в экзаменационный вариант заданий, относящихся ко всем спектрам дисциплины, от простых до сложных. И итоговая оценка формируется именно с учетом решения многообразия заданий, а не адаптированных под определенный уровень обучающегося. Оценка «отлично» за экзамен не может быть сформирована в нескольких областях, разделенных по уровням подготовки обучающихся. Если такой подход не будет реализован, то можно будет заявить о предвзятости.

Некоторые авторы также высказывают опасения относительно этого аспекта процесса оценивания и контроля, но в несколько ином ключе. Г.В. Валеева отмечает, что технологии искусственного интеллекта могут искажать оценки обучающихся из-за потенциальной предвзятости и непрозрачности алгоритмов, в результате чего со стороны обучающихся может произойти утрата доверия к процедуре оценивания (Валеева, 2025). Это может негативно сказаться на качестве высшего образования, а результатом может стать дискредитация высшей школы как системы.

Довольно часто можно встретить важное уточнение, касающееся общего понимания роли технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе в целом и при контроле в частности. А.А. Грекалов абсолютно верно отмечает, что данные технологии должны оставаться исключительно средством в руках преподавателя и их участие в образовательном процессе должно ограничиваться четкими рамках смешанного обучения (Грекалов, 2025). Не согласиться с этим положением невозможно. Только преподаватель способен действительно эффективно выстроить образовательный процесс, ориентируясь на конкретный контингент обучающихся в определенном семестре, а не на среднестатистические показатели. К тому же уникальная эмоциональная связь, формирующаяся между преподавателем и обучающимся (Безматерных, 2024) не может быть воссоздана даже самым развитым искусственным интеллектом, что может отрицательно сказаться на результатах обучения. Да и сами обучающиеся отмечают, что существуют явления или процессы, которые способен объяснить только преподаватель. Такое мнение было озвучено в рамках опроса с целью сопоставления мнений обучающихся и преподавателей об эффективности использования технологий искусственного интеллекта в высшем образовании, проведенного А.Ф. Матушак, О.Ю. Павловой и др. (Матушак, 2025). Обучающие видят в массовом внедрении данных технологий в образовательный процесс и передачи ему множества преподавательских функций потенциальный риск снижения эффективности в обучении.

И также стоит учитывать другой важный момент: при интеграции технологий искусственного интеллекта в преподавательскую деятельность необходим определенный уровень цифровых навыков самого преподавателя. Как правило, большее сопротивление такой интеграции оказывают преподаватели более старшего возраста, чем молодые. Проблема в том, что в современную систему

высшего образования становится все сложнее привлекать молодых специалистов для академической работы (Бородавко, 2025).

При этом, в целом настрой относительно использования технологий искусственного интеллекта именно как инструмента совершенствования процесса оценивания и контроля освоения различных дисциплин можно оценить как положительный. Это подтверждают и эмпирические данные. В рамках большого исследования М.В. Сулейманова, К.В. Толстоухова и др., ориентированного на анализ ключевых тенденций интеграции технологий искусственного интеллекта в отечественную систему высшего образования, было установлено, что интеллектуальные системы оценивания и чат-боты как инструменты контроля положительно влияют на образовательный процесс. Интеллектуальные системы оценивания, являясь одним из ключевых инструментов интеграции искусственного интеллекта в образование, увеличивают успеваемость на 9% и обеспечивают снижение нагрузки на преподавателей на 18%. Чат-боты, используемые в том числе и для оценивания успехов обучающихся, повышают успеваемость на 6% и на 27% снижают нагрузку на преподавателей в рамках образовательного процесса (Сулейманов, 2025). Такой результат не может оставаться без внимания, он действительно доказывает эффективность технологий искусственного интеллекта в организационных аспектах образовательного процесса.

Готовность преподавателей к использованию технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе подтверждает и исследование П.В. Сысоева. Исходя из проведенного им опроса преподавателей из множества высших учебных заведений следует, что 20% преподавателей уже используют данные технологии для организации автоматизированного контроля освоения дисциплин, а почти 60% готовы доверить все организационные вопросы данным технологиям (Сысоев, 2023). Такое доверие среди профессиональных преподавателей впечатляет. При этом стоит понимать, что автоматизация многих организационных вопросов позволит больше сосредоточиться непосредственно на процессе обучения и больше внимания уделять развитию собственных профессиональных компетенций.

В рамках научных работ в области интеграции технологий искусственного интеллекта в систему высшего образования встречаются конкретные рекомендации. Так, В.И. Токтарова, О.Г. Попова с коллегами приводят конкретный перечень инструментов искусственного интеллекта, который может быть использован в организации контроля по дисциплинам (Токтарова, 2023). В первую очередь они упоминают системы прокторинга на основе искусственного интеллекта, отслеживающие поведение обучающихся в процессе контрольного испытания. Их эффективность уже доказана, хотя и может повышать тревожность у обучающихся. Во-вторых, для контроля отлично подходит платформа Copyleaks AI Grading, позволяющая проверять письменные работы обучающихся. Учитывая, что многие участники образовательного процесса опасаются неэффективности в проверке именно письменных работ, наличие платформы, разработанной специально под эту задачу, дает дополнительные возможности. В-третьих, для организации процесса оценивания и контроля крайне полезны алгоритмы обработки естественного языка, позволяющие оценивать различные виды и типы контрольных заданий.

Е.И. Жуковская и Р.А. Амиров указывают на эффективность использования рекуррентных нейронных сетей для анализа последовательности действий обучающихся в процессе изучения дисциплины и выполнения контрольных заданий (Жуковская, 2024). Оценивание результатов освоения дисциплины с учетом такого важного момента как своевременность выполнения поставленных преподавателем задач существенно повышает объективность итоговой оценки.

Т.Е. Наливайко и В.В. Иванов описывают конкретный алгоритм внедрения чат-бота в образовательный процесс. Взаимодействуя со средой обучения, чат-бот способен выполнять важные функции в области оценивания и контроля освоения дисциплины (Наливайко, 2025а). Во-первых, чат-бот способен анализировать образовательные данные о ходе работы обучающихся в образовательной среде, что дает преподавателю представление о ходе освоения дисциплины. Во-вторых, чат-бот сам способен организовывать образовательные ресурсы, которые также включают контрольные и оценочные задания, что снижает нагрузку на преподавателя в области организации процесса контроля. В-третьих, подобный чат-бот оценивает взаимодействие обучающихся с образовательными ресурсами

и как итог оценивает вероятность неуспеваемости. Все это позволяет более полноценно организовать процесс контроля освоения дисциплины. Разработка таких ботов может осуществляться как по индивидуальным параметрам, так и могут использоваться универсальные боты, учитывающие общие требования к организации образовательного процесса.

А.А. Паскова приводит результаты собственного эксперимента организации процедуры контроля с использованием генеративной нейронной сети. Автор разделила обучающихся на две группы. Одна группа проходила традиционное тестирование, а вторая группа работала в поле, сформированном генеративной нейронной сетью. Данная цифровая технология выполняла планирование тестирования, создавала контрольные задания, готовила инструкции для обучающихся, осуществляла проведение тестов, подсчитывала итоговые баллы, анализировала результаты тестирования, а также предоставляла обучающимся обратную связь, содержащую пробелы в освоении материала и рекомендации для дальнейшего обучения. У второй группы результаты прохождения тестирования были более впечатляющие. 68% обучающихся продемонстрировали результаты формирующего тестирования выше медианной, 60% получили результаты выше медианного в суммативном тестировании (Паскова, 2024). Данные результаты на практике доказывают жизнеспособность идеи интеграции технологий искусственного интеллекта в процесс оценивания и контроля освоения дисциплин.

К.О. Карапетян в своей работе предлагает гибридную модель оценивания и контроля в высшем образовании, сочетающую в себе эффективность алгоритмов технологий искусственного интеллекта, когнитивные навыки и этические принципы преподавателя (Карапетян, 2025). Для создания подобной модели автор использовал следующие системы и методы, работающие на основе технологий искусственного интеллекта: E-rater (ETS) для оценки эссе на основе лингвистики, Gradescope для оценки письменных работ, Turnitin Revision Assistans для предоставления обратной связи и проверки на плагиат, Cognii для диалоговой оценки знаний, NLP для анализа лексической сложности, логической связанности и тематической релевантности. Данная модель способна автоматизировать проверку не только тестовых заданий, но и эссе, практических заданий, ситуационных задач, презентаций. Модель работает в соответствии со следующими этапами: предварительная обработка данных, полученных при проведении процедуры контроля; интерпретация полученных результатов преподавателем; дообучение модели на основе полученных результатов. Таким образом, с каждым разом модель становится все более эффективнее в области оценивания и контроля обучающихся при освоении конкретной дисциплины. Согласно представленным в работе данным, эта модель является валидной (корреляция с оценками экспертов от 0,78 до 0,92), что свидетельствует о целесообразности использования подобных разработок.

Учитывая весь проанализированный выше материал, а также опираясь на собственный преподавательский опыт, представим возможный алгоритм оценивания и контроля освоения дисциплин с привлечением технологий искусственного интеллекта. Представим минимальные требования к такому алгоритму:

1. Возможности многообразных технологий искусственного интеллекта позволяют сделать процесс оценивания и контроля освоения дисциплин непрерывным. В данном случае речь идет о том, что технологии искусственного интеллекта должны быть частью образовательного пространства, как было совершенно точно подмечено авторами, чьи работы мы проанализировали выше.
2. Внедряемые технологии должны обеспечивать качественную обратную связь. Причем речь идет не только про обучающихся. Преподаватель также должен иметь возможность получать результаты анализа не только успеваемости по его дисциплине, но и рекомендации по улучшению курса лекций или переработке практических заданий с целью повысить качество образования.
3. Такой алгоритм сам должен быть способен максимально адаптироваться под нужную дисциплину, ее контекст, а также требования преподавателя. Другими словами, алгоритм должен быть легко настраиваемым. Это необходимо для снижения методических рисков, о которых практически не упоминают ученые, чьи работы мы изучали в рамках данного вопроса.

4. Алгоритм должен работать как тьютор, но при этом обучающийся всегда должен решать все задачи в рамках своей учебы самостоятельно. Если он не может достичь желаемого результата, обучающийся должен обратиться к преподавателю за консультацией, а не оказаться под «опекой» алгоритма.

5. Данный алгоритм должен иметь функционал для проверки курсовых работ. Работа должна проверяться как на заимствования из генеративных нейронных сетей без должной верификации и обработки полученной информации, так и на соответствие минимальным требованиям по оформлению и структуре. Реализация такого функционала несколько сложнее, но все же возможна.

6. У преподавателя должна быть возможность ставить оценки по итогам устной работы с обучающимися и оставлять комментарии алгоритму, которые он должен учитывать при итоговой оценке.

Предлагаемый алгоритм представлен на рисунке 1. Дадим более развернутую характеристику для каждого этапа его функционирования.

I. Этап 1. Методическое обеспечение дисциплины должно включать в себя максимально возможный набор литературы и методических документов, позволяющих алгоритму качественно выполнять свои функции. Литература должна в себя включать как можно больше книг, учебников и практикумов, которые позволяют освоить изучаемую дисциплину. К методическим документам относятся рабочая программа дисциплины, компетентностная карта дисциплины, перечень оценочных средств. В рабочей программе дисциплины раскрываются темы, распределение часов, компетенции и т.д. Компетентностная карта дисциплины – это документ, содержащий индикаторы освоения компетенций, а также перечень знаний, умений и навыков, которые должен освоить обучающий при изучении конкретной дисциплины. При этом надо учитывать, что для целей работы описываемого алгоритма, подобный документ должен быть намного более подробным, чем в рамках рабочей программы. К каждой изучаемой теме должны быть привязаны индикаторы (с указанием знаний, умений и навыков), которые имеют измеряемые уровни для возможности функционирования данного алгоритма. Для этой цели индикаторы компетенций, которые прописываются в рабочей программе, могут быть разбиты на несколько частей, по которым проще представить параметры измерения. Перечень оценочных средств должен быть составлен четко по видам и темам. В рамках данного документа также должны быть отражены требования к формату сдаваемым обучающимися практических заданий. При наличии курсовой работы, требования к ее структуре, оформлению и содержанию также должны быть четко представлены в данном документе. Такая огромная методическая работа необходима для четкой работы алгоритма, поскольку он не будет способен понимать выполняемые действия, он отслеживает соответствуют ли выполняемые действия установленным нормам или нет.

II. Этап 2. Промт-инжиниринг предусматривает разработку инструкций к оценке конкретных оценочных средств. Промты должны быть составлены максимально подробно и содержать четкие указания оценки различных оценочных средств для алгоритма. Сформулированные промты должны соотноситься с методическими указаниями относительно компетенций, индикаторов и их измерениями. Для оценки каждого оценочного средства необходимо прописать отдельный промт.

III. Этап 3. Регистрация обучающихся осуществляется под выбираемыми ими логинами, чтобы обеспечить защиту персональных данных. После регистрации обучающийся получает доступ ко всей литературе, методическим указаниям и требованиям к выполнению оценочных работ. Алгоритм способен оценивать работы, выполненные в определенном формате, в противном случае будет фиксироваться невыполнение требуемого задания. Также обучающиеся информируются о сроках сдачи работ по изучаемым темам. При этом целесообразно предусмотреть некое согласие, получаемое от обучающегося, и означающее, что при несоблюдении сроков и требований к освоению дисциплины он не может рассчитывать на допуск к промежуточному контролю.

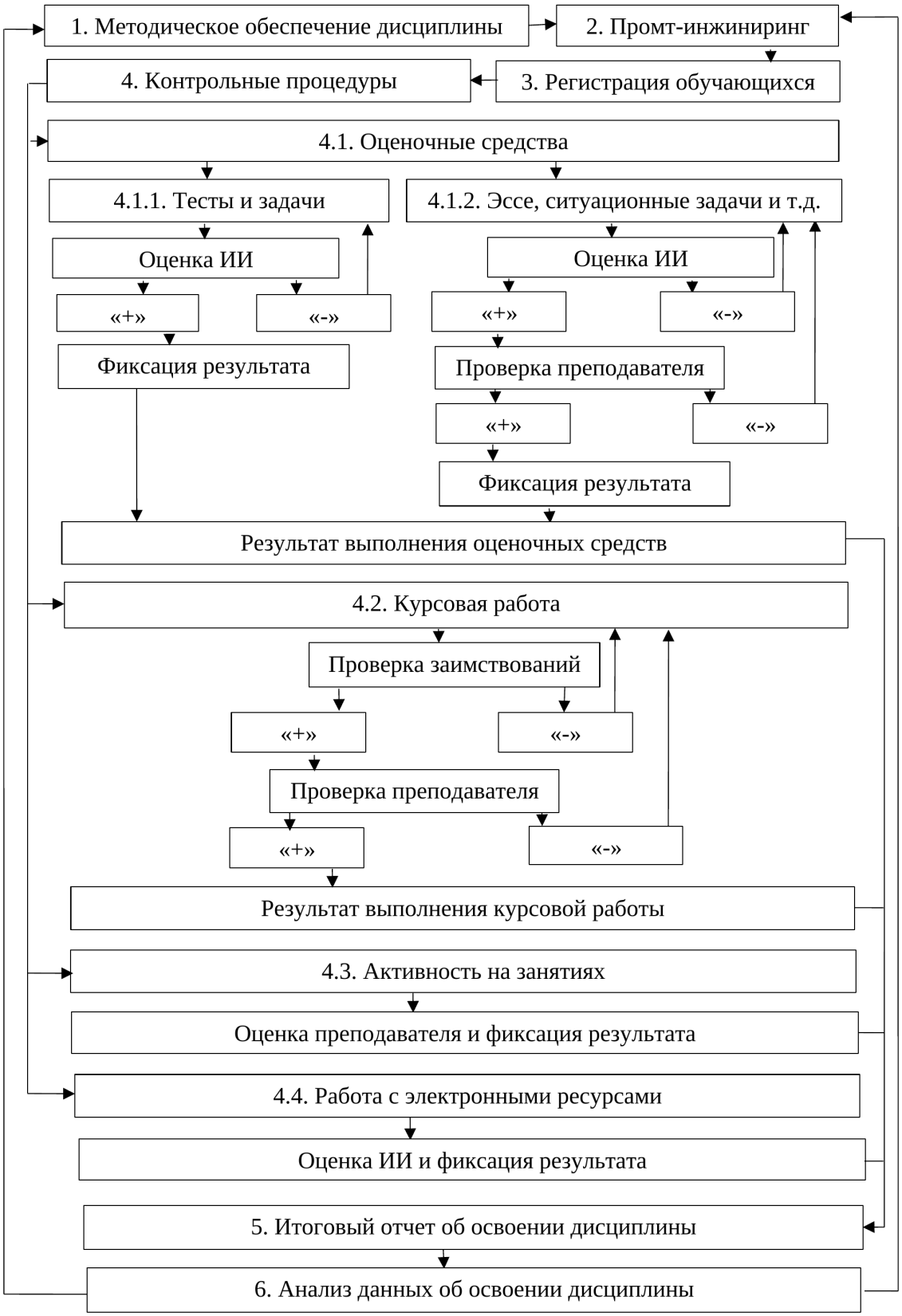


Рисунок 1. Алгоритм контроля освоения дисциплины на основе технологий искусственного интеллекта

IV. Этап 4. Контрольные процедуры предусматривают широкий перечень возможных инструментов, используемых преподавателями для контроля освоения дисциплины. Вся совокупность

оценочных средств разделена нами на тестовые задания и задачи (оценка алгоритмом может быть автоматизирована полностью) и на практические задания (эссе, ситуационные задачи, кейсы и т.д.). Во втором случае алгоритм использует другие инструменты оценки, в рамках которых отслеживается не только правильность, но и другие критерии. Отдельно выделяется оценка курсовой работы, при наличии необходимости ее выполнения в рамках дисциплины. В данном случае алгоритм программируется на отслеживание соблюдения минимальных требований, при выполнении которых курсовая работа отправляется на проверку преподавателю. На этом этапе преподаватель имеет возможность добавления информации, которую алгоритм может учитывать при формировании итоговых результатов обучающихся. Эта информация представляется как активность на занятиях. Также на этом этапе алгоритм формирует оценку работы обучающегося с электронными ресурсами, которые необходимы для освоения дисциплины. Для реализации функционала этого этапа должны привлекаться большие языковые модели, RAG-архитектура, рекуррентные нейронные сети, мульти-агентные системы, Gradescope и т.д.

По результатам прохождения контрольных процедур по каждому виду предусматривается возможность фиксации результатов, из которых впоследствии формируется итоговая оценка.

V. Этап 5. Итоговая оценка успеваемости обучающегося по дисциплине, на наш взгляд, должна представляться в обычном формате отчета, но также должна иметь возможность визуализации (тепловая карта). При этом отчет и визуализация могут быть составлены как в целом по всему контингенту, так и по конкретному обучающемуся. Индивидуальные отчеты на различных тапах выполнения контрольных процедур должны быть доступны и обучающимся, чтобы у них была возможность подтянуть собственную успеваемость.

VI. Этап 6. Анализ собранных данных относительно работы обучающихся по дисциплине необходим прежде всего преподавателю. На основе этих данных преподаватель способен доработать некоторые методические аспекты или инструкции для работы технологий искусственного интеллекта.

Данный алгоритм призван именно для совершенствования взаимодействия преподавателя с обучающимися. Это не получение итоговой оценки по дисциплине, а просто контроль за освоением дисциплины, но позволяющий учитывать больше аспектов, чем традиционный.

Заключение

Проанализированный нами в работе материал позволяет говорить о том, что технологии искусственного интеллекта в настоящее время оказывают сильное влияние на систему высшего образования. Давая возможность совершенствовать многие аспекты высшего образования за счет широкого функционала, данные технологии способны снизить нагрузку на преподавателей, создавать благоприятную среду для обучающихся, совершенствовать контрольные процедуры в рамках освоения дисциплин и многое другое. При этом наибольший потенциал использования технологий искусственного интеллекта лежит именно в плоскости организации учебного процесса. Демонстрируя высокие результаты в области различных областей аналитики, они могут стать эффективным инструментом в руках преподавателя именно для создания прозрачной оценочной среды. Имея доступ к понятным алгоритмам оценки собственной успеваемости, обучающийся будет не испытывать давления неопределенности о будущих оценках, а планомерно выполнять поставленные перед ним задачи. В итоге это способно повысить качество современного образования.

Представленный в работе алгоритм оценивания результатов освоения дисциплин в рамках образовательных программ комплексно подходит к этой задаче. Интеграция технологий искусственного интеллекта и профессионализма преподавателя позволяет достигать высокого уровня объективности в оценивании обучающихся, а также дает преподавателю возможность постоянно совершенствовать образовательный процесс.

Список литературы

1. Астраханцева А.С., Бородавко Л.С. К вопросу об использовании тестирования как инструмента оценки знаний и умений // Проблемы и пути развития профессионального образования:

Сборник статей Всероссийской научно-методической конференции (10-11 ноября 2022 г., Иркутск). Иркутск: Иркутский государственный университет путей сообщения, 2022. С. 35-39.¶

2. Баранова Т.А., Кобичева А.М. Использование технологий искусственного интеллекта в системе высшего образования Российской Федерации // Диалог: политика, право, экономика. 2024. № 3 (17). С. 75-83.¶

3. Безматерных А.О. Уникальная система взаимодействия «преподаватель-обучающийся высшего учебного заведения» // Проблемы и пути развития профессионального образования: Сборник статей Всероссийской научно-методической конференции (13-15 ноября 2024 г., Иркутск). Иркутск: Иркутский государственный университет путей сообщения, 2025. С. 50-53.¶

4. Бируля А.Г., Аникин А.В. Отрицательные эффекты влияния технологий искусственного интеллекта на рынок труда в системе высшего образования // Шаг в будущее: глобальный форсайт, искусственный интеллект и стратегическое лидерство: Сборник научных статей VII Международного научного форума. В 2-х т. (15 мая 2025 г., Москва). Москва: Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, 2025. С. 20-25.¶

5. Бородавко Л.С. К вопросу о привлечении молодых специалистов к работе в высшей школе // Мир педагогики и психологии. 2025. № 6 (107). С. 25-35.¶

6. Валеева Г.В. Этические проблемы и риски интеграции технологий искусственного интеллекта в российское высшее образование // Nomothetika: Философия. Социология. Право. 2025. Т. 50. № 4. С. 958-965.¶

7. Грекалов А.А. Проблемы и перспективы использования технологии генеративного искусственного интеллекта в высшем образовании // Цифровые, компьютерные и информационные технологии в науке и образовании: Сборник статей II Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием (14-15 ноября 2024 г., Брянск). Брянск: Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского, 2025. С. 78-82.¶

8. Жуковская И.Е., Амиров Р.А. Современные векторы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования: опыт, проблемы, перспективы // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. 2024. № 4 (148). С. 86-92.¶

9. Кабанова Е.Е. Цифровые технологии и искусственный интеллект в высшем образовании: анализ степени влияния их использования // Информационное общество. 2025. № 2. С. 99-110.¶

10. Карапетян К.О. Автоматизация оценивания высшего образования с помощью технологий искусственного интеллекта // Время научного прогресса: Сборник научных трудов по материалам XXVI Международной конференции (20 декабря 2025 г., Волгоград). Волгоград: Научное обозрение, 2025. С. 30-35.¶

11. Матушак А.Ф., Павлова О.Ю., Носова Л.С., Велиева Л.Ф., Салимова И.М. Роль искусственного интеллекта и цифровых технологий в высшем образовании // Russian Journal of Education and Psychology. 2025. Т. 16. № 2. С. 73-94.

12. Наливайко Т.Е., Иванов В.В. Интеграция искусственного интеллекта в высшее образование с помощью применения технологии «чат-бот» // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. 2025а. № 8 (88). С. 86-89.¶

13. Наливайко Т.Е., Иванов В.В. Культура применения технологии искусственного интеллекта в высшем образовании // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. 2025б. № 4 (84). С. 36-40.¶

14. Осипова Л.Б. Технологии искусственного интеллекта в системе высшего образования // Инновационное развитие профессионального образования. 2024. № 2 (42). С. 41-47.¶

15. Паскова А.А. Возможности интеграции технологий генеративного искусственного интеллекта в процессы формирующего оценивания в высшем образовании // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2024. Т. 16. № 2. С. 98-109.¶

16. Рябущенко О.А. Трансформация подходов российской системы высшего образования: интеграция мягких навыков в ядро непрофильных дисциплин // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 11-1. С. 66-75.¶

17. Старостин В.С., Долгополов Д.В. Анализ формирования отношения к технологиям искусственного интеллекта среди специалистов высшего образования // Муниципальная академия. 2025. № 6. С. 182-189.¶

18. Сулейманов М.В., Толстоухов К.В., Васильченко Е.И., Середа С.В. Инновации в высшем образовании: интеграция искусственного интеллекта и современных технологий // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 1-1. С. 201-209.¶

19. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 10. С. 9-33.¶

20. Токтарова В.И., Попова О.Г., Сагдуллина И.И., Белянин В.А. Технологии искусственного интеллекта в практике современного высшего образования // Вестник Марийского государственного университета. 2023. Т. 17. № 2 (50). С. 210-220.¶

21. Токтарова В.И., Ребко О.В. Интеграция технологий искусственного интеллекта в высшее образование: анализ эмпирических данных // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: Материалы VIII Международной научной конференции. В 4-х ч. (24-27 сентября 2024 г., Красноярск). Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2024. С. 312-316.¶

22. Шалагинова Н.А., Рябошапка А.И. Риски применения технологий искусственного интеллекта в обучении студентов образовательных учреждений системы высшего образовании // Трансформация национальной социально-экономической системы России: Материалы 7-й Ежегодной Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (5 декабря 2024 г., Москва). Москва: РГУП им. В.М. Лебедева, 2025. С. 170-181.¶

On the integration of artificial intelligence technologies into the process of assessing and monitoring the mastery of disciplines in higher education programs

Lyubov S. Borodavko
PhD in Economics, Associate Professor
Irkutsk State Transport University
Irkutsk, Russia
borodavkol@mail.ru
ORCID 0000-0003-2692-4730

Received 13.05.2026
Accepted 19.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 378.14
DOI 10.25726/x0895-6072-3491-b
EDN VSGSTV
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article explores the feasibility of integrating modern artificial intelligence technologies into the process of assessing student learning, a crucial part of the educational process. Organizing such assessments is a mandatory part of the educational process, requiring significant time for teachers and increasing student anxiety. This article analyzes views on the effectiveness of implementing artificial intelligence technologies in the modern higher education system. It also explores ways in which these digital technologies can be used to

improve the educational process in general and the assessment process in particular. This article presents empirical data reflecting attitudes toward the integration of artificial intelligence technologies into higher education among educational process participants. Taking into account the current state of artificial intelligence technology, an algorithm for assessing and monitoring course mastery has been developed, allowing for more comprehensive student engagement in the educational process. The main advantages and risks of this algorithm are outlined. Particular attention is paid to combining the capabilities of artificial intelligence with the teacher's professionalism to increase the objectivity and transparency of assessment. The conclusion highlights potential future improvements to this algorithm, taking into account the constantly evolving nature of artificial intelligence technologies.

Keywords

artificial intelligence technologies, student, educational process, higher education, control of mastery of discipline, competence, assessment tools.

References

1. Astrakhantseva A.S., Borodavko L.S. On the use of testing as a tool for assessing knowledge and skills // Problems and Ways of Development of Professional Education: Collection of Articles of the All-Russian Scientific and Methodological Conference (10-11 November 2022, Irkutsk). Irkutsk: Irkutsk State Transport University, 2022. pp. 35-39.
2. Baranova T.A., Kobicheva A.M. The use of artificial intelligence technologies in the higher education system of the Russian Federation // Dialogue: Politics, Law, Economics. 2024. № 3 (17). pp. 75-83.
3. Bezmaternykh A.O. A unique system of interaction «teacher – student of a higher educational institution» // Problems and Ways of Development of Professional Education: Collection of Articles of the All-Russian Scientific and Methodological Conference (13-15 November 2024, Irkutsk). Irkutsk: Irkutsk State Transport University, 2025. pp. 50-53.
4. Birulya A.G., Anikin A.V. Negative effects of the impact of artificial intelligence technologies on the labor market in the higher education system // Step into the Future: Global Foresight, Artificial Intelligence and Strategic Leadership: Collection of Scientific Articles of the 7th International Scientific Forum. In 2 vols. (15 May 2025, Moscow). Moscow: Plekhanov Russian University of Economics, 2025. pp. 20-25.
5. Borodavko L.S. On the issue of attracting young specialists to work in higher education // World of Pedagogy and Psychology. 2025. № 6 (107). pp. 25-35.
6. Valeeva G.V. Ethical problems and risks of integrating artificial intelligence technologies into Russian higher education // Nomothetika: Philosophy. Sociology. Law. 2025. Vol. 50. № 4. pp. 958-965.
7. Grekalov A.A. Problems and prospects of using generative artificial intelligence technology in higher education // Digital, Computer and Information Technologies in Science and Education: Collection of Articles of the 2nd Interregional Scientific and Practical Conference with International Participation (14-15 November 2024, Bryansk). Bryansk: Academician I.G. Petrovsky Bryansk State University, 2025. pp. 78-82.
8. Zhukovskaya I.E., Amirov R.A. Modern vectors of implementing artificial intelligence technologies in higher education: experience, problems, prospects // Saint Petersburg State University of Economics Bulletin. 2024. № 4 (148). pp. 86-92.
9. Kabanova E.E. Digital technologies and artificial intelligence in higher education: analysis of the degree of impact of their use // Information Society. 2025. № 2. pp. 99-110.
10. Karapetyan K.O. Automation of assessment in higher education using artificial intelligence technologies // Time of Scientific Progress: Collection of Scientific Papers Based on the Materials of the 26th International Conference (20 December 2025, Volgograd). Volgograd: Scientific Review, 2025. pp. 30-35.
11. Matushak A.F., Pavlova O.Yu., Nosova L.S., Velieva L.F., Salimova I.M. The role of artificial intelligence and digital technologies in higher education // Russian Journal of Education and Psychology. 2025. Vol. 16. № 2. pp. 73-94.

12. Nalivaiko T.E., Ivanov V.V. Integration of artificial intelligence into higher education through the use of «chatbot» technology // Komsomolsk-na-Amure State Technical University Scholarly Notes. 2025a. № 8 (88). pp. 86-89.

13. Nalivaiko T.E., Ivanov V.V. The culture of using artificial intelligence technology in higher education // Scholarly Notes of Komsomolsk-na-Amure State Technical University. 2025b. № 4 (84). pp. 36-40.

14. Osipova L.B. Artificial intelligence technologies in the higher education system // Innovative Development of Professional Education. 2024. № 2 (42). pp. 41-47.

15. Paskova A.A. Possibilities of integrating generative artificial intelligence technologies into formative assessment processes in higher education // Maikop State Technological University Bulletin. 2024. Vol. 16. № 2. pp. 98-109.

16. Ryabushchenko O.A. Transformation of approaches of the Russian higher education system: integration of soft skills into the core of non-core disciplines // Education Management: Theory and Practice. 2025. № 11-1. pp. 66-75.

17. Starostin V.S., Dolgopolov D.V. Analysis of the formation of attitudes towards artificial intelligence technologies among higher education specialists // Municipal Academy. 2025. № 6. pp. 182-189.

18. Suleimanov M.V., Tolstoukhov K.V., Vasilchenko E.I., Sereda S.V. Innovations in higher education: integration of artificial intelligence and modern technologies // Education Management: Theory and Practice. 2025. № 1-1. pp. 201-209.

19. Sysoev P.V. Artificial intelligence in education: awareness, readiness and practice of using artificial intelligence technologies by university teachers in their professional activities // Higher Education in Russia. 2023. Vol. 32. № 10. pp. 9-33.

20. Toktarova V.I., Popova O.G., Sagdullina I.I., Belyanin V.A. Artificial intelligence technologies in the practice of modern higher education // Mari State University Bulletin. 2023. Vol. 17. № 2 (50). pp. 210-220.

21. Toktarova V.I., Rebko O.V. Integration of artificial intelligence technologies into higher education: analysis of empirical data // Informatization of Education and Methods of E-Learning: Digital Technologies in Education: Proceedings of the 8th International Scientific Conference. In 4 vols (24-27 September 2024, Krasnoyarsk). Krasnoyarsk: V.P. Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University, 2024. pp. 312-316.

22. Shalaginova N.A., Ryaboshapka A.I. Risks of using artificial intelligence technologies in teaching students of educational institutions of the higher education system // Transformation of the National Socio-Economic System of Russia: Proceedings of the 7th Annual All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation (5 December 2024, Moscow). Moscow: V.M. Lebedev Russian State University of Justice, 2025. pp. 170-181.

Внедрение преподавателями высшей школы смежных дисциплин в ядро инженерного образования, как способ решения проблемы непрофильного трудоустройства

Оксана Анатольевна Рябущенко
Кандидат экономических наук, доцент
Иркутский государственный университет путей сообщения
Иркутск, Россия
ryabushenko-oksana@yandex.ru
ORCID 0009-0006-6327-0835

Поступила в редакцию 06.05.2026
Принята 25.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 378
DOI 10.25726/k4772-7775-4042-r
EDN TNEMAH
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье автором рассматривается проблема непрофильного трудоустройства выпускников инженерных университетов, которая в нашей стране приобретает массовый характер, что свидетельствует о необходимости модернизации содержания и методологии образовательных программ. С педагогической точки зрения, в работе анализируется потенциал новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) четвертого поколения, которые закладывают основу для формирования гибкого, практико-ориентированного учебного плана с четко выделенным ядром компетенций. Автор обосновывает свое мнение о том, что внедрение в это ядро элементов экономики и финансовой грамотности способствует не только вырабатывает профессиональные знания в узком сегменте, но и формирует навыки и компетенции, которые дают максимальные возможности для специалиста, чтобы занять свою нишу на трудовом рынке. Как способ решения предлагается внедрение смежных (непрофильных) дисциплин в ядро образовательной программы на примере Иркутского государственного университета путей сообщения. Автор анализирует собственный опыт разработки и реализации, в соответствии с учебным планом, рабочей программы дисциплины «Основы экономики и финансовой грамотности», в статье даётся детальное описание структуры, содержания и методической базы этой дисциплины. Обоснована целесообразность преподавания при переносе непрофильных предметов на младшие курсы. В качестве заключения, предложены конкретные шаги для успешного внедрения этого подхода внедрения смежных дисциплин в университетах, включая использование междисциплинарных проектов, организацию общих семинаров для преподавателей и привлечение специалистов-практиков, потенциальных работодателей.

Ключевые слова

интеграция дисциплин, непрофильное трудоустройство, смежные дисциплины, рабочая программа дисциплины, универсальные компетенции, ядро образовательной программы, инженерное образование.

Введение

В нынешней экономической обстановке, которая сопровождается серьёзными индустриальными изменениями, происходят изменения во всех сферах и неизбежно меняются запросы к системе высшего образования, как к неотъемлемому элементу всех структуры. Запросы меняются в контексте требований

к выпускникам, к молодым специалистам, которых получает рынок труда и которые осуществляют трудовою деятельность именно по той специальности, которую они получили в том или ином высшем учебном учреждении, то есть те, которые остаются работать в сфере своего образования (Доклад Правительства Российской Федерации, 2022; Дондупова, 2013; Охотников, 2019).

На сегодняшний день, несмотря на то что накоплен определенный опыт и разработано информационное и учебно-методическое обеспечение образовательного процесса, подходы к профессиональной подготовке специалистов на современном этапе значительно обновляются.

Материалы и методы исследования

Согласно данным исследования, проводимого Всероссийским центром общественного мнения, Федеральной службой по труду и занятости на основе данный сервиса «Работа России» в России по специальности по которой они обучались, работают не более 47% граждан и лишь 53% трудятся в своей профессиональной области (ВЦИОМ. Большая зарплата или работа по специальности?, 2019). Результаты опроса, проведенного в рамках исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты опроса, проведенного в рамках исследования по вопросам «непрофильного» трудоустройства

Категория вопроса	% от работающих россиян, имеющих образование не ниже среднего профессионального	% от работающих россиян, имеющих среднее образование	% от работающих россиян, имеющих образование специальное образование	% от работающих россиян, имеющих высшее образование
Работаю по специальности	51	42	44	58
Работаю не по специальности	47	52	55	41
Нет специальности/ среднего или высшего профессионального образования	1	6	1	0
Затрудняюсь ответить	1	0	0	1

Похожие исследования проводились такими сервисами как «Профи» и «Авито работа», где результатом стали данные, что количество россиян работающих, не по своей полученной специальности в высшем учебном заведении, достигает 65%. Данные подобных опросов отличаются, но итог один – очевидна тенденция того, что по факту выпуска, обучающиеся строят свою карьеру в другой сфере. Не стоит обходить стороной и тот факт, что есть такие молодые специалисты, которые вынуждены были трудоустроиться туда, где была возможность, в этом случае некоторые находят работу именно в смежных областях. Таким образом большинство граждан на начало 2025 года трудозаняты не по диплому – явление массовое и можно сказать, что устоявшееся.

Согласно Федеральному закону от 22 апреля 2024 года № 95-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О молодежной политике в Российской Федерации» молодой специалист – это гражданин Российской Федерации в возрасте до 35 лет включительно, который завершил профессиональное обучение и впервые заключает трудовой договор по своей профессии (О внесении изменений в Федеральный закон «О молодежной политике в Российской Федерации», 2025; Федеральный закон от 22 апреля 2024 года № 95-ФЗ, 2026).

Такое положение присваивается сроком на 3 года, то есть специалист должен отработать не менее трех лет с того момента как первый раз получил официальную запись в трудовой книжке трудоустройства.

Возникает структурный дисбаланс выпускников высших учебных заведений, которые трудоустроены непрофильно, проведем исследование возможных причин, из-за которых могла сложиться подобная ситуация в университетах в процессе обучения специалистов.

Предполагаемыми основаниями такого положения выпускников-специалистов университетов, непрофильного трудоустройства, могут быть:

Экономические и рыночные причины - выпускник университета, покидая его стены сталкивается с жесткой реальностью рынка труда, где при отсутствии опыта (стажа) размер заработной платы не совпадает с желаемым, в связи с этим специалист берется за любую доступную работу не по профилю. Для узких технических специальностей отсутствие возможности связано с отсутствием вакансий.

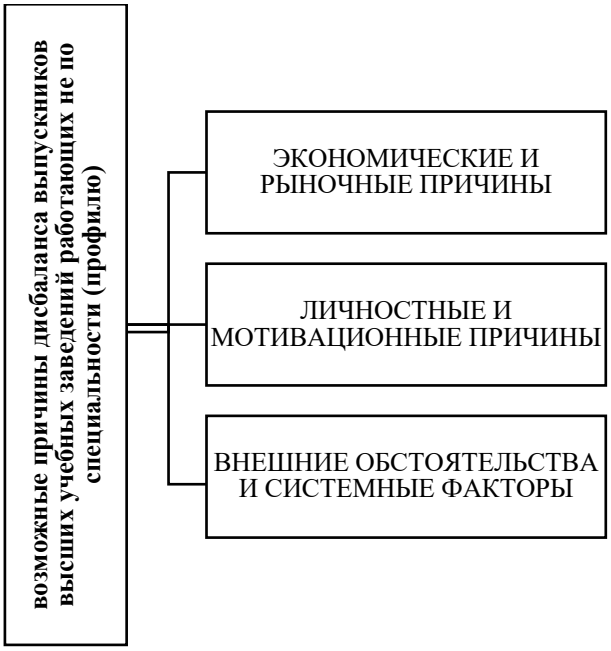


Рисунок 1. Возможные причины дисбаланса выпускников высших учебных заведений, работающих не по специальности (профилю)

Личностные и мотивационные причины – часть выпускников напрямую говорят, что и не планировали работать по специальности, а выбрали ее, потому что в свое время надавили родители и нужно просто поставить «галочку». Некоторые выпускники начали сомневаться в своем выборе еще во время учебы, так как ожидали большего. Также текущая деятельность может стать «рутиной», что вынуждает сменить выбранное в университете направление.

Внешние обстоятельства и системные факторы – это причины, на которые мы сами не в силах повлиять, но они могут определять выбор сферы деятельности выпускника, например:

1. переезд в другой город, где возникают сложности поиска работы по профилю;
2. развитие технологического и инновационного рынка могут привести к тому, что спрос на некоторые профессии снизится, а со временем и совсем пропадет;
3. неоправданные ожидания от полученной в университете профессии.

Результаты и обсуждение

Федеральный государственный образовательный стандарт 4 поколения поставил серьезные задачи не только перед высшими учебными учреждениями, но и перед его профессорско-преподавательским составом (О концепции ФГОС ВО четвертого поколения, 2021).

От нового поколения стандарта мы получаем:

1. возможность формировать учебные планы учитывая требования профильных производств;
2. внедрение ядра высшего образования, которое позволяет сделать обучение практико-ориентированным;
3. возможность расширения универсальных компетенций, в том числе с учетом развития цифровизации.

Ядерные программы представляют из себя нормативный документ, это учебный план с вытекающими последующими подчиненными документами. Внутри документ включает набор определенных дисциплин, предметов, модулей, практик, междисциплинарных курсов, которые являются основой, основой обучения для будущего специалиста (Письмо Минпросвещения России, 2021; Указ Президента РФ от 12.05.2023 № 343, 2023).

Можно сказать, что на сегодняшний день ВУЗы готовы признать, что да, есть наработанная база, которая является основной для того, чтобы на нее могли бы быть надстроены определенные специальные знания, умения, специальные компетенции и универсальные компетенции, то есть самые мягкие навыки, о которых в последнее время говорят все больше работодатели.

Внедрение ядра в образовательные программы будет задавать движение образования и последующего развития для будущего выпускника с учетом его индивидуальных особенностей, потребностей, запросов, ожиданий и в том числе будет учитывать запросы рынка труда и работодателя.

Таким образом можно прийти к выводу, что «ядро» образовательной программы, основа в которую закладываются модули, практики, дисциплины. Но и остается определенная произвольная область куда университет может встроить индивидуальную образовательную траекторию, могут быть внедрены отдельные дисциплины – смежные (непрофильные) дисциплины. Такие дисциплины дадут выпускнику набор знаний, навыков и умений, которые понадобятся в будущем и будут определять запросы современного рынка.

В Иркутском государственном университете путей сообщения (ИрГУПС) одной из первых была запущена ядерная образовательная программа, ориентированная на специальности группы 23.00.00 (Gasanenko, 2024).

Для результативного осуществления программы был создан объединенный курс «Основы экономики и финансовой грамотности». Курс дает обучающимся знания об основах:

1. теории рыночного равновесия;
2. издержки и прибыль фирмы;
3. рынки совершенной и несовершенной конкуренции;
4. рынки факторов производства;
5. государственного стратегического планирования финансовой грамотности и финансовой культуры;
6. специфики функционирования банковских и небанковских кредитных учреждений;
7. формирования семейного, личного бюджета и методы управление им;
8. цифровом управление личными финансами. Мошенничество на финансовом рынке;
9. инвестиционного рынка, рынка ценных бумаг.

Рабочая программа дисциплины и фонд оценочных средств был разработан двумя кафедрами Иркутского государственного университета путей сообщения – это кафедра «Финансовый и стратегический менеджмент» и «Экономика и управление на железнодорожном транспорте», таким образом появился образовательный проект «Основы экономики и финансовой грамотности».

Кафедрой «Финансовый и стратегический менеджмент» была подготовлена рабочая программа и фонд оценочных средств для специальностей:

- 23.05.05 СОД.1 Электроснабжение железных дорог, ФГОС 3++;
- 23.05.05 СОД.2 Автоматика и телемеханика на железнодорожном транспорте ФГОС 3++;
- 23.05.05 СОД.3 Телекоммуникационные системы и сети железнодорожного транспорта ФГОС 3++;
- 23.05.06 СЖД.1 Строительство магистральных железных дорог ФГОС 3++;

- 23.05.06 СЖД.2 Управление техническим состоянием железнодорожного пути ФГОС 3++;
- 23.05.06 СЖД.3 Мосты 3++ ФГОС.

При разработке рабочей программы дисциплины «Основы экономики и финансовой грамотности» были использованы универсальные компетенции, представленные в таблице 2.

Таблица 2. Универсальные компетенции дисциплины «Основы экономики и финансовая грамотность» (Основная профессиональная образовательная программа, 2025)

Категория универсальных компетенций	Код и наименование универсальной компетенции	Код и наименование индикатора достижения универсальной компетенции
Экономическая культура, в том числе финансовая грамотность	УК-9. Способен принимать обоснованные экономические решения в различных областях жизнедеятельности	УК-9.1. Оценивает и содержательно интерпретирует показатели социально-экономической эффективности принимаемых решений
		УК-9.2. Применяет категориальный и методический аппарат экономической науки при обосновании решений, оценивает экономические последствия принимаемых решений, выявляет причинно-следственные связи, опосредующие динамику экономических показателей
		УК-9.3. Применяет методы личного экономического и финансового планирования для достижения текущих и долгосрочных финансовых целей, использует финансовые инструменты для управления личными финансами (личным бюджетом), контролирует собственные экономические и финансовые риски

Далее представим структурированное описание данной рабочей программы и фонда оценочных средств для направления подготовки 23.05.05 «Системы обеспечения движения поездов» (специалитет), разработанной преподавателями кафедры «Финансовый и стратегический менеджмент». Документ является официальным учебно-методическим стандартом Иркутского государственного университета путей сообщения (ИрГУПС) для преподавания данной «Основы экономики и финансовой грамотности».

Рассмотрим отображение содержания рабочей программы через ее основные разделы. Основными разделами рабочей программы дисциплины с отображением их содержания являются (Рабочая программа дисциплины Б1.О.10 Основы экономики и финансовой грамотности…, 2025):

- Основные сведения:
- ВУЗ: на базе ИрГУПСа
- Дисциплина: Б1.О.10 Основы экономики и финансовой грамотности.
- Направление подготовки: 23.05.05 «Системы обеспечения движения поездов».
- Профиль/Специализация: «Электроснабжение железных дорог».

- Квалификация выпускника: Инженер путей сообщения.
- Кафедра-разработчик: «Финансовый и стратегический менеджмент».
- Трудоемкость: 3 зачетные единицы (108 часов).
- Распределение часов:
- В программе детально расписано, как распределяются 108 часов для двух форм обучения:
- Очная форма (5 лет) – аудиторные занятия: 51 час (17 часов лекций, 34 часа практических занятий). Самостоятельная работа: 57 часов.
- Заочная форма (6 лет) – аудиторные занятия: 12 часов (6 часов лекций, 6 часов практических занятий). Самостоятельная работа: 92 часа.
- Зачет: 4 часа.

Цель и задачи дисциплины:

I. Цель: Формирование у будущих инженеров-путейцев теоретических знаний, умений и навыков в области экономики и финансовой грамотности для анализа экономических процессов, управления личными финансами, взаимодействия с финансовыми институтами и оценки рисков.

II. Задачи:

1. Сформировать знания о рыночном механизме, закономерностях экономики и показателях деятельности хозяйствующих субъектов.
2. Освоить базовые понятия финансовой грамотности, связанные с формированием и распределением денежных фондов государства, хозяйствующих субъектов и граждан.
3. Воспитательная цель: в рамках дисциплины уделяется внимание профессионально-трудовому воспитанию – формированию ответственного и сознательного отношения к будущей профессии, профессиональной этики и гордости за свою специальность.

Место дисциплины в структуре ОПОП: относится к Блоку 1. Дисциплины (Обязательная часть). Является базовой дисциплиной, изучаемой на начальном этапе. Необходима как предшествующая для выполнения и защиты выпускной квалификационной работы (ВКР).

Планируемые результаты обучения (Компетенции). Программа направлена на формирование одной универсальной компетенции (УК-9): «Способен принимать обоснованные экономические решения в различных областях жизнедеятельности». Эта компетенция раскрывается через два индикатора:

- УК-9.1: Умение использовать финансовые инструменты для управления личными финансами (бюджет, инвестиции, кредиты), понимание основ налогообложения и оценка финансовых рисков.
- УК-9.2: Умение использовать механизмы принятия экономически обоснованных решений с пониманием закономерностей развития экономических систем и деятельности рыночных субъектов.
- УК-9.3 применяет методы личного экономического и финансового планирования для достижения текущих и долгосрочных финансовых целей, использует финансовые инструменты для управления личными финансами (личным бюджетом), контролирует собственные экономические и финансовые риски.

Для каждого индикатора подробно расписано, что студент должен знать, уметь и владеть (конкретными навыками) по окончании курса.

Структура и содержание дисциплины. Содержание курса разделено на два крупных модуля:

1. Раздел 1. Основы экономики: включает темы по теории рыночного равновесия, издержкам и прибыли фирмы, рынкам конкуренции и рынкам факторов производства.
2. Раздел 2. Основы финансовой грамотности: охватывает основы госуправления финансами, работу банков, управление семейным бюджетом, цифровые финансы и защиту от мошенничества, деятельность рынка ценных бумаг.

Для каждой темы указано, в каком семестре она изучается, количество часов на лекции, практику и самостоятельную работу, а также какой индикатор компетенции она обеспечивает.

Фонд оценочных средств: в этом разделе указано, что все материалы для текущего и итогового контроля (зачеты, контрольные работы, тесты и т.д.) оформлены в виде отдельного приложения и

размещены в электронной образовательной среде университета. Структурно представлен фонд тестовых заданий. Задания тестирования выступают как один из основных методов оценки, приобретенных обучающимися знаний и умений (Астраханцева, 2022).

Учебно-методическое и информационное обеспечение: приведен подробный список ресурсов для обучения:

1. основная и дополнительная литература;
2. методические указания: разработаны автором программы, О.А. Рябущенко, доступны онлайн;
3. интернет-ресурсы;
4. программное обеспечение.

Материально-техническая база: описаны аудитории и корпуса ИрГУПС, где проходит обучение. Указано, что аудитории оснащены необходимой мебелью, компьютерами и мультимедийным оборудованием, а для самостоятельной работы студентов доступны компьютерные классы и читальные залы с выходом в интернет.

Методические указания для студентов: даются подробные рекомендации о том, как эффективно организовать свою учебную деятельность:

1. На лекциях: советуют конспектировать, выделять ключевые моменты и готовить вопросы.
2. На практических занятиях: emphasise важность предварительной подготовки и выполнения домашних заданий.
3. Для самостоятельной работы: даны инструкции по изучению материала, решению задач и своевременному обращению за консультацией к преподавателю в случае трудностей.

Ключевые выводы и особенности рабочей программы дисциплины:

1. Практико-ориентированность: программа делает сильный акцент не на абстрактную теорию, а на прикладные навыки управления личными и семейными финансами, что крайне важно для жизни любого человека.
2. Современность: использование актуальной электронной литературы и ресурсов, а также включение тем по цифровым финансам и финансовому мошенничеству, отражает современные реалии.
3. Адаптивность под форму обучения: четко прописаны различия в нагрузке для очной и заочной форм, что показывает гибкий подход к образовательному процессу.
4. Системность: документ логично и полно описывает весь путь обучения — от поставленных целей до конкретных методов оценки их достижения.
5. Интеграция в профессиональный контекст: несмотря на общий характер дисциплины, она напрямую увязана с будущей профессиональной деятельностью инженеров путей сообщения через цели воспитания и место в учебном плане.

Рабочая программа дисциплины является комплексным руководством, обеспечивающим стандартизированное и качественное обучение студентов основам экономики и финансовой грамотности. Представляет собой полноценный и детализированный рабочий документ, который обеспечивает реализацию требований ФГОС в части формирования у студентов экономического мышления и финансовой грамотности, необходимых для современного специалиста.

В учебном плане 2024 года отдельно реализовывались две отельных дисциплины: «финансовая грамотность» и «экономика и управление проектами», читались они в 5 семестре (Учебный план, 2025). При внедрении ядра в образовательную программу, как уже ранее было сказано, произошло объединение дисциплин, но это не единственное новшество, дисциплина была перенесена на 2 семестр обучения. Перенос непрофильных дисциплин на более ранние сроки изучения дают студенту и преподавателю курса следующие преимущества:

1. непрофильные дисциплины дают умения выстраивать причинно-следственные связи, позволяют получить знания необходимые для более полного погружения в профильные предметы;
2. написание практических работ выступление с докладами, коллективная проектная работа – развивает навыки коммуникации, построение выводов и аргументов. В целом это развивает

мягкие навыки, которые являются универсальными и безусловно будут играть роль в адаптации на рынке труда;

3. изучение дисциплины «Основы экономики и финансовой грамотности» будущим инженерам дают представление о структуре рыночной экономики, финансовой системе, а также правовой стороне регулирования. Это делает выпускника более универсальным и привлекательным для будущего работодателя;

4. распределение нагрузки профильных и непрофильных дисциплин позволяет избежать ситуации повышенной нагрузки преподавателя из-за наложения всех типов предметов одновременно;

5. распределение дисциплин разного типа (общие, базовые, профильные) по семестрам позволяет избежать ситуации, когда на старших курсах у студентов оказывается неподъемная нагрузка из-за наложения всех типов предметов одновременно;

6. на первых курсах потоки обучающихся часто объединяют для изучения непрофильных дисциплин, учебный план становится более унифицированным, а процесс реализации дисциплины преподавателем более результативным.

Заключение

Внедрение дисциплины «Экономика и финансовая грамотность» является жизнеспособным, но реализация должны бать поэтапной и основана на сильной методологической базе. Для эффективной реализации и обеспечения результативности внедрения дисциплины предложено постепенное внедрение в учебный процесс следующих этапов:

1. Внедрение проектного подхода, когда курсовой или дипломный проект будет междисциплинарным и оценивается не по техническим, но и учетом проработанности экономических показателей эффективности;

2. Организация регулярных семинаров и воркшопов для преподавателей инженерных и непрофильных кафедр. Их задача – вместе разработать эти самые модули и case-studies;

3. Привлечение практиков (инженеров, менеджеров проектов из компаний-партнеров), которые могут рассказать о реальных кейсах, где нехватка «мягких навыков» приводила к провалам.

Направление современного высшего образования должно осуществляться с погружением в экономическую, техническую, инновационную и информационную среду. Как инструмент управления и регулирования университеты должны использовать собственную спроектированную экосистему, через которую будет реализовываться инновационные ресурсы, формироваться знания на современном этапе развития государства.

Сегодня высшая школа должна заложить непрерывный учебный процесс на всех жизненных этапах молодого специалиста включая дополнительное образование с учетом новых компетенций. Таким образом, интеграция непрофильных дисциплин в инженерное образование является необходимым условием подготовки специалистов, способных эффективно решать задачи, стоящие перед современной экономикой и технологическим развитием. Дальнейшее развитие данного направления будет способствовать укреплению связей между образованием, наукой и промышленностью, а также формированию кадрового потенциала, необходимого для реализации стратегических целей национальной экономики.

Список литературы

1. Астраханцева А.С., Бородавко Л.С. К вопросу об использовании тестирования как инструмента оценки знаний и умений // Проблемы и пути развития профессионального образования: материалы Всероссийской научно-методической конференции (10-11 ноября 2022 г., Иркутск). Иркутск: Иркутский государственный университет путей сообщения, 2022. С. 35-39.¶

2. ВЦИОМ. Большая зарплата или работа по специальности? // wciom.ru. 2019. https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/bolshaya-zarplata-ili-rabota-po-speczialnosti-

3. Гасаненко Е.А. Университеты как ядро инновационных экосистем в высшем образовании // Современное инженерное образование: вызовы и перспективы. № 5. 2022. С. 271-275.

4. Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования в 2022 году // government.ru. 2023.

5. Дондупова Ю.Р. Особенности экономического образования студентов непрофильных специальностей среднего профессионального учреждения // Вестник Бурятского государственного университета. 2013. №1. С. 26-30.¶

6. О внесении изменений в Федеральный закон «О молодежной политике в Российской Федерации»: Федеральный закон от 22.04.2024 № 95-ФЗ // publication.pravo.gov.ru. 2024.

7. О концепции ФГОС ВО четвертого поколения для области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки»: презентационные материалы. 31.03.2021 // fgosvo.ru. 2021.

8. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования. Специальность 23.05.05 Системы обеспечения движения поездов. Специализация «Электроснабжение железных дорог». Год начала подготовки 2025. Утверждена приказом ректора от 30 мая 2025 г. № 51 // irgups.ru. 2025.¶

9. Охотников О.В., Казакова Ю.Е. Трудоустройство выпускников вуза как проблема системы российского образования // Вестник УрФУ. Серия экономика и управление. 2019. Т. 18. № 3. С. 431-449.

10. Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»)») // legalacts.ru. 2021.

11. Рабочая программа дисциплины Б1.О.10 Основы экономики и финансовой грамотности. Специальность 23.05.05 Системы обеспечения движения поездов, специализация «Электроснабжение железных дорог». Утверждена приказом ректора от 30 мая 2025 г. № 51. Сост. О.А. Рябущенко // irgups.ru. 2025. https://www.irgups.ru/eis/for_site/umkd_files/rpd-fos_18435_1416_2025_1_signed.pdf?utm_source=chatgpt.com

12. Указ Президента РФ от 12.05.2023 № 343 (ред. от 26.06.2023) «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования». // consultant.ru. 2023.

13. Учебный план по программе специалитета 23.05.05 Системы обеспечения движения поездов. Специализация «Электроснабжение железных дорог». Утверждена приказом ректора от 30 мая 2025 г. № 51 // irgups.ru. 2025.

14. Федеральный закон от 22 апреля 2024 г. №95-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "О молодежной политике в Российской Федерации"» // garant.ru. 2024.

Implementation of related disciplines by higher education teachers as a way to solve the problem of non-core employment

Oksana A. Ryabushchenko
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor
Irkutsk State Transport University
Irkutsk, Russian Federation
ryabushenko-oksana@yandex.ru
ORCID 0009-0006-6327-0835

Received 06.05.2026
Accepted 25.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 378
DOI 10.25726/k4772-7775-4042-r
EDN TNEMAH
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In this article, the author examines the problem of non-core employment of engineering university graduates, which is becoming widespread in our country, indicating the need to modernize the content and methodology of educational programs. From a pedagogical perspective, the article analyzes the potential of the new fourth-generation Federal State Educational Standards (FSES), which provide a foundation for creating a flexible, practice-oriented curriculum with a clearly defined core of competencies. The author substantiates his opinion that the introduction of elements of economics and financial literacy into this core contributes not only to the formation of specialized knowledge, but also to the development of universal competencies (UC) and soft skills, which allow young professionals to adapt to the modern labor market as effectively as possible. As a solution, the author proposes the introduction of related (non-core) disciplines into the core of the educational program, using the example of Irkutsk State Transport University. The author analyzes their own experience in developing and implementing the working program for the discipline «Fundamentals of Economics and Financial Literacy» in accordance with the curriculum, and provides a detailed description of the structure, content, and methodological framework of this discipline. The article also justifies the feasibility of teaching non-core subjects in the junior courses. In conclusion, specific steps have been proposed for the successful implementation of this approach in universities, including the use of interdisciplinary projects, the organization of common seminars for faculty members, and the involvement of practicing professionals and potential employers.

Keywords

integration of disciplines, non-core employment, related disciplines, discipline curriculum, universal competencies, core of the educational program, engineering education.

References

1. Astrakhantseva A.S., Borodavko L.S. On the use of testing as a tool for assessing knowledge and skills // Problems and Ways of Development of Professional Education: Proceedings of the All-Russian Scientific and Methodological Conference (November 10-11, 2022, Irkutsk). Irkutsk: Irkutsk State Transport University, 2022. pp. 35-39.
2. VTsIOM. High salary or a job in one's specialty? // wciom.ru. 2019.
3. Gasanenko E.A. Universities as the core of innovation ecosystems in higher education // Modern Engineering Education: Challenges and Prospects. № 5. 2022. pp. 271-275.
4. Report of the Government of the Russian Federation to the Federal Assembly of the Russian Federation on the implementation of state policy in the field of education in 2022 // government.ru. 2023.
5. Dondupova Yu.R. Specific features of economic education of students of non-core specialties in a secondary vocational institution // Bulletin of Buryat State University. 2013. № 1. pp. 26-30.
6. On amendments to the Federal Law «On youth policy in the Russian Federation»: Federal Law of 22.04.2024 № 95-FZ // publication.pravo.gov.ru. 2024.
7. On the concept of the fourth-generation Federal State Educational Standard of Higher Education for the field of education «Engineering, technologies and technical sciences»: presentation materials. 31.03.2021.
8. Main professional educational program of higher education. Specialty 23.05.05 Train traffic control and support systems. Specialization «Railway power supply». Year of admission 2025. Approved by order of the rector dated May 30, 2025, № 51 // irgups.ru. 2025.

9. Okhotnikov O.V., Kazakova Yu.E. Employment of university graduates as a problem of the Russian education system // Bulletin of Ural Federal University. Series Economics and Management. 2019. Vol. 18. № 3. pp. 431-449.

10. Letter of the Ministry of Education of Russia of 14.12.2021 № AZ-1100/08 «On sending information» (together with "Methodological recommendations for training personnel under pedagogical bachelor's degree programs based on unified approaches to their structure and content ("The core of higher pedagogical education")») // legalacts.ru. 2021.

11. Work program of the discipline B1.O.10 Fundamentals of economics and financial literacy. Specialty 23.05.05 Train traffic control and support systems, specialization «Railway power supply». Approved by order of the rector dated May 30, 2025 № 51. Comp. by O.A. Ryabushchenko // irgups.ru. 2025. https://www.irgups.ru/eis/for_site/umkd_files/rpd-fos_18435_1416_2025_1_signed.pdf?utm_source=chatgpt.com

12. Decree of the President of the Russian Federation of 12.05.2023 № 343 (as amended on 26.06.2023) «On certain issues of improving the higher education system» // consultant.ru. 2023.

13. Curriculum of the specialist degree program 23.05.05 Train traffic control and support systems. Specialization «Railway power supply». Approved by order of the rector dated May 30, 2025, № 51 // irgups.ru. 2025.

14. Federal Law of April 22, 2024 № 95-FZ «On amendments to the Federal Law "On youth policy in the Russian Federation"» // garant.ru. 2024.

Деформация академической социализации обучающихся высших учебных заведений под влиянием цифровизации

Алина Олеговна Безматерных
Старший преподаватель
Иркутский государственный университет путей сообщения
Иркутск, Россия
alina_bezmaterny@mail.ru
ORCID 0000-0003-4148-4147

Поступила в редакцию 09.05.2026
Принята 17.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/i9007-2968-5079-m
EDN VAXWGA
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме современных высших учебных заведений: деформации академической социализации под влиянием цифровизации. Исследование показало фрагментарность степени теоретической изученности данного вопроса, что является проблемой, так как доказывает отсутствие стандартной концептуальной модели, соответствующей цифровой среде высшего учебного заведения. А далее выявлен и обоснован методологический разрыв, а именно противоречие между пониманием социализации в рамках педагогического подхода и классическим подходом. Анализируется переход от традиционной формы адаптации к новой парадигме, в которой ключевая роль отводится цифровым привычкам обучающихся. В таком контексте необходимо достичь баланса между онлайн и офлайн-индентичностью. В статье выделены два концептуальных подхода к академической социализации: структурно-нормативный и социокультурный в проекции двух измерений. Большое внимание в статье уделяется современным вызовам в процессе академической социализации: повышенному росту числа отчисляемых с младших курсов, появившемуся феномену «академического одиночества», оказывающему колоссальное влияние клипового мышления и проблемным вопросам академической честности со стороны обучающихся. В результате исследования обоснована необходимость формирования высшими учебными заведениями управляемой цифровой экосистемы, которая должна развивать осознанное академическое поведение обучающихся, а также минимизировать риска не прохождения академической социализации.

Ключевые слова

академическая социализация, образовательная среда, цифровизация, академическая активность, преподаватель, качество образования, обучающийся, вовлеченность обучающихся.

Введение

Высшее образование находится на таком современном этапе развития, который характеризуется значительной трансформацией его целей. Современные реалии характеризуются нестабильностью рынка труда, цифровизацией знаний и текучестью знаний. В подобных условиях, на первостепенное место выдвигается формирование способности индивида к эффективной интеграции в профессиональное и академическое сообщества. Тем самым дополняя трансляцию предметных компетенций. Благодаря этому академическая социализация перестала выступать вспомогательным

процессом при адаптации обучающихся первых курсов. Академическая социализация сегодня – это ключевой фактор эффективности и результативности образовательной траектории, который влияет на удержание обучающихся высших учебных заведений, на уровень академической успеваемости и, впоследствии, на профессиональное самоопределение (Безматерных, 2025а).

Подходы к трактовке определению понятия «академическая социализация» фрагментарны. В педагогической науке и социологии высшего образования сформированы две основные концептуальные рамки: структурно-нормативный подход и критический социокультурный подход. Цель структурно-нормативного подхода заключается в усвоении норм, ценностей и знаний будущей профессии. Роль обучающегося в данном подходе реципиента (подверженный внешней среде). Подход подразумевает давление профессионального поля. Цель критического социокультурного подхода – это развитие критической грамотности и трансформация идентичности через включенность в сообщества. Обучающийся выступает в роли агента, который способен проводить переговоры, отстаивать свои позиции и т.п.

Давние исследования Джексона (1968 г.) и Снайдера (1973 г.) доказали, что ключевыми навыками академической успеваемости – это умение задать вопрос, дать аргументированную критику и следовать научному этикету (Бондарчук, 2023). Все это формировалось через семинарские дискуссии, конференции, на консультациях с преподавателями. Современная цифровая среда снизила влияние вышеперечисленного. Обучающиеся больше времени взаимодействуют с интерфейсом ЛМС (Moodle) (Капцов, 2021). Как результат наблюдается формально успешный выпускник высшего учебного заведения, но с низким уровнем способности к рефлексивному профессиональному диалогу (Варагушин, 2025).

Материалы и методы исследования

Цель данного исследования – обоснование актуальности видоизменения подходов к академической социализации, а также на основании проведенного анализа предложить границы новой модели, с ориентацией на формирование осознанного академического поведения обучающихся в цифровой экосистеме высшего учебного заведения.

Исходя из цели, были сформулированы и последовательно решены следующие задачи исследования:

1. проанализировать подходы к определению академической социализации;
2. выявить современные вызовы для академической социализации обучающихся;
3. провести исследование в области изменений поведенческих моделей обучающихся под влияние цифровизации, а также обозначить риски деформации самоопределения обучающихся, как будущих специалистов;
4. обосновать актуальность формирования новой модели с ориентацией на формирование осознанного академического поведения обучающихся в цифровой экосистеме (Неустроева, 2023) высшего учебного заведения и условия успешной социализации обучающихся.

Проведенное исследование имеет высокую практическую значимость. Благодаря разработанным рекомендациям, возможно снизить влияние негативных последствий цифрового влияния в образовательной среде высшего учебного заведения. Представленный материал позволит более грамотно сформировать стратегию цифровизации, а также проектировать зоны для дискуссионных площадок. А для профессорско-преподавательского состава исследование поможет правильно использовать методы проведения занятий, которые позволят вернуть ценности контактной работы, и внедрять элементы цифровой гигиены и честности.

Результаты и обсуждение

Социализация в общем виде представляет собой процесс усвоения норм и ценностей. С точки зрения педагогического подхода, социализация выступает процессом формирования учебных навыков. И тут наблюдается методологический разрыв. На рисунке 1 представлены измерения академической социализации.

В условиях цифровой образовательной среды академическая социализация не имеет единой концептуальной модели. На данный факт также оказывает влияние разнообразие контингента обучающихся, который включает обучающихся с ОВЗ и иностранных граждан. Вышеизложенное формирует сложности для прогнозирования образовательных результатов и разработки эффективных программ сопровождения.

Современная внешняя среда бросает высшим учебным заведениям системные вызовы:

1. Повышение процента отчисления обучающихся на младших курсах.
2. Снижение уровня вовлеченности обучающихся в образовательный процесс.
3. Частое проявление феномена «академическое одиночество».
4. Психологический дисбаланс у обучающихся.



Рисунок 1. Формальное и неформальное измерение академической социализации

Необходимо отметить, что «академическое одиночество» не является синонимом феномена «неудовлетворительных социальных связей». При «академическом одиночестве» обучающийся решает учебные задачи дистанционно и изолированно от учебной группы, но при этом потребность в принадлежности удовлетворена, а осознается нехватка профессиональных и социальных контактов. Причинами «академического одиночества» могут быть: частые индивидуальные задания, слабое взаимодействие со студенческим коллективом (Бабюк, 2021) и высокая конкуренция в нем, поощрение соперничества между обучающимися, игнорирование сотрудничества. Таким образом, снижается уровень успеваемости обучающихся и повышается риск отчисления.

Традиционные подходы (кураторство, лекции и т.п.) к решению и профилактике вышеуказанных проблем не решают их в полном объеме. Исторически куратор являлся связующим звеном между административным аппаратом (административная вертикаль) и обучающимися (студенческая горизонталь). Система кураторства в советской высшей школе отображала идеологию воспитания, сплоченность студенческого коллектива и принятия одной стороной решений в вопросах успеваемости обучающихся (Никитина, 2025). Современный институт кураторства имеет иной облик: нарушение

нормальных процессов функционирования – признаки дисфункциональности. Обучающийся 21 века помещен в гибридную среду обучения: офлайн-обучение и цифровые коммуникации (Рычкова, 2025). В такой среде куратор воспринимается как неважный элемент административного контроля или же, как человек, деятельность которого заключается в размещении в мессенджерах информации. Другими словами, воспитательная работа неэффективна и не демонстрирует высоких ожидаемых результатов, а новая профессиональная роль куратора методически не разъяснена. Первое на что следует акцентировать внимание, это цель деятельности куратора. Традиционная модель куратора была целенаправлена на управление поведением обучающихся в рамках учебного заведения, т.е. жесткая дисциплина. Сегодня кураторы фокусируются на субъективности и саморегуляции обучающегося. Куратор перестал быть транслятором норм, а стал навигатор в образовательном пространстве. Таки образом, возможно обозначить ключевые задачи современного куратора: освоение обучающимися академической среды в интеграции с освоением неформальной культуры высшего учебного заведения; выявление и современная профилактика признаков дезадаптации, стресса в ходе учебного процесса и игнорирования учебных задач обучающимися.

Для того чтобы в современной образовательной среде кураторство приводило к необходимым результатам, не нужно забывать о системе мотивации преподавательского состава. Если же опускать данный вопрос, то это приведет к имитации роли куратора со стороны преподавателей. Другими словами, главным критерием эффективности должны быть динамика сплоченности учебных групп и уровень удовлетворенности обучающихся учебной средой.

А также, вопрос цифрового разрыва между поколениями преподавателей и обучающихся должен прорабатываться. Современный куратор должен овладеть компетенциями отслеживания цифрового следа обучающихся при решении учебных задач, а также коммуникациями в мессенджерах. Сегодня должно произойти профессиональное переосмысление роли кураторов. Куратор современной высшей школы – это человек, который должен уметь педагогически поддерживать экосистему (Жуковская, 2025). Как одно из направлений решения проблем кураторства – это повышение квалификации по направлениям педагогического дизайна воспитательной среды с учетом цифровой трансформации.

Вышеуказанное приводит к дисбалансу обучающихся, т.е. конфликту между стандартами высшего учебного заведения и действительными возможностями обучающихся. В данном конфликте истощается эмоциональный ресурс (Никитина, 2025). Образовательная среда не должна быть зоной стресса, а должна быть зоной развития.

Данные вызовы демонстрируют острую необходимость внедрения следующих инструментов академической социализации (Шамионов, 2025):

1. пересмотр подходов к организации обучения на первом курсе;
2. внедрение программ наставничества (Яровова, 2024);
3. развитие внеучебной активности и интеграции надпрофессиональных, универсальных, социальных и личных качеств в учебных планах.

Высшие учебные заведения чувствуют необходимость в разработке научно-обоснованных рекомендациях по формированию социализирующей среды (Коваленко, 2020; Логачева, 2025). Социализирующая среда должна быть способной минимизировать риски дезадаптации и образовательную эластичность обучающихся. Другими словами, социализирующая среда высшего учебного заведения должна способствовать адаптации обучающихся к кризисным и стрессовым ситуациям, а также быстрому восстановлению после них.

Гибридные и смешанные форматы обучения могут обострить рассматриваемый вопрос. Традиционные границы взаимодействия участников образовательного процесса размыты цифровой трансформацией. Виртуальные коммуникации увеличивают риск при формировании профессиональной идентичности и академической культуры. По этим причинам высшие учебные заведения вынуждены пересмотреть механизм академической социализации, а именно направить усилия на сохранение преемственности научного сообщества, а также сформировать социальный капитал обучающихся с учетом использования дистанционных технологий. Обучающиеся должны вливаться в научное

сообщество и быть единым с ним. Это проявляется в овладении языком изучаемых дисциплин, адаптации к режиму самоорганизации и коммуникации «обучающийся-преподаватель».

Под влиянием цифровизации деформируются следующие процессы:

1. Формирование самостоятельного критического мышления (Астраханцева, 2024). Наблюдается замены глубины на скорость (клиповое мышление). Обучающиеся, которые поступили, начиная с 2000-х годов, демонстрируют отличительный способ работы с информацией. Способ характеризуется фрагментальностью, высокой скоростью и переключаемостью. Традиционные требования академической среды противоречат клиповому мышлению. Ведь данная среда требует линейности, глубокого и полного анализа, рефлексии и долгосрочного удержания внимания. В связи с подобными факторами, возникает необходимость понять, чем является клиповое мышление: барьером академической социализации или новейшим инструментом адаптации. Клиповое мышление дает возможность обучающимся намного быстрее справляться с короткими алгоритмизированными заданиями (например, тестирование). Но также, наблюдаются трудности у обучающихся при работе с проектами и логическим построениями (например, интеллект-карта). С точки зрения влияния на социализацию, клиповое мышление ведет к поверхностному характеру: академическая деятельность осуществляется без внедрения в сообщество.

2. Взаимоотношения «преподаватель-обучающийся» (Безматерных, 2025б). Информационные технологии формируют у обучающихся иллюзию доступности в любое время. Обучающиеся требуют от преподавателей моментальной обратной связи, а также используя чаты, избегают дискуссии вживую, теряют и не развивают навыки деловой переписки. Включение в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий разрушило классические принципы, которые были при взаимодействии субъектов образовательного процесса. В связи с этим, наблюдаются, во-первых, разорванные границы общения под влиянием временных факторов, а во-вторых, снижение навыков грамотной формальной письменной коммуникации.

3. Базовый принцип академической честности при выполнении письменных работ (курсовых, проектов, индивидуальных творческих заданий, кейсов и т.п.). Цифровой плагиат для обучающихся становится нормой. Нейросети для них не являются инструментом, а становятся готовым решением. В такой трактовке говорится о конфликте между инструментальным использованием искусственного интеллекта и формой выполнения учебных задач обучающимися, где утрачена субъективность выполнения. Речь идет об отказе обучающихся от индивидуальной когнитивной деятельности, а ранее речь шла о присвоении чужой информации.

Даже при использовании искусственного интеллекта, обучающимися должно создаваться содержательное ядро. А уже при помощи нейросети задавать корректирующие направления, например, корректировать стилистику. В этом проявляется поддерживающая модель взаимодействия «обучающийся-искусственный интеллект-учебная задача». При имитационной модели взаимодействия «обучающийся-искусственный интеллект-учебная задача», к сожалению, обучающийся не анализирует суть рассматриваемого вопроса, а лишь поверхностно редактирует информацию. При третьей модели взаимодействия (отчужденная модель) обучающийся принимает на себя роль оператора, а не мыслителя.

Таким образом, вышеизложенное, доказывает, что изменение субъективности наносит урон на формирование профессиональных умений и навыков. Ведь обучающимися списывается не сам текстовый материал, а копируется мыслительный процесс. На сегодняшней день существует позиция, что грамотное составление промпта – это освоение новой компетенции. Даже при такой позиции должна сохраняться честность, проявляющая в умении отстаивать свою позицию, которая отличается от ответов искусственного интеллекта, а также аргументировать почему подвергается критике данный ответ.

Вопрос академической честность становится актуальным, когда обучающиеся перестают понимать и контролировать соответствие информации относительно поставленной учебной задачи.

4. Традиционная форма социализации. Обучающиеся не пытаются договориться, отстаивать свою точку зрения при визуальном контакте со своим оппонентом (Астраханцева, 2026). Для обучающихся пространство мессенджеров создает иллюзию безопасности, то есть цифровая среда

(Удалова, 2024) убирает страх негативной реакции оппонентов. Также, в цифровой среде (Красностанова, 2026) возможно отложить ответ, а в это время обучающийся пытается сформулировать аргументированный ответ. В цифровом пространстве диалог, насыщенный эмоциями, заменяется монологом, доказывающим позицию обучающихся. В данном случае, скрываются признаки неуверенности, волнения, возможно даже, и злости, которые при визуальном контакте обучающимся скрыть сложно. Таким образом сохраняется дистанция. В академической среде всегда имеется большое количество участников, поэтому обучающиеся дабы избежать включения в диалог третьих ли, выбирают цифровой метод общения и обсуждения вопросов.

Исследования психологов доказывают, что оппонент в лице преподавателя воспринимается обучающимися как взаимоотношения по схеме «старший-младший». При такой схеме у обучающихся критическое мышление будет заблокировано. Общение в цифровой среде сглаживает указанную иерархию.

5. Формируется ложное мастерство. Обучающиеся не способны выстраивать доказательную базу, но при этом может иметь материал сгенерированный нейросетью. Это расценивается как придирки со стороны преподавателя, ведь работа, по мнению обучающегося, выполнена в соответствии с требованиями.

Говоря о поведенческих аспектах при академической социализации и цифровых инструментах, необходимо понимать, чтобы второе не являлось источником стрессовых ситуаций, а связующим звеном с академической культурой. Другими словами, задача высшего учебного заведения сформировать академические цифровые привычки обучающихся через стихийные привычки. Цифровые инструменты в процессе академической социализации должны формировать управляемую экосистему (Кострова, 2022), в которой поведенческие риски минимизируются привлекательностью и полезностью цифровой деятельности. Описанный подход снизить тревожность у обучающихся и приведет к тому, что они будут демонтировать осознанную модель академического поведения.

Заключение

В современной образовательной среде академическая социализация не будет успешной, если не учитывать тот факт, что обучающиеся приходят уже с формированным перечнем цифровых привычек. Академическая социализация должна обеспечивать баланс между онлайн и офлайн-идентичностью (Бетербиева, 2025).

Цифровые платформы стали для обучающийся главным инструментом социализации. И это приводит к тому, что заменено визуальное общение на поверхностные сетевые контакты. Под влиянием цифровизации изменилась поведенческая модель обучающихся первых курсов. Современная поведенческая модель совмещает традиционные ориентиры и цифровые привычки обучающихся. Конечно же, можно говорить о новых возможностях, но это сопровождается специфическими рисками для вхождения в академическую среду. Также, цифровое направление может развивать виртуальные ценности, а также делать их первостепенными, и как следствие, потеря индивидуальных качеств обучающихся. Есть положительная сторона: создание закрытых групп в разрешенных на территории РФ мессенджерах для обсуждения различных учебных задач повышают мотивацию к общению и чувство принадлежности к учебной группе. Опять же, можно озвучить риск: не попасть в данную группу по каким-либо причинам, остаться изолированным от участия в решении учебных задач. Для снижения данного риска рекомендуется внедрять в цифровые группы тьютеров, которые будут отслеживать и управлять процессом.

При внедрении цифровых инструментов в академической среде высшее учебное заведение должно развить у обучающихся фактор доверия к внедренной системе и полезности. Современные обучающиеся весьма обеспокоены вопросами сохранности своих персональных данных.

Список литературы

1. Астраханцева А.С., Бородавко Л.С. Актуальные вопросы развития системного мышления у обучающихся направлений подготовки «экономика» и «менеджмент» // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 6. С. 68.
2. Астраханцева А.С. Вопросы межкультурной коммуникации обучающихся высших учебных заведений // Управление образованием: теория и практика. 2026. Т. 16. № 2-1. С. 32-41.
3. Бабюк Г.Ф. Влияние коллектива академической группы на формирование учебно-познавательной активности студентов // Современный ученый. 2021. № 6. С. 210-214.
4. Безматерных А.О. Влияние образовательной системы высшего учебного заведения на профессиональное самоопределение обучающихся // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 11-2. С. 22-30.
5. Безматерных А.О. Уникальная система взаимодействия «преподаватель-обучающийся высшего учебного заведения» // Проблемы и пути развития профессионального образования: Сборник статей Всероссийской научно-методической конференции (13-15 ноября 2024 г., Иркутск). Иркутск: Иркутский государственный университет путей сообщения, 2025. С. 50-53.
6. Бетербиева А.И., Индербиев М.В. Формирование профессиональной идентичности у студентов: Влияние учебной среды и социальных факторов на формирование профессионального самоопределения // Национальное здоровье. 2025. № 2. С. 56-59.
7. Бондарчук М.М. Социализация студентов-первокурсников как залог академической успеваемости // Современное педагогическое образование. 2023. № 3. С. 91-95.
8. Варагушин П.А. Психолого-педагогические барьеры формирования цифровых компетенций у студентов высших учебных заведений в условиях доминирования мобильных технологий // Таврический научный Вестник. Педагогика и психология: Материалы II Региональной научно-практической конференции, кафедры педагогики Института «Таврическая академия» ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (20 декабря 2025 г., Симферополь). Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2025. С. 9-12.
9. Жуковская И.Е. Инновационная экосистема вуза как основа развития высшего образования в цифровую эпоху // Современные проблемы социально-экономических систем в условиях глобализации: Сборник научных трудов XIX Международной научно-практической конференции (24 октября 2025 г., Белгород). Белгород: Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2025. С. 36-39.
10. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Проблемы взаимодействия студентов с цифровыми ресурсами образовательной среды вуза // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию (5-6 июля 2021 г., Москва). Москва: Психологический институт Российской академии образования, 2021. С. 214-217.
11. Коваленко Р.А., Сорокин А.А. Научно-образовательная среда и ее перспективное развитие // Современные образовательные технологии в подготовке специалистов для минерально-сырьевого комплекса: Сборник научных трудов III Всероссийской научной конференции, (5-6 марта 2020 г., Санкт-Петербург). Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский горный университет, 2020. С. 97-103.
12. Кострова Ю.Б. Цифровые экосистемы в сфере образования // Новая экономика России в Индустрии 4.0: Материалы всероссийской (национальной) научно-практической конференции (24 ноября 2022 г., Москва). Под ред. А.В. Семенова, Л.Г. Руденко, Н.В. Бушуевой. Москва: Московский университет им. С.Ю. Витте, 2022. С. 291-297.
13. Красностанова М.В., Засухина И.А. Управление жизнестойкостью студентов вузов и цифровая образовательная среда // Креативная экономика. 2026. Т. 20. № 2. С. 303-322.
14. Логачева Е.А. Социализация и стресс у первокурсников: исследование взаимосвязей // Этносоциум и межнациональная культура. 2025. № 3 (201). С. 67-74.
15. Неустроева А.Н. Образовательная экосистема вуза и идеалы наставничества как ее ресурс // Педагогика. 2023. Т. 87. Вып. 8. С. 94-102.

16. Никитина Ю.С. Психологические аспекты эффективного обучения в системе высшего образования // Казачество. 2025. № 86(5). С. 89-92.
17. Рычкова Л.С., Рыжкова М.И. Психологические особенности действующих профессионалов и студентов цифрового «поколения Z» // Карминские чтения. Актуальные проблемы психологии, философии, конфликтологии, культурологии, образования и права: Материалы VII Национальной с международным участием научно-практической конференции, посвященной А.С. Кармину и 215-летию образования ПГУПС (7 ноября 2024 г., Санкт-Петербург). Санкт-Петербург: Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, 2025. С. 93-98.
18. Удалова Т.В. Тенденции, проблемы и перспективы развития цифровой образовательной среды вуза // Цифровое будущее: социальные и экономические проблемы, вызовы и возможности: Сборник статей Круглого стола, Москва, 16 ноября 2023 года. Москва: КДУ, Добросвет, 2024. С. 389-401.
19. Шамионов Р.М., Бескова Т.В., Кирикова М.И., Селиванова Ю.В. Адаптационный потенциал и академическая адаптация студентов: факторы социализации // Психология. Психофизиология. 2025. Т. 18. № 2. С. 60-73.
20. Яровова Т.В. Наставничество как модель взаимодействия преподавателей и студентов // Педагогическое образование и наука. 2024. № 4. С. 73-77.

Deformation of academic socialization of students in higher education institutions under the influence of digitalization

Alina O. Bezmaternykh
Senior Lecturer
Irkutsk State Transport University
Irkutsk, Russia
alina_bezmaterny@mail.ru
ORCID 0000-0003-4148-4147

Received 09.05.2026
Accepted 17.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/i9007-2968-5079-m
EDN VAXWGA
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article addresses a pressing issue facing modern higher education institutions: the distortion of academic socialization under the influence of digitalization. The study revealed the fragmentary nature of theoretical research on this issue, which is problematic because it highlights the lack of a standard conceptual model appropriate for the digital environment of higher education institutions. Furthermore, it identifies and substantiates a methodological gap specifically, the contradiction between the understanding of socialization within the pedagogical approach and the classical approach. This article analyzes the transition from traditional adaptation to a new paradigm, in which students' digital habits play a key role. In this context, it is necessary to achieve a balance between online and offline identities. The article highlights two conceptual approaches to academic socialization: the structural-normative approach and the sociocultural approach, projected across two dimensions. It also devotes considerable attention to contemporary challenges in the process of academic

socialization: the increasing number of students dropping out in their junior years, the emerging phenomenon of «academic loneliness» which has a profound impact on students clip-based thinking, and the problematic issues of academic integrity among students. The study substantiates the need for higher education institutions to develop a managed digital ecosystem that will foster conscious academic behavior in students and minimize the risk of academic socialization failure.

Keywords

academic socialization, educational environment, digitalization, academic activity, teacher, education quality, student, student engagement.

References

1. Astrakhantseva A.S., Borodavko L.S. Topical issues of the development of systems thinking in students of the «economics» and «management» training programs // Modern Problems of Science and Education. 2024. № 6. P. 68.
2. Astrakhantseva A.S. Issues of intercultural communication among students of higher educational institutions // Education Management: Theory and Practice. 2026. Vol. 16. № 2-1. pp. 32-41.
3. Babyuk G.F. The influence of the academic group collective on the formation of students' educational and cognitive activity // Modern Scientist. 2021. № 6. pp. 210-214.
4. Bezmaternykh A.O. The influence of the educational system of a higher educational institution on students' professional self-determination // Education Management: Theory and Practice. 2025. № 11-2. pp. 22-30.
5. Bezmaternykh A.O. A unique system of interaction «teacher – student of a higher educational institution» // Problems and Ways of Development of Professional Education: Collection of Articles of the All-Russian Scientific and Methodological Conference (November 13-15, 2024, Irkutsk). Irkutsk: Irkutsk State Transport University, 2025. pp. 50-53.
6. Beterbieva A.I., Inderbiev M.V. Formation of professional identity in students: the influence of the learning environment and social factors on the formation of professional self-determination // National Health. 2025. № 2. pp. 56-59.
7. Bondarchuk M.M. Socialization of first-year students as a key to academic performance // Modern Pedagogical Education. 2023. № 3. pp. 91-95.
8. Varagushin P.A. Psychological and pedagogical barriers to the formation of digital competencies in students of higher educational institutions in the context of the dominance of mobile technologies // Tauride Scientific Bulletin. Pedagogy and Psychology: Proceedings of the II Regional Scientific and Practical Conference of the Department of Pedagogy of the «Taurida Academy» Institute of the V.I. Vernadsky Crimean Federal University (December 20, 2025, Simferopol). Simferopol: Arial Publishing and Printing House LLC, 2025. pp. 9-12.
9. Zhukovskaya I.E. The innovation ecosystem of a university as a basis for the development of higher education in the digital age // Modern Problems of Socio-Economic Systems in the Context of Globalization: Collection of Scientific Papers of the XIX International Scientific and Practical Conference (October 24, 2025, Belgorod). Belgorod: Belgorod State National Research University, 2025. pp. 36-39.
10. Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Problems of students' interaction with digital resources of the university educational environment // New Psychology of the Teacher's Professional Work: From Unstable Reality to Sustainable Development (July 5-6, 2021, Moscow). Moscow: Psychological Institute of the Russian Academy of Education, 2021. pp. 214-217.
11. Kovalenko R.A., Sorokin A.A. The scientific and educational environment and its prospective development // Modern Educational Technologies in Training Specialists for the Mineral Resource Complex: Collection of Scientific Papers of the III All-Russian Scientific Conference (March 5-6, 2020, Saint Petersburg). Saint Petersburg: Saint Petersburg Mining University, 2020. pp. 97-103.

12. Kostrova Yu.B. Digital ecosystems in education // New Economy of Russia in Industry 4.0: Proceedings of the All-Russian (National) Scientific and Practical Conference (November 24, 2022, Moscow). Eds. by A.V. Semenov, L.G. Rudenko, N.V. Bushueva. Moscow: Moscow Witte University, 2022. pp. 291-297.

13. Krasnostanova M.V., Zasukhina I.A. Managing the resilience of university students and the digital educational environment // Creative Economy. 2026. Vol. 20. № 2. pp. 303-322.

14. Logacheva E.A. Socialization and stress in first-year students: a study of interrelations // Ethnosocium and Interethnic Culture. 2025. № 3 (201). pp. 67-74.

15. Neustroeva A.N. The educational ecosystem of a university and the ideals of mentoring as its resource // Pedagogy. 2023. Vol. 87. Iss. 8. pp. 94-102.

16. Nikitina Yu.S. Psychological aspects of effective learning in the higher education system // Cossackdom. 2025. № 86 (5). pp. 89-92.

17. Rychkova L.S., Ryzhkova M.I. Psychological characteristics of working professionals and students of the digital «Generation Z» // Karmin Readings. Current Problems of Psychology, Philosophy, Conflictology, Cultural Studies, Education and Law: Proceedings of the VII National Scientific and Practical Conference with International Participation Dedicated to A.S. Karmin and the 215th Anniversary of PGUPS (November 7, 2024, Saint Petersburg). Saint Petersburg: Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University, 2025. pp. 93-98.

18. Udalova T.V. Trends, problems and prospects for the development of the digital educational environment of a university // Digital Future: Social and Economic Problems, Challenges and Opportunities: Collection of Articles of the Round Table (November 16, 2023, Moscow). Moscow: KDU, Dobrosvet, 2024. pp. 389-401.

19. Shamionov R.M., Beskova T.V., Kirikova M.I., Selivanova Yu.V. Adaptation potential and academic adaptation of students: socialization factors // Psychology. Psychophysiology. 2025. Vol. 18. № 2. pp. 60-73.

20. Yarovova T.V. Mentoring as a model of interaction between teachers and students // Pedagogical Education and Science. 2024. № 4. pp. 73-77.

К вопросу о формировании пула компетенций для преподавателя высшей школы

Арина Сергеевна Астраханцева
Кандидат экономических наук, доцент
Иркутский государственный университет путей сообщения
Иркутск, Россия
arinasemail@yandex.ru
ORCID 0000-0003-3307-4770

Поступила в редакцию 11.05.2026
Принята 22.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 371.123
DOI 10.25726/u3144-1496-0927-r
EDN UTPFDE
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Работа посвящена теоретическому анализу существующих проблем, связанных с применением компетентного подхода в рамках исследования компетенций преподавателя высшей школы в контексте институциональных и технологических трансформаций отечественного высшего образования. В статье производится обоснование необходимости перехода к системному пониманию компетенций, как интегративного единства, в котором должна прослеживаться взаимосвязь между каждым системным элементом, что будет способствовать проявлению синергетического эффекта, вызванного единовременным взаимодействием компетенций в процессе решения профессиональных задач в режиме реального времени. В результате формулируется необходимость формирования пула компетенций, отвечающего современным требованиям к преподавателю высшей школы. В концептуальном отношении работа опирается на компетентностный и системным подходы. Автором произведена попытка формулировки собственного видения пула компетенций преподавателя высшей школы. Отражено, что методологическим инструментом формирования компетенций может выступать компетентностный подход, позволяющий группировать тесно связанные между собой компетенции в укрупненные группы, базирующиеся на сути профессиональной деятельности. В работе обоснованно положение системообразующей роли методической компетентности в различных измерениях. Результаты могут представлять практический интерес для исследователей, занимающихся вопросами компетентностного подхода, развития компетенций сотрудников высших учебных заведений, а также для молодых преподавателей только начинающих свою работу высшей школе.

Ключевые слова

пул компетенций, компетентностный подход, академическое развитие, преподаватель, высшая школа, методическая компетентность.

Введение

Современный этап развития высшего образования в нашей стране характеризуется одновременным действием разнонаправленных, но связанных между собой тенденций. С одной стороны, происходит нормативное закрепление требований к профессиональной деятельности преподавателя через профессиональный стандарт «Педагогический работник высшего образования», проект которого в настоящее время подвергается активному обсуждению.

С другой стороны, многие университеты сталкиваются с необходимостью поиска путей следования тенденции цифровой трансформации, а также изменению образовательных технологий, под действием ожиданий обучающихся, их родителей и государства. С учётом действия всех перечисленных факторов традиционное понимание профессионализма преподавателя высшей школы, как совокупности предметных знаний и педагогического образования с должным количеством опыта, оказывается не в полной мере достаточным.

В научной литературе и управленческой практике очень часто утверждается о том, что эффективность академической деятельности определяется не столько знаниями и умениями, сколько системно организованной совокупностью компетенций, позволяющих преподавателю высшей школы работать в самых разных профессиональных ситуациях в режиме реального времени.

Все это обуславливает актуальность исследования вопросов связанных с поиском путей формирования пула компетенций, соответствующих современным тенденциям. В отличие от простого перечня компетенций, пул предполагает не аддитивное, а интегративное единство, при котором будет прослеживаться взаимосвязь системных элементов, способных сформировать эффект целостной профессиональной деятельности, отвечающей современным требованиям, существенно выходящих за рамки отдельных трудовых функций.

Анализ существующих исследований показывает, что проблематика формирования пула компетенций преподавателя высшей школы теоретически недостаточно проработана. В частности, подчеркивается отсутствие целостных системных исследований по определению сущности и структуры технико-технологической компетентности (Карчевская, 2022). Присутствует значительное количество работ, исследующих кластерный подход к формированию компетенций, однако большинство из них фокусируется либо на описании отдельных видов компетенций, либо на анализе внешних факторов или требований к преподавателю, содержащихся в нормативно-правовых документах. Таким образом, присутствует объективная необходимость в теоретическом осмыслении процесса формирования пула компетенций преподавателя высшей школы как системного конструкта профессионального развития.

Материалы и методы исследования

Цель настоящего исследования заключается в том, чтобы определить базовый набор компетенций преподавателя высшей школы, которые вне зависимости от степени влияния одной компетенции на другую, в большей степени соответствуют современным требованиям к выполнению преподавателем своих обязанностей.

Исходя из сформулированной цели были поставлены и последовательно решены следующие задачи исследования:

1. определить концептуальные основания и методологические принципы формулировки компетенций преподавателя высшей школы в рамках современного представления о компетентностном подходе;
2. обосновать состав и структуру построения пула компетенций преподавателя высшей школы с применением системного подхода;
3. указать возможные компетентностные дефициты преподавательского состава и предложить подходы к их сокращению;
4. сформулировать предложение по построению пула профессиональных компетенций преподавателя высшей школы.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что теоретические рекомендации по формированию пула компетенций преподавателя высшей школы, могут быть использованы в практике поиска путей по совершенствованию системы подготовки, оценки и развития кадрового потенциала в высших учебных заведениях различной направленности.

Результаты и обсуждение

В настоящее время принято говорить о том, что требования к профессиональной деятельности преподавателя претерпевают период трансформации, и создается впечатление, словно реальность

требует от преподавателя высшей школы большего, нежели раньше, однако на самом деле это не так однозначно. В связи с развитием информационных технологий и появлением новых форматов обучения, безусловно, можно говорить об определённой трансформации требований к профессиональной деятельности преподавателя, но это не доказывает, что они стали жёстче или изменились по смыслу. Основная цель работы преподавателя, в особенности высшей школе, формирование у обучающихся неподдельного внутреннего интереса к будущей профессии, помощь в становлении грамотными специалистами в будущем. Степень содержательной емкости и степень усвоения материала зависит от преподавателя (Безматерных, 2025). Объективным двигателем изменения подхода к исследованию вопроса профессиональных компетенций преподавателя, безусловно, является цифровизация. Цифровая трансформация образовательной среды формирует принципиально новый контекст академической деятельности, требующей от преподавателей высшей школы наличие особого знаний навыков и личностных качеств (Бабичев, 2020). В настоящее время многие российские университеты стремятся создать для студентов новую, современную атмосферу обучения, максимально приближенную к условиям практики (Рубцова, 2023).

Важность учета влияния цифровых компетенций не только на преподавателя, но и на обучающихся обусловлена тем, что они чрезвычайно значимы при реализации дисциплин (Молчанова, 2022). Однако, невзирая на это, присутствуют и другие причины актуальности изучения данного предмета исследования. В частности, оно обусловлено развитием практики применения системного подхода в управлении персоналом в целом, что, как следствие, стало выражаться в приращении научного знания в области применения компетентностного подхода. Компетентностный подход призван систематизировать представление о компетенциях, в особенности профессиональных, их структуре и содержании того, как они развиваются с течением времени. Факторы, связанные с образованием, чрезвычайно значимы, поскольку необходимо признать некоторое отставание теоретических подходов классической высшей школы от требований чрезвычайно быстро меняющейся конъюнктуры современной деловой среды (Астраханцева, 2025). Таким образом, можно говорить не только о том, что появляются новые для преподавателя высшей школы компетенции, но и отслеживать то, под действием каких именно факторов они изменяются.

В настоящем исследовании предлагается отойти от понятия «кластер компетенций», в пользу понятия «пул компетенций», где под понятием пул компетенций в контексте управления персоналом будет рассматриваться набор значимых характеристик в процессе оценки работы профессионала, которые призваны обеспечить эффективное выполнение трудовых функций. Безусловно, может показаться, что понятие «пул компетенций» очень близко к понятию «кластер компетенций», однако существуют и различия. Рассмотрим более подробно понятие «кластер компетенций». В некоторых исследованиях понятие о кластерах компетенций рассматривается как набор умений и знаний, которые используются в конкретной ситуации (Жданко, 2024).

По мнению Л.В. Хоревой и Е.В. Латыповой кластер компетенций рассматривают на разных уровнях образования, и определяют его как инструмент формирования необходимых навыков (Хорева, 2014). Работа С.Г. Саблиной указывает на взаимосвязь кластеров и учебных планов, которые должны соответствовать ожиданиям тех, кто получает образование, а сами кластеры толкуются как инструменты, обеспечивающие связь между системой обучения и требованиями рабочей среды (Саблина, 2011).

Таким образом, «пул компетенций» представляется в некотором роде более простым пониманием набора компетенций, нежели «кластер компетенций», поскольку кластерный подход подразумевает обязательное исследование взаимосвязей компетенций внутри кластера.

В рамках настоящего исследования будет использован термин «пул компетенций», для того чтобы отойти от необходимости определения значимости одних компетенций перед другими, поскольку дать оценку значимости компетенции преподавателя высшей школы, по мнению автора, чрезвычайно сложно. Это связано, прежде всего с тем, что существует огромное количество направлений подготовки и специальностей, в некоторых направлениях в большей степени проявляются одни группы профессиональных компетенций преподавателя, а в других – совершенно иные.

Необходимо отметить, что некоторые исследователи также выделяют, что существующие подходы к описанию компетенций преподавателей высшей школы часто отличаются своей фрагментарностью и не позволяют сформировать целостное представление о требованиях к современному академическому работнику (Тиханова, 2025).

В настоящее время высшие учебные заведения, которые исторически делали упор на специализированные знания, сталкиваются с ситуацией, когда ценность специалиста определяется не только его профессиональными навыками (Рябущенко, 2025). Впервые в нашей стране компетентностный подход стали упоминать в связи с переходом российской системы образования в Болонский процесс, с тех пор минуло немало лет и понятие о компетентностном подходе перетерпело существенную эволюцию. Там, где первоначально фиксировались лишь знания, умения и навыки, в настоящее время присутствует более сложное понимание компетенций в виде интегрированной характеристики личности, включающей такие компоненты как: мотивация, ценности, особенности поведения и т.д. На сегодняшний день компетенция рассматривается как совокупность взаимосвязанных знаний, умений, навыков и личностных качеств, создающих условия для успешного выполнения субъектом континуума действий в контексте профессиональной деятельности (Гарифуллина, 2016).

Необходимо упомянуть различия между понятиями «компетенция» и «компетентность». Зачастую понятие «компетентность» ассоциируется с понятием «компетенция», довольно часто эти термины встречаются в трудах многих ученых (Колоколова, 2023). Компетенции, как правило, относятся к потенциальной способности специалиста к выполнению какой-либо профессиональной деятельности, в то время как компетентность – это готовность специалиста к объединению своих компетенций и профессиональных личностных качеств для максимально эффективного решения профессиональных задач. Важно отметить, что концепция компетентности, принятая научным сообществом, благодаря работам американского лингвиста Н. Хомского в 1972 году (Логвинова, 2023).

Говоря о преподавателе высшей школы необходимо отметить, что в данном контексте профессиональная компетентность приобретает свои специфические черты, которые преимущественно связаны с академической деятельностью (Андрусева, 2026). Преподаватель высшей школы одновременно выступает сразу в нескольких ролях: транслятор научного знания, организатор учебного процесса, наставник, исследователь, участник административных процедур (Беленький, 2015). Профессиональная деятельность в высшей школе как сфера занятости существенно отличается от других в силу наличия ряда специфических особенностей (Бородавко, 2025). Все это требует комплексного и системного подхода к изучению компетенций преподавателя высшей школы, способного обеспечить целостную и эффективную профессиональную деятельность.

Рассмотрим три основных компонента пула компетенций преподавателя высшей школы.

1. Методическая компетентность. По мнению автора, говоря о пуле компетенций преподавателя высшей школы, необходимо, прежде всего, сосредоточиться на методической компетентности. Это обусловлено тем, что она предлагается в качестве системообразующего компонент пула компетенций. Методическая компетентность преподавателя высшей школы, представляет собой особое качество, дающее способность проектировать образовательный процесс, посредством структурирования учебных материалов, и их последующее применение в соответствии целям обучения, а также его технологии и методологии, вкупе со способностью обеспечивать непрерывную обратную связь «преподаватель – обучающийся».

В самой структуре методической компетентности можно выделить три основных компонента:

1) гносеологический компонент, включающий методологию и методику преподавания дисциплин, а также психолого-педагогические закономерности образовательного процесса;

2) праксиологический компонент, включающий владение преподавателем высшей школы способами методической деятельности. Иными словами, искусство применять разнообразные методы в процессе обучения, а также отражать их в результатах учебными методических работ;

3) аксиологический компонент, включающий ценностное отношение преподавателя к труду, чёткое и объективное осознание значимости своего труда, методическая культура профессионального

развития и того вклада, который вносит каждый преподаватель в развитие отечественного высшего образования.

2. Функциональный подход. Невозможно развивать представления о структуре компетенций преподавателя высшей школы без рассмотрения методической компетентности через функциональный подход. Дело в том, что специфика данного подхода заключается в том, что акцент переносится с самого набора элементов на функциональные особенности, которые выполняет методическая компетентность в системе профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. Такой подход позволяет обеспечить единство методологических оснований в процессе рассмотрения различных видов профессиональной компетентности преподавателя высшей школы. Это обусловлено тем, что, как уже говорилось ранее, высшая школа специфична своей разнонаправленностью: в ней присутствует значительное количество научных специальностей, направлений подготовки и профилей, каждая из которых, имеет свои уникальные функциональные особенности. Ещё одной особенностью функционального подхода является то, что он позволяет формировать основу для проектирования программ профессионального развития, что делает его чрезвычайно перспективным для исследований в данной области.

3. Системный подход, является фундаментальный основой формирования пула компетенций. Именно системный подход дает возможность тесно связывать между собой компетенции объединённые общим основанием, что придает им целостность и обеспечивает эффект синергии, проявляющиеся в одновременном использовании сразу нескольких компетенций для решения профессиональных задач.

Исходя из состава укрупнённых компонентов пула компетенций предлагается произвести его детализацию, с целью формирования окончательного вида компетентностного пула преподавателя высшей школы. Рассмотрим его примерный вид, представленный в таблице 1.

Таблица 1. Пул компетенций преподавателя высшей школы

Группа компетенций	Варианты формулировки компетенции
Методологическая	Способность к проектированию рабочих программ дисциплин, включающих фонды оценочных средств, соответствующих ФГОС ВО
	Обоснование и производство выбора форм и технологий обучения дисциплинам в соответствии с профилем подготовки
	Адаптация учебных материалов под специальные требования, в том числе профиль подготовки обучающихся, а также уровень владения входными знаниями, умениями и навыками
	Владение навыками постановки измеримых учебных целей и диагностики их достижения
	Способность осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с методикой преподавания конкретных дисциплин
Педагогическая	Владение навыками управления вниманием и мотивацией аудитории
	Способность к анализу возрастных, когнитивных и индивидуальных особенностей обучающихся
	Знание принципов педагогического такта и эмпатии
	Наличие навыков конструктивного реагирования на конфликты
Организационно-управленческая	Организация групповой и проектной работы обучающихся
	Способность планировать учебную нагрузку, контролировать сроки выполнения заданий
	Нормативность, возможность работы с профильной нормативной базой, в т.ч. аккредитационной документации
	Регламентация, дисциплина, конструктивное взаимодействие
Коммуникативная	Четко и структурированно устно излагает сложный материал
	Способен активно слушать и задавать наводящие вопросы

	Выстраивает рабочий контакт с обучающимися и коллегами
	Аргументирует высказывания, участвует в дискуссии, направляет ее
	Письменная коммуникация: деловая переписка, формирование отчетов, инструкции
Воспитательная	Трансляция академической этики
	Формирование критического мышления
	Отсутствие дискриминации
	Способность развивать ответственность за результат
	Участие в поиске и формировании общих ценностей, в т.ч. патриотической и идеологической направленности
Научная	Умение формулировать научную проблему и гипотезу
	Владение современными методами сбора, обработки и интерпретации данных
	Публикация результатов исследований в рецензируемых изданиях
	Способность развивать научно-исследовательскую работу студентов
Цифровая	Способность работать с современными цифровыми инструментами образовательной среды
	Создание и использование мультимедийных учебных материалов
	Обеспечение цифровой безопасности и поддержание цифровой гигиены

При всей кажущиеся многогранности компетенций необходимо упомянуть и об определённым дефиците компетенций. Проблема заключается в том, что существует некоторые специалисты, которым объективно недостаточно компетенций для осуществления профессиональной деятельности, однако они этого не ощущают. Альтернативно, присутствует и субъективно ощущаемый некоторыми преподавателями высшей школы дефицит компетенций (Сайтханов, 2015). Таким образом, можно сделать вывод о том, что обеспечение развития компетенций через реализацию программ академического развития внутри университетов во многом оправдано (Ефимова, 2025). Дизайн компетенций позволяет выявить не только отсутствие компетенций, необходимых знаний, умений, навыков, но и выявить объективную эффективность управленческих решений, принимаемых в рамках развития кадрового потенциала. Следовательно, можно утверждать, что компетентностный дефицит существует, то есть необходимо производить своевременные мероприятия по его обнаружению и ликвидации. Отдельной проблемой является технологический дефицит. Значительное количество преподавателей высшей школы, примерно 37%, смогли развить свои цифровые компетенции в результате обучающих мероприятий, однако разрыв между потребностью и реальным развитием компетенций составил примерно 20% (Савченков, 2023).

Отдельно стоит упомянуть о некотором дефиците лидерских компетенций, который прослеживается среди преподавателей высшей школы в силу самой специфики академической среды. Лидерские компетенции стремятся развивать только десять из ста сотрудников высших учебных заведений, что в целом показатель более низкий, нежели во множестве других сфер человеческой деятельности.

Заключение

Формирование пула компетенции преподавателя высшей школы представляет собой чрезвычайно многомерную научно-практическую проблему, решение которой видится в смежном взаимодействии теории педагогики, психологии, социологии управления и управленческого развития.

Подводя итог выше изложенному необходимо отметить, что, прежде всего, компетенции преподавателя высшей школы не являются изолированными элементами системы, а образуют некую целостность, структурированную на основе системного подхода. Каждый элемент системы выполняет

свою функцию, а совокупность элементов обеспечивает интегративную способность преподавателя к достижению максимальной эффективности своей профессиональной деятельности.

Методическая компетентность является системообразующем компонентом профессиональной компетентности преподавателя высшей школы, упомянутые ранее компоненты позволяют рассматривать её как сложное интегративное качество.

Эмпирические исследования показывают значительные дефициты компетенций множества людей, а преподаватели высшей школы не являются исключением. При этом наиболее критичный разрыв между потребностями и развитием наблюдается в части технологических компетенций, второе место по дефициту занимают лидерские компетенции, а также дефицит технологических навыков.

Механизм формирования пула компетенций может включать по меньшей мере три уровня: институциональный, сетевой и индивидуальный. Эффективность формирования пула требует интеграции всех упомянутых уровней с учётом выявленных ранее дефицитов. Перспективы дальнейших исследований, связанных с разработкой и апробацией пула компетенций, объективно существует, поскольку невзирая на изменения в системе высшего образования, компетентностный подход получил должное распространение, и скорее всего будет использоваться с целью повышения эффективности деятельности профессионалов.

Список литературы

1. Андрусева И.В., Бобрик Ю.В., Якубова Ф.Р. Компетентностный подход как основа развития профессиональных компетенций педагога-дефектолога: теоретико-методологические аспекты и практические векторы // Успехи гуманитарных наук. 2026. № 3. С. 110-117.
2. Астраханцева А.С. Использование элементов компетентностного подхода в формировании кадрового резерва // Экономика и управление: научно-практический журнал. 2025. № 6 (186). С. 80-84.
3. Бабичев М.А. Кластерная модель компетенций начинающего преподавателя вуза // StudNet. 2020. Т. 3. № 8. С. 42-46.
4. Безматерных А.О. Уникальная система взаимодействия «преподаватель-обучающийся высшего учебного заведения» // Проблемы и пути развития профессионального образования: Сборник статей Всероссийской научно-методической конференции (13-15 ноября 2024 г., Иркутск). Иркутск: Иркутский государственный университет путей сообщения, 2025. С. 50-53.
5. Беленький П.П., Тищенко Е.Н., Черкезов С.Е., Шарыпова Т.Н. Методология взаимодействия профессорско-преподавательского состава вузов кластера в контексте профессиональных стандартов // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2015. № 3 (187). С. 109-113.
6. Бородавко Л.С. К вопросу о привлечении молодых специалистов к работе в высшей школе // Мир педагогики и психологии. 2025. № 6 (107). С. 25-35.
7. Гарифуллина Р.Р. Проектирование модели развития научно-методической компетентности преподавателя вуза в условиях образовательного кластера // Вестник Казанского государственного энергетического университета. 2016. № 1 (29). С. 130-141.
8. Ефимова Г.З. Компетентностный профиль преподавателя в фокусе социологии управления: дефициты и эффективность программ академического развития // Социологическая наука и социальная практика. 2025. Т. 13. № 4. С. 34-58.
9. Жданко Т.А. Устойчивое развитие профессиональных компетенций педагога на основе кластерного подхода // Актуальные вопросы науки и образования: теория и практика: Материалы Международной научно-практической конференции (25-26 октября 2024 г., Иркутск). Иркутск: Иркутский государственный университет, 2024. С. 30-37.
10. Карчевская Н.В., Небесский Е.С., Васильева А.О. Формирование профессиональных компетенций инженера-педагога экономических специальностей // Вестник Луганского государственного университета имени Владимира Даля. 2022. № 11 (65). С. 52-55.

11. Колоколова Н.В., Павлова В.С. К вопросу об оценке профессиональных компетенций педагога физической культуры // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2023. № 2 (216). С. 214-221.

12. Логвинова А.Д., Кобзева Л.Н. Формирование инновационных профессиональных компетенций современного педагога // Инновационные научные исследования. 2023. № 1-1 (25). С. 86-94.

13. Молчанова Е.Д., Полынская М.М., Мазитова А.Ю. Развитие цифровых компетенций обучающихся при реализации дисциплин // Проблемы и пути развития профессионального образования: Сборник статей Всероссийской научно-методической конференции (10-11 ноября 2022 г., Иркутск). Иркутск: Иркутский государственный университет путей сообщения, 2022. С. 307-309.

14. Рубцова Н.В., Гриценко К.В., Астраханцева А.С. Телевизионный канал университета: управление коммуникационной эффективностью // Русский лингвистический бюллетень. 2023. № 1 (37).

15. Рябущенко О.А. Трансформация подходов российской системы высшего образования: интеграция мягких навыков в ядро непрофильных дисциплин // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 11-1. С. 66-75.

16. Саблина С.Г. Формирование квалификационных рамок: кристаллизация кластеров компетенций на региональном рынке труда // Регион: Экономика и Социология. 2011. № 3. С. 78-93.

17. Савченков А.В., Бечиев Ш.Ш. Концептуальные основы проблемы проектирования цифровой образовательной среды развития профессиональных компетенций педагога средствами информального образования // Инновационное развитие профессионального образования. 2023. № 4 (40). С. 57-65.

18. Сайтханов А.Ф., Сайтханова В.Я., Хайртдинова Л.Ф. Оптимизация формирования профессиональных компетенций будущего педагога в процессе производственной практики // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2015. № 7-9. С. 123-128.¶

19. Тиханова Н.Е., Сергеева М.Г. Понятие и структура методической компетентности преподавателя современного вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2025. № 5. С. 226-240.

20. Хорева Л.В., Латыпова Е.В. Кластеры компетенций в системе инновационного развития сферы услуг // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. 2014. № 2 (20). С. 59-65.

The development of a competency pool for higher education teachers

Arina S. Astrakhantseva
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor
Irkutsk State Transport University
Irkutsk, Russia
arinasemail@yandex.ru
ORCID 0000-0003-3307-4770

Received 11.05.2026
Accepted 22.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 371.123
DOI 10.25726/u3144-1496-0927-r
EDN UTPFDE
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This paper presents a theoretical analysis of existing challenges associated with the application of a competency-based approach to the study of higher education teacher competencies in the context of institutional and technological transformations in Russian higher education. The article substantiates the need for a transition to a systemic understanding of competencies as an integrative unity, in which the relationship between each systemic element traced. This will facilitate the manifestation of a synergistic effect caused by the simultaneous interaction of competencies in the process of solving professional problems in real time. As a result, the need for a competency pool that meets modern requirements for higher education teachers formulated. Conceptually, the paper draws on competency-based and systemic approaches. The author attempts to formulate her own vision of a higher education teacher competency pool. It demonstrated that a competency-based approach might serve as a methodological tool for developing competencies, allowing for the grouping of closely related competencies into larger clusters based on the essence of professional activity. The study substantiates the system-forming role of methodological competence across various dimensions. The results may be of practical interest to researchers working on competency-based approaches, developing the competencies of higher education staff, and young teachers just beginning their careers in higher education.

Keywords

pool of competencies, competency-based approach, academic development, teacher, higher education, methodological competence.

References

1. Andruseva I.V., Bobrik Yu.V., Yakubova F.R. Competence-based approach as a basis for developing professional competencies of a special education teacher: theoretical, methodological aspects and practical vectors // Advances in the Humanities. 2026. № 3. pp. 110-117.
2. Astrakhantseva A.S. Using elements of the competence-based approach in forming a talent pool // Economics and Management: Scientific and Practical Journal. 2025. № 6 (186). pp. 80-84.
3. Babichev M.A. Cluster model of competencies of a novice university teacher // StudNet. 2020. Vol. 3. № 8. pp. 42-46.
4. Bezmaternykh A.O. A unique system of interaction «teacher – higher education student» // Problems and Ways of Development of Professional Education: Collection of Articles of the All-Russian Scientific and Methodological Conference (November 13-15, 2024, Irkutsk). Irkutsk: Irkutsk State Transport University, 2025. pp. 50-53.
5. Belenkiy P.P., Tishchenko E.N., Cherkezov S.E., Sharypova T.N. Methodology of interaction of the teaching staff of cluster universities in the context of professional standards // Higher Educational Institutions Bulletin. North Caucasus Region. Social Sciences. 2015. № 3 (187). pp. 109-113.
6. Borodavko L.S. On the issue of attracting young specialists to work in higher education // World of Pedagogy and Psychology. 2025. № 6 (107). pp. 25-35.
7. Garifullina R.R. Designing a model for developing the scientific and methodological competence of a university teacher in an educational cluster // Kazan State Power Engineering University Bulletin. 2016. № 1 (29). pp. 130-141.
8. Efimova G.Z. Competence profile of a teacher in the focus of management sociology: deficits and effectiveness of academic development programs // Sociological Science and Social Practice. 2025. Vol. 13. № 4. pp. 34-58.

9. Zhdanko T.A. Sustainable development of a teacher's professional competencies based on the cluster approach // Current Issues of Science and Education: Theory and Practice: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (October 25-26, 2024, Irkutsk). Irkutsk: Irkutsk State University, 2024. pp. 30-37.

10. Karchevskaya N.V., Nebesskiy E.S., Vasilyeva A.O. Formation of professional competencies of an engineer-teacher of economic specialties // Vladimir Dahl Lugansk State University Bulletin. 2022. № 11 (65). pp. 52-55.

11. Kolokolova N.V., Pavlova V.S. On the issue of assessing professional competencies of a physical education teacher // P.F. Lesgaft University Scientific Notes. 2023. № 2 (216). pp. 214-221.

12. Logvinova A.D., Kobzeva L.N. Formation of innovative professional competencies of a modern teacher // Innovative Scientific Research. 2023. № 1-1 (25). pp. 86-94.

13. Molchanova E.D., Polynskaya M.M., Mazitova A.Yu. Development of students' digital competencies in teaching disciplines // Problems and Ways of Development of Professional Education: Collection of Articles of the All-Russian Scientific and Methodological Conference (November 10-11, 2022, Irkutsk). Irkutsk: Irkutsk State Transport University, 2022. pp. 307-309.

14. Rubtsova N.V., Gritsenko K.V., Astrakhantseva A.S. University television channel: managing communication effectiveness // Russian Linguistic Bulletin. 2023. № 1 (37).

15. Ryabushchenko O.A. Transformation of approaches in the Russian higher education system: integrating soft skills into the core of non-major disciplines // Education Management: Theory and Practice. 2025. № 11-1. pp. 66-75.

16. Sablina S.G. Formation of qualification frameworks: crystallization of competence clusters in the regional labor market // Region: Economics and Sociology. 2011. № 3. pp. 78-93.

17. Savchenkov A.V., Bechiev Sh.Sh. Conceptual foundations of the problem of designing a digital educational environment for developing a teacher's professional competencies by means of informal education // Innovative Development of Professional Education. 2023. № 4 (40). pp. 57-65.

18. Saytkhanov A.F., Saytkhanova V.Ya., Khayrtdinova L.F. Optimizing the formation of professional competencies of a future teacher during industrial practice // Theoretical and Applied Aspects of Modern Science. 2015. № 7-9. pp. 123-128.

19. Tikhanova N.E., Sergeeva M.G. Concept and structure of methodological competence of a modern university teacher // Scientific and Methodological Electronic Journal «Concept». 2025. № 5. pp. 226-240.

20. Khoreva L.V., Latypova E.V. Competence clusters in the system of innovative development of the service sector // Theory and Practice of Service: Economics, Social Sphere, Technologies. 2014. № 2 (20). pp. 59-65.

Коучинговый подход как инструмент профессионального развития молодых преподавателей

Мария Михайловна Полынская
Кандидат экономических наук, доцент
Иркутский государственный университет путей сообщения
Иркутск, Россия
polynskaya_mm@irgups.ru

Поступила в редакцию 18.04.2026
Принята 12.05.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 378.05
DOI 10.25726/f6617-9817-0837-u
EDN SBOGLM
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Работа посвящена исследованию роли коучингового подхода в качестве инструмента профессионального развития молодых преподавателей, только начинающих свой карьерный путь в системе высшего образования. В условиях современных изменений в образовательной парадигме, цифровизации процессов, а также ужесточения требований к кадровому потенциалу высших учебных заведений, проблема поддержки и адаптации новых кадров чрезвычайно актуальна. Предмет исследования особенно важен для молодых преподавателей, сталкивающихся с рядом профессиональных и психологических трудностей в самом начале развития карьеры. В ходе исследования проанализированы особенности и преимущества коучинга как инновационной практики, способной оказать содействие развитию педагогических компетенций молодых преподавателей, повышению их мотивации, а также профилактике профессионального выгорания преподавателей, имеющих достаточный опыт. Коучинг рассматривается как способ укрепления внутреннего потенциала коллектива университета. Проведена систематизация теоретических основ коучинга, практики его применения в российской педагогической работе и обоснование эффективности данного подхода в условиях высшей школы. Особое внимание уделено сравнению коучинга с традиционным наставничеством, возможностями интеграции данных методов в структуру высших учебных заведений, а также необходимость внедрения системных программ такого рода. Выполнено обоснование использования коучинга как инструмента, призванного решить проблемы, связанные с адаптацией молодых преподавателей, предложены способы внедрения коучинговых программ в систему кадрового обеспечения высшего учебного заведения. В результате исследования предложены рекомендации по созданию специализированных центров коучинга в университетах, способы мониторинга профессиональных успехов и развития компетенций молодых преподавателей, что в совокупности будет способствовать повышению качества образования и устойчивого кадрового развития в системе высшего образования России.

Ключевые слова

высшее образование, коучинг, адаптация преподавателей, качество образования.

Введение

В настоящее время в системе высшего образования наблюдаются значительные изменения, которые характеризуются сменой образовательных парадигм, входом цифровизации в учебный процесс, а также существенными изменениями тех требований, которые предъявляются к академическому

персоналу. В этих условиях особенно значимой становится проблема кадрового обеспечения высших учебных заведений, в частности – привлечение, адаптация и развитие молодых специалистов, только начинающих свой путь в качестве преподавателя высшей школы. По данным различных исследований, доля научных педагогических работников в возрасте до 39 лет составляет только 19-20% и демонстрирует тенденцию к снижению (Пугач, 2023). Кроме того, примерно половина преподавателей высших учебных заведений в настоящее время находится в предпенсионном и пенсионном возрасте, что создает серьезные риски для дальнейшего воспроизводства кадрового потенциала в отечественной высшей школе, а также реализации принципа преемственности в университетах (Коваленко, 2024).

Молодые преподаватели, как и любые другие сотрудники, в начале своей карьеры сталкиваются с целым рядом проблем. В высшей школе можно выделить такие как необходимость совмещения работы с учёбой в аспирантуре, методической и научной деятельностью, отсутствие опыта, значительная нагрузка, высокая доля неопределённости в вопросах дальнейшего развития карьеры, индивидуальные психологические барьеры адаптации и т.д.

Аспирантура, традиционно ориентированная на подготовку исследователей, в настоящее время не формирует в должной мере педагогические компетенции, необходимые для преподавательской деятельности (Ефимова, 2025). В связи с этим особую значимость приобретает поиск действительно эффективных инструментов, способных поддержать развитие и дальнейшее закрепление молодых специалистов высшей школе.

Одним из наиболее перспективных направлений в этой области является коучинговый подход. Существуют отличия коучингового подхода от традиционного наставничества, которое предполагает передачу опыта от более опытного сотрудника к вновь прибывшему. Коучинг в сущности базируется на партнёрских отношениях, активации внутренних ресурсов сотрудника, а также включает ориентацию на решение конкретной задачи. Как отмечается в исследованиях зарубежных учёных, коучинг представляет собой структурированное сотрудничество, в рамках которого коуч работает над тем, чтобы обучающийся принимал ответственность за свои успехи и использовал потенциал дальнейшего сотрудничества (Даммерер, 2019). По мнению авторов, коучинг способствует развитию рефлексии, повышению уровня контроля личной эффективности и профессиональной уверенности в себе.

Необходимо отметить, что значительный интерес коучинг вызывает у зарубежных учёных. За истекшие 15 лет наблюдается уверенный рост количества исследований, касающихся изучения данного вопроса. Это связано прежде всего с тем, что коучинг может быть действительно привлекательным для молодых академических работников по причине того, что данный инструмент позволяет в должной мере персонализировать процесс профессионального развития, и максимально учитывать те индивидуальные потребности, которые испытывает каждый преподаватель, в самом начале своей карьеры. Коучинг способствует формированию культуры, в которой одни преподаватели имеют устойчивую мотивацию к росту других (Lofthouse, 2019).

В отечественной практике также наблюдаются положительные тенденции в области поддержки молодых преподавателей, однако традиционная форма поддержки не всегда оказываются достаточной, по этой причине вопрос поиска новых, более гибких инструментов, в настоящее время действительно актуален. Несмотря на растущий интерес к реализации коучингового подхода в образовании его применение непосредственно для развития профессиональных навыков молодых преподавателей в настоящее время недостаточно изучено.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в отечественной науке в целом, и педагогике в частности, обозначенная проблематика находится в начальном этапе своего осмысления, что делает настоящее исследование в должности степень актуальным, поскольку в настоящей работе представляется необходимым произвести теоретический анализ потенциала коучинга в контексте его применения с учетом специфики отечественной высшей школы.

Материалы и методы исследования

Цель настоящего исследования заключается в теоретическом обосновании результативности коучингового подхода как инструмента профессионального развития молодых преподавателей. Для достижения поставленной цели в работе были последовательно решены следующие задачи:

- предпринята попытка систематизации теоретических основ реализации коучингового подхода;
- выявлены ключевые проблемы профессионального развития преподавателей, начинающих свой карьерный путь в высшей школе;
- выполнено обоснование использования коучинга как инструмента в решении проблем, связанных с адаптацией молодых преподавателей;
- предложены способы внедрения коучинговых программ в систему кадрового обеспечения высшего учебного заведения.

Методической основой проведенного исследования является факторный и сравнительный анализ различных практик применения коучингового подхода к повышению степени профессионального развития молодых преподавателей высшей школы. Репрезентативность исследования подтверждается данными, полученными в результате сравнительного анализа достаточного количества источников отечественной и зарубежной литературы по тематике исследования.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты, полученные в работе, могут найти свое применение в практике применения коучинговый подхода как инструмент профессионального развития молодых преподавателей в высших учебных заведениях с целью сдерживания оттока молодых специалистов из исследуемой сферы профессиональной деятельности.

Результаты и обсуждение

В настоящее время можно говорить о том, что теоретическим основанием использования коучингового подхода является потребность в удовлетворении запроса на удержание молодых преподавателей в высшей школе, таким образом формируется своеобразный запрос в современном обществе. На индивидуальном уровне можно говорить о том, что это запрос на осознанный выбор специалистом развития своего дальнейшего карьерного пути. На уровне высшего учебного заведения — это потребность в повышении эффективности молодых сотрудников за счёт мобилизации их ресурсов, в том числе внутреннего потенциала, развития способности принятия ответственности за личные и общественные инициативы, делегирование оперативных решений и т.д. (Богатырев, 2021; Костюк, 2023). Коучинг выступает в качестве инструмента, способного оказывать содействие в процессе преобразования опыта индивида в кризисной ситуации, поскольку начало карьеры — это всегда непростой этап в жизни любого специалиста.

В российской науке коучинг рассматривается как инновационная практика в образовании, в результате использования которой коуч направляет процесс получения сотрудником нового субъективного и объективного опыта (Кларин, 2014). Ключевая особенность коучинга - это признание факта того, что коуч не имеет преимуществ в знании предмета или деталей обсуждаемых ситуаций, но его задача заключается в организации своего рода продуктивного диалога, стимулирование самостоятельного осознания и переосмысления имеющегося опыта, оказание содействия в появлении нового опыта и реализации принятых решений в профессиональной деятельности (Кларин, 2014).

Ценностное основание коучинга включает осознанность, активность в решении личных профессиональных и деловых задач, развитие чувства ответственности, рефлексии и осмысленности деятельности человека в целом. Современный этап развития коучинга в России характеризуется закреплением данной профессии в корпоративных структурах, положительный опыт которых переходит в высшую школу. Теоретические исследования подтверждают, что коучинг способен обеспечить формирование необходимых компетенций и развить готовность к самостоятельному обучению и анализу личных результатов среди молодых специалистов (Гульчевская, 2023; Пенегина, 2023). В отличие от традиционных методов подготовки специалистов и повышения квалификации, коучинг фокусируется на

процессе достижения индивидуальной цели с учётом специфики особенности личности каждого сотрудника, что оказывается содействие раскрытию его личного потенциала.

Рассмотрим понятие о коучинге более подробно. Коучинг (от англ. coaching - наставлять, тренировать) представляет собой практику, направленную на развитие человеческого капитала и достижения высоких результатов (Кларин, 2014).

В качестве ключевых характеристик коучинга можно выделить следующие:

1. Кучинг представляет собой особый вид диалога где коуч помогает обучаемому с формулировкой собственных целей и поиском ресурсов для их достижения.
2. Партнёрство, которое возникает между коучем и обучающимся, что существенно отличается от позиции учитель – ученик.
3. Воздержание от советов и признание права на выбор.

По мнению исследователей вопросов коучинга, его сущность раскрывается через функции, которые во многом связаны с определением целей, развитием способностей проверки сформулированных целей на достижимость, расстановку приоритетов, способность разработать план и отслеживать процесс его достижения.

Таким образом, ключевое отличие коучинга от сходных понятий заключается в его направленности на устойчивые изменения. Этот процесс является системным и находится под руководством коуча, который стимулирует самостоятельное учение и личностный рост молодого сотрудника. В российской высшей школе технологии коучинга получают все более широкое распространение. Как отмечает Л.Р. Муминова, коуч в высшем учебном заведении выступает инструментом развития когнитивного и личностного потенциала (Муминова, 2025).

Безусловно, применение коучинга обусловлено проблемами, связанными с профессиональным развитием начинающих преподавателей в высшей школе. Рассмотрим основные из них.

Прежде всего необходимо отметить, что для молодого преподавателя характерен дефицит профессионально-педагогической компетентности и недостаточность практического опыта. Как отмечает С.Д. Резник, работа молодого преподавателя характеризуется наличием двух главных проблем – отсутствие опыта и отсутствие достаточного авторитета как среди студентов, так и среди коллег (Резник, 2012). А.Р. Алавердов в своих исследованиях подчёркивает, что уровень профессиональной компетентности молодых преподавателей не в полном соответствуют современным требованиям качества образовательных услуг, что связано, прежде всего, с отсутствием у них необходимого уровня практического знакомства со сферой деятельности, на подготовку которой нацелена преподаваемая дисциплина (Алавердов, 2016).

Следующей проблемой является недостаточная сформированность педагогических навыков и ораторского мастерства, поскольку молодые преподаватели, как правило, испытывают дискомфорт перед аудиторией в самом начале своей работы. Студенты способны демонстрировать самые разные модели поведения, зависящие от множества факторов (Астраханцева, 2022). Так, многие исследователи выделяют психофизиологическую составляющую адаптации, учитывающую физические и психофизиологические нагрузки, режим и ритм профессиональной деятельности; отмечают, что особенностями этого периода становятся тревожные настроения, сопротивительные симптомы организма, истощение, связанное с приспособлением к профессии (Лапшова, 2025).

Проблемы социально-психологической адаптации и выстраивание отношений с коллективом являются чрезвычайно значимыми, поскольку молодому преподавателю непросто вести себя со студентами, соблюдать дистанцию, завоевывать авторитет, а также выстраивать свои отношения с коллегами. Л.Н. Голуб в структуре профессиональной адаптации молодого педагога выделяет социально-психологическую направленность, которая включает приобретение и закрепления интереса к работе, постепенное накопление контактов с коллегами, включение в общественную деятельность (Голуб, 2023). П.М. Алексеева отмечает, что адаптация начинающих преподавателей в высших учебных заведениях представляет собой многогранный процесс, включающий как профессиональные, так и личностные аспекты (Алексеева, 2025).

Т.Б. Гершкович, в процессе проведения исследования специфики профессиональной адаптации преподавателей вуза, выявила, что среди отмеченных молодыми преподавателями трудностей прежде всего стоит выделить: слабую методическую техническую обеспеченность учебного процесса, отсутствие необходимых знаний и умений, недисциплинированность и слабая учебная мотивация студентов, особенности организации педагогического процесса в вузе и его регламентации (Гершкович, 2003).

Отдельно стоит отметить, что для молодых преподавателей часто характерно доминирование краткосрочных профессиональных перспектив над долгосрочными. Практически половина планируемых событий связана с активизацией научной работы, например, написанием и защитой диссертации, что, в свою очередь, занимает достаточное количество времени. Педагогическое же мастерство, отходит на второй план, таким образом, профессиональное развитие молодых специалистов в высших учебных заведениях требует повышения профессиональной компетентности и квалификации, а также достаточно длительного адаптационного периода, длительностью не менее одного учебного года.

В качестве обоснования использования коучинга как инструмента решения проблемы адаптации молодых преподавателей к работе в отечественной высшей школе можно отметить, что начинающие академические работники в целом являются наиболее уязвимой группой сотрудников в университетской системе. Рассмотрим коучинг в качестве альтернативы традиционному наставничеству, поскольку оно при всех его достоинствах сталкивается с рядом ограничений в современных условиях. Как отмечается во множестве исследований опытные преподаватели ссылаются на нехватку времени, а также на ряд факторов, препятствующих их участию в менторинговых программах, что делает наставничество на практике не особенно эффективным механизмом взаимодействия. Кроме того, формальные менторинговые программы могут ограничивать участников, в то время как коучинг, в свою очередь, обеспечивает психосоциальную помощь, оказывая содействие молодым сотрудникам значительно эффективнее справляться с проблемами ролевой неопределённости, конфликтами, и различными факторами, усиливающими нестабильность внешней среды.

Особую ценность коучинговый подход представляет для преподавателей в возрасте до 30 лет, поскольку он оказывает содействие в персонализации профессионального развития и учитывает индивидуальные потребности личности преподавателя, именно в тот момент, когда это в большей степени необходимо. Причём речь идёт не только о преподавательской работе, но и о содействии в отношении исследований, публикаций, студенческого наставничества. Коучинг способствует развитию рефлексии собственной деятельности, что является залогом развития будущего потенциала научного работника-преподавателя высшей школы.

Ещё одним сильным аспектом коучинга является его роль в профилактике профессионального выгорания, поскольку больше половины сотрудников высшей школы, вне зависимости от возраста, признаются, что испытывают последствия профессионального выгорания, в той или иной степени. Высокий уровень стресса, стремительное изменение факторов внешней среды, регламенты, многозадачность – всё это создает повод для постепенного выгорания сотрудника. В отличие от тренингов, которые дают краткосрочные навыки, коучинг ориентирован на долгосрочные изменения и формирование устойчивой стратегии управления стрессом. Таким образом, помочь преодолеть непростой период в своем карьерном развитии возможно не только молодым, но и опытным преподавателям. Выделим некоторые ключевые механизмы эффективности применения коучинга высшей школе.

1. Декодирование организационной среды. По мнению многих учёных адаптация молодого преподавателя включает постоянную попытку декодировать, то есть расшифровать, институциональную среду, понять негласные правила и критерии, которые определяют успешность деятельности. Коуч, в таком случае, выступает не как носитель этих правил, а как партнёр, который помогает молодому преподавателю самостоятельно понять те значимые ориентиры, которые в конечном счёте позволят выстроить индивидуальную траекторию успеха.

2. Согласование когнитивной, институциональной и коммуникативной карьер. Согласно модели построения академической карьеры, она разворачивается по меньшей мере в трёх измерениях:

когнитивном, институциональном и коммуникативном. Несогласованность этих трёх траекторий, например, когда исследовательский процесс опережает институциональное признание, ведёт к затягиванию адаптации. В таком случае, коучинг помогает преподавателю осознать эти измерения и выстроить стратегии их согласования, что, в конечном счёте, приводит к успеху развития карьеры в академической среде.

Говоря о механизме практического внедрения коучинга в деятельность современного университета, необходимо отметить, что для этого существуют по меньшей мере три подхода.

Первый подход это – это индивидуальный коучинг, наиболее глубокая форма поддержки, предполагающая серию конфиденциальных сессий, в ходе которых, коуч работает со своим подопечным над его индивидуальными целями. Как показывают практика, важным элементом успешного коучинга является предварительная встреча для установления контакта между коучем и подопечным, в результате чего, возникает взаимодействие и ответственность с обеих сторон.

Следующий подход – это групповой коучинг. Экономически это гораздо более эффективная модель, в которой один коуч курирует сразу несколько подопечных. Групповой коучинг особенно эффективен для работы с общими темами, например, такими как тайм-менеджмент, подготовка к аттестации, выбор публикационной стратегии и т.д.

Третий подход принято называть гибридным – это сочетание индивидуального традиционного наставничества в формате коучинга и формальных программ повышения квалификации. Как показывают исследования, для многих высших учебных заведений, интеграция коучинговых элементов в более широкую программу академического развития создает синергетические эффекты, которые приносят наилучшие результаты.

Таким образом, использование коучинга как инструмента, призванного адаптировать молодых преподавателей к работе в отечественной высшей школе имеет значительное теоретическое обоснование, и, в настоящее время, все более популярно в большинстве вузов. Это обуславливается тем, что коучинг адресует ключевые проблемы адаптационного периода, такие как неопределённость, дефицит профессионального опыта и др. через механизм развития рефлексии, активацию внутренних ресурсов и формирование поддерживающего сообщества, успешного коллектива.

В отличие от традиционного наставничества коучинг не предполагает иерархических отношений, и является более демократичным способом адаптации персонала. Для российских вузов, которые часто сталкиваются с проблемой оттока молодых кадров, а также с проблемой низкого уровня вовлеченности в рабочий процесс, внедрение коучинговых программ позволит добиться построения более эффективного механизма повышения квалификации и командообразования.

Заключение

Подводя итог использованию коучингового подхода в качестве инструмента профессионального развития молодых преподавателей необходимо отметить необходимость формулировки тех способов, которые необходимы для внедрения коучинговых программ в систему кадрового обеспечения высшего учебного заведения. Данный процесс представляется многоаспектным, требующим реализации системного подхода, а также организационно-методического обоснования и поэтапной реализации. Кроме того, необходимо понимать, что управление организационной культурой университета является сложным процессом, на протекание которого оказывают влияние факторы внешней и внутренней среды (Полынская, 2023).

Прежде всего необходимо создание специализированных подразделений коучинговой направленности, которые могут быть созданы на базе уже действующих подразделений высшего учебного заведения. Одним из эффективных способов практики реализации такого подхода является формирование в структуре университета центра коучинга, предназначенного для оказания услуг по развитию компетенций профессорско-преподавательского состава. Представляется, что на практике такой центр может быть создан на базе практики деятельности, например, кабинета психолога. Коучинговые технологии могут быть институционализированы в нескольких вариантах:

Технологии и структуры центра коучинга преимущественно предназначенного для оказания услуг молодым преподавателям, в том числе выпускникам университета, тогда коучинговый центр можно создавать на базе центра развития карьеры выпускников.

Другим вариантом является внедрение коучинга в структуру научно-образовательного центра, в таком сценарии коучинг начинает развиваться через научно-инновационную инфраструктуру университета.

Интеграция коучинговых компетенций также возможна в систему повышения квалификации дополнительного образования, в таком случае, это будет уже второе направление развитие коучинга в высшем учебном заведении. Такое направление может быть ориентировано на переподготовку и повышение квалификации профессорско-преподавательского состава. Программа такого рода должна включать освоение теоретических основ и моделей коучинга, обработку практических техник индивидуальной, групповой и командной работы, формирование навыков применения коучинга для решения конкретных задач и т.д.

Организация взаимодействия коучей и тьюторов в образовательном процессе также может быть достаточно эффективна. Это обусловлено тем, что тьютор ориентирован на сопровождение в процессе реализации индивидуальной образовательной программы, а коучинг помогает фокусироваться на достижении определённой цели, что, в конечном счёте, призвано оказать содействие в реализации образовательной программы более эффективно. Интеграция тьюторства и коучинга может создать в полной мере целостную систему поддержки профессионального роста молодых преподавателей.

Также возможна интеграция коучинга в учебно-научно-производственные комплексы. Данное направление является одним из наиболее прогрессивных. Интеграция учёбы, науки и производства создает условия для взаимодействия с другими подразделениями университета, а также с базой практической подготовки, реализуя комплексный подход к решению задач кадрового обеспечения не только образовательной деятельности, но и в части ответа на запросы работодателей, выявляя и устраняя несоответствия компетенций с системной точки зрения.

Отдельно значима оценка эффективности коучинговых программ. Система оценки эффективности внедряемых коучинговых программ должна включать следующие компоненты:

1. Во-первых, оценку удовлетворённости коучинговым сопровождением самими участниками.
2. Во-вторых, анализ достижения поставленных профессиональных целей и индивидуальных задач развития.
3. В-третьих, постоянный мониторинг динамики профессиональной компетентности преподавателей и отслеживание прогресса.
4. В-четвёртых, оценку влияния коучинга на карьерный рост и профессиональную результативность молодых сотрудников.

Важно понимать, что коучинг не должен противопоставляться наставничеству в его традиционном смысле, наоборот, эффективная интеграция этих двух направлений может стать залогом создания многоуровневой системы поддержки профессионального развития. Наставничество рассматривается как технология, где наставник может на разных этапах выступать в самых разных ролях, приоритетной из которых остается роль партнёра. Коучинг, как метод обучения, помогает человеку развивать самые разные навыки и достигать конкретных профессиональных целей, что особенно актуально для молодых преподавателей.

Таким образом, системный подход к внедрению коучинга в кадровое обеспечение высшего учебного заведения является одним из наиболее эффективных подходов по развитию коучинга высшей школе. Как показало проведённое исследование, молодые сотрудники университета должны приобретать и постоянно совершенствовать определённый набор компетенций, которым они не могут быть обучены в полной мере в самом начале своих карьерных устремлений, однако со временем, с использованием коучинга как инструмента эффективного развития, у них появится возможность получить навык самостоятельного приобретения и совершенствования компетенций такого рода, адекватных вызовам динамичной профессиональной практики. Современный коучинговый подход,

внедряемый в систему кадрового обеспечения вуза по обозначенным направлениям, создаст для этого все необходимые организационные и методические условия.

Список литературы

1. Алавердов А.Р., Алавердова Т.П. Организация процесса профессиональной и психологической адаптации молодых преподавателей высшей школы // Высшее образование в России. 2016. № 4. С. 5-16.¶
2. Алексеева П.М. Первый год в вузе: проблемы адаптации начинающих преподавателей // Вестник педагогических наук. 2025. № 6. С. 106-114.¶
3. Астраханцева А.С., Бородавко Л.С. К вопросу об использовании тестирования как инструмента оценки знаний и умений // Проблемы и пути развития профессионального образования: Сборник статей Всероссийской научно-методической конференции (10-11 ноября 2022 г., Иркутс). Иркутск: Иркутский государственный университет путей сообщения, 2022. С. 35-39.¶
4. Богатырев Е.Д. Коучинг как стиль управления и технология профессионального развития персонала государственной службы // Государственная служба. 2021. Т. 23. № 3 (131). С. 20-23.¶
5. Гершкович Т.Б. Особенности профессиональной адаптации преподавателя вуза: результаты исследования // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2003. № 1 (19). С. 68-81.¶
6. Голуб Л.Н., Медведева С.А. Профессиональная адаптация начинающих педагогов в образовательном процессе вуза // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2023. № 1 (215). С. 117-122.¶
7. Гульчевская Н.Е. Коучинговый подход в образовании: зачем это нужно и как освоить? // Директор школы. 2023. № 4 (277). С. 20-24.¶
8. Даммерер Й., Циглер В., Бартонек С. Тьюторство и коучинг как особые формы наставничества при вхождении в профессию молодых учителей // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 1 (106). С. 56-69.¶
9. Ефимова Г.З. Академическое развитие и карьерные планы научно-педагогических работников различных возрастных групп // Казанский социально-гуманитарный вестник. 2025. № 4 (71). С. 22-34.¶
10. Кларин М.В. Новая развивающая практика – коучинг. Новая профессия – коуч // Образовательные технологии (г. Москва). 2014. № 1. С. 71-80.¶
11. Кларин М.В. Профессиональный стандарт «Коуч»: развитие коучинга как профессии // Организационная психология. 2014. Т. 4. № 1. С. 6-16.¶
12. Коваленко А.А., Федотов А.В. Обеспечения вузов научно-педагогическими кадрами высшей квалификации // Университетское управление: практика и анализ. 2024. Т. 28. № 3. С. 95-122.¶
13. Костюк И.В. Коучинг как метод недирективного управления в государственных органах власти и органах местного самоуправления // Социально-гуманитарные технологии. 2023. № 1 (25). С. 52-58.¶
14. Лапшова А.В., Зиновьева С.А., Земляницына Е.А. Актуальные проблемы молодых педагогов на этапе профессиональной адаптации в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 86-3. С. 179-181.¶
15. Муминова Л.Р. Коучинговые технологии в процессе преподавания специальных дисциплин в вузе как инструмент развития когнитивного и личностного потенциала студентов // Психология человека в образовании. 2025. Т. 7. № 4. С. 556-564.¶
16. Пенегина Ю.С. Коучинговый подход в педагогическом менеджменте // Студенческий вестник. 2023. № 45-8 (284). С. 20-22.¶
17. Полынская М.М. Внешнее и внутреннее позиционирование университета // Мировые научные дискуссии в эпоху цифровизации: от теории к практике: Материалы XVI Международной научно-практической конференции, Рязань, 29 декабря 2023 года. Рязань: Концепция, 2023. С. 107-108.¶
18. Пугач В.Ф. Ещё раз о возрасте преподавателей в российских вузах: старые проблемы и новые тенденции // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 3. С. 118-133.¶

19. Резник С.Д. Барьеры на пути становления молодого преподавателя // Высшее образование в России. 2012. № 12. С. 112-117.¶
20. Lofthouse R. Coaching in education: a professional development process in formation // Professional Development in Education. 2019. Vol. 45. № 1. pp. 33-45.¶

Coaching as a tool for young teachers professional development

Maria M. Polynskaya
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor
Irkutsk State Transport University
Irkutsk, Russia
polynskaya_mm@irgups.ru

Received 18.04.2026
Accepted 12.05.2026
Published 30.07.2026

UDC 378.05
DOI 10.25726/f6617-9817-0837-u
EDN SBOGLM
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This paper explores the role of coaching as a professional development tool for young faculty members just beginning their careers in higher education. Given current changes in the educational paradigm, the digitalization of processes, and increasingly stringent requirements for higher education institutions' human resources, the issue of supporting and adapting new staff is extremely pressing. This research is particularly important for young faculty members, who face a number of professional and psychological challenges early in their careers. This study analyzes the features and benefits of coaching as an innovative practice capable of facilitating the development of young faculty members' pedagogical competencies, increasing their motivation, and preventing burnout among experienced faculty members. Coaching viewed as a means of strengthening the internal potential of the university team. The paper systematizes the theoretical foundations of coaching, its practical application in Russian pedagogical work, and substantiates the effectiveness of this approach in higher education. Particular attention paid to comparing coaching with traditional mentoring, the potential for integrating these methods into higher education institutions, and the need for implementing systematic programs of this type. A rationale for using coaching as a tool to address the challenges associated with the adaptation of young faculty developed, and methods for implementing coaching programs into the staffing system of higher education institutions proposed. The study offered recommendations for creating specialized coaching centers at universities using various methods, monitoring the professional success and developing the competencies of young faculty, which, taken together, will contribute to improving the quality of education and sustainable staff development in Russia's higher education system.

Keywords

higher education, coaching, teacher adaptation, education quality.

References

1. Alaverdov A.R., Alaverdova T.P. Organization of the process of professional and psychological adaptation of young teachers of higher school // Higher Education in Russia. 2016. № 4. pp. 5-16.

2. Alekseeva P.M. The first year at university: problems of adaptation of novice teachers // Bulletin of Pedagogical Sciences. 2025. № 6. pp. 106-114.
3. Astrakhantseva A.S., Borodavko L.S. On the use of testing as a tool for assessing knowledge and skills // Problems and Ways of Development of Vocational Education: Collection of Articles of the All-Russian Scientific and Methodological Conference (November 10-11, 2022, Irkutsk). Irkutsk: Irkutsk State Transport University, 2022. pp. 35-39.
4. Bogatyrev E.D. Coaching as a management style and technology of professional development of civil service personnel // Public Administration. 2021. Vol. 23. № 3 (131). pp. 20-23.
5. Gershkovich T.B. Features of professional adaptation of a university teacher: research results // Education and Science. Journal of the Ural Branch of the Russian Academy of Education. 2003. № 1 (19). pp. 68-81.
6. Golub L.N., Medvedeva S.A. Professional adaptation of novice teachers in the educational process of the university // P.F. Lesgaft University Scientific Notes. 2023. № 1 (215). pp. 117-122.
7. Gulchevskaya N.E. Coaching approach in education: why is it needed and how to master it? // School Director. 2023. № 4 (277). pp. 20-24.
8. Dammerer J., Ziegler V., Bartonek S. Tutoring and coaching as special forms of mentoring when young teachers enter the profession // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2019. № 1 (106). pp. 56-69.
9. Efimova G.Z. Academic development and career plans of research and teaching staff of different age groups // Kazan Socio-Humanitarian Bulletin. 2025. № 4 (71). pp. 22-34.
10. Klarin M.V. A new developmental practice – coaching. A new profession – coach // Educational Technologies (Moscow). 2014. № 1. pp. 71-80.
11. Klarin M.V. Professional standard «Coach»: development of coaching as a profession // Organizational Psychology. 2014. Vol. 4. № 1. pp. 6-16.
12. Kovalenko A.A., Fedotov A.V. Provision of universities with academic staff of the highest qualification // University Management: Practice and Analysis. 2024. Vol. 28. № 3. pp. 95-122.
13. Kostyuk I.V. Coaching as a method of non-directive management in state authorities and local self-government bodies // Social and Humanitarian Technologies. 2023. № 1 (25). pp. 52-58.
14. Lapshova A.V., Zinovieva S.A., Zemlyanitsyna E.A. Current problems of young teachers at the stage of professional adaptation at university // Problems of Modern Pedagogical Education. 2025. № 86-3. pp. 179-181.
15. Muminova L.R. Coaching technologies in the process of teaching special disciplines at university as a tool for developing the cognitive and personal potential of students // Psychology of Human in Education. 2025. Vol. 7. № 4. pp. 556-564.
16. Penegina Yu.S. Coaching approach in pedagogical management // Student Bulletin. 2023. № 45-8 (284). pp. 20-22.
17. Polynskaya M.M. External and internal positioning of the university // World Scientific Discussions in the Era of Digitalization: from Theory to Practice: Proceedings of the XVI International Scientific and Practical Conference (December 29, 2023, Ryazan). Ryazan: Conception, 2023. pp. 107-108.
18. Pugach V.F. Once again about the age of teachers in Russian universities: old problems and new trends // Higher Education in Russia. 2023. Vol. 32. № 3. pp. 118-133.
19. Reznik S.D. Barriers to the development of a young teacher // Higher Education in Russia. 2012. № 12. pp. 112-117.
20. Lofthouse R. Coaching in education: a professional development process in formation // Professional Development in Education. 2019. Vol. 45. № 1. pp. 33-45.

Развитие критического мышления обучающихся высшей школы в свете распространения генеративных нейронных сетей

Любовь Сергеевна Бородавко
Кандидат экономических наук, доцент
Иркутский государственный университет путей сообщения
Иркутск, Россия
borodavkols@mail.ru
ORCID 0000-0003-2692-4730

Поступила в редакцию 18.04.2026
Принята 12.05.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 378.14
DOI 10.25726/s0131-6750-4644-h
EDN SPXUKA
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье исследуются изменяющиеся в результате широкой практики использования обучающимися генеративных нейронных сетей условия развития критического мышления в высшей школе. Критическое мышление рассматривается как способность, которая должна быть сформирована в результате освоения всех компетенций образовательной программы и стать фундаментальным мягким навыком (soft skill) будущего специалиста вне зависимости от области профессиональной деятельности. Рассмотрена необходимость систематического развития критического мышления у обучающихся как важный фактор успешной будущей профессиональной деятельности. Рассмотрены основные инструменты развития критического мышления обучающихся в высшей школе. Описано влияние практики использования генеративных нейронных сетей обучающимися в процессе изучения различных дисциплин на развитие у них критического мышления на основании анонимного опроса. Выделены основные риски процесса развития критического мышления у обучающегося в результате распространения нейронных сетей. Обосновано, что интеграция генеративных нейронных сетей в образовательный процесс под контролем преподавателя позволяет сохранить условия для развития критического мышления обучающихся. Предложены практические рекомендации в области совершенствования образовательного процесса с целью сохранения возможности развития критического мышления обучающихся с учетом распространения генеративных нейронных сетей.

Ключевые слова

критическое мышление, обучающийся, образовательный процесс, высшая школа, цифровые технологии, технологии искусственного интеллекта, генеративные нейронные сети.

Введение

Система высшего образования существенно изменилась за последние годы, и одним из самых главных факторов этого стало развитие и внедрение цифровых технологий и инструментов. Распространение цифровых технологий изменило условия реализации образовательных программ, усовершенствовало взаимодействие высших учебных заведений и регулирующих органов и в целом повлияло на формат взаимодействия всех субъектов. Цифровые технологии позволяют создавать адаптивные образовательные среды, упрощают доступ к огромному массиву академических и научных данных, а также запустили длительный процесс цифровой трансформации системы высшего

образования. Высшие учебные заведения развивают собственную материальную базу с учетом возможности использования цифровых технологий. Преподаватели высшей школы постоянно находятся в условиях необходимости совершенствования и развития собственных цифровых компетенций, а их отсутствие серьезно сказывается на их профессиональной деятельности. А обучающиеся используют возможности цифровых инструментов для облегчения процесса освоения образовательных программ в целом. В сложившихся условиях для полноценного освоения образовательной программы наиболее целесообразным является путь интеграции цифровых технологий и инструментов в образовательный процесс под контролем преподавателя.

На наш взгляд, наиболее существенное влияние в настоящее время на процесс освоения образовательной программы оказывают технологии искусственного интеллекта в целом и генеративные нейронные сети в частности. Генеративные нейронные сети постоянно используются обучающимися, вне зависимости от отношения к этому преподавателя. Проблема не в самом факте их распространения и уровне проникновения в образовательный процесс, а в их влиянии. Преподаватель, при высоком уровне базового образования и ответственном отношении к собственному делу, использует генеративные нейронные сети как инструмент, способный содействовать расширению человеческих возможностей преподавателей. В своей работе преподаватель высшей школы все еще опирается на массив собственных знаний, умений и навыков. При использовании данной технологии обучающимися картина менее позитивная. Зачастую нейронные сети используются обучающимися для облегчения процесса изучения новой информации, выполнения практических заданий, написания курсовых работ, выполнения проектов и много другого. И для многих обучающихся они являются заменой собственному естественному интеллекту, что порождает иллюзию тождественности умений и навыков работы с генеративными нейронными сетями реальным умениям и навыкам специалиста в определенной области профессиональной деятельности.

В результате генеративные нейронные сети не могут не влиять на результаты освоения образовательной программы. Поскольку результатом любой образовательной программы современного высшего образования является набор универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, следовательно, практика широкого распространения генеративных нейронных сетей влияет на освоение этих компетенций обучающимися. Как генеративные нейронные сети сказываются на освоении профессиональных компетенций мы уже изучали (Бородавко, 2025), в этой работе мы затронем универсальные компетенции. Одной из фундаментальных компетенций для любого направления образовательных программ является способность критически мыслить. Критическое мышление — одна из важнейших способностей человека, которую необходимо сначала освоить, а затем развивать в течении всей жизни. Данный вид мышления относится к мягким навыками (soft skills), наличие и развитие которых необходимо вне зависимости от будущей профессиональной деятельности (Рябущенко, 2025). Целью данной работы является изучение процесса развития критического мышления у обучающихся высшей школы в свете широкого распространения и легкой доступности генеративных нейронных сетей.

Материалы и методы исследования

Поставленная в данной работе цель была достигнута в результате применения комплексного подхода к исследованию. В рамках исследования было собрано и проанализировано существенное количество научных публикаций, посвященных сущности критического мышления, подходам и инструментам развития критического мышления у обучающихся, влиянию цифровых технологий и инструментов на современную систему отечественного высшего образования. На основании сравнительного анализа научных публикаций получено представление о современных условиях и инструментарии развития критического мышления у обучающихся в свете распространения генеративных нейронных сетей.

В целях изучения практического аспекта влияния генеративных нейронных сетей на развитие критического мышления обучающихся нами был проведен анонимный опрос обучающихся Иркутского государственного университета путей сообщения. Результаты данного опроса позволили составить

реальное представление о практике использования обучающимися генеративных нейронных сетей, которая сказывается на развитии критического мышления.

Использование мультипликативного подхода позволило получить обоснованные выводы о степени влияния генеративных нейронных сетей на процесс развития критического мышления у обучающихся. Это позволило идентифицировать наиболее значимые риски реализации данного процесса, а также сформулировать рекомендации в области совершенствования образовательного процесса с целью сохранения такой возможности.

Результаты и обсуждение

Сущность критического мышления как фундаментальной категории интересовала ученых всегда, вне зависимости от научной школы. Еще мыслители Древнего мира исследовали эту сложную категорию. Со временем глубинное его понимание не особо менялось, но трактовки все же отличаются. Единого общепризнанного определения данной категории не существует. Так, В.С. Ерохин под критическим мышлением понимает способность познающего субъекта ставить под сомнение поступающую информацию, проводить ее концептуальный анализ, а также формировать и отстаивать собственную позицию (Ерохин, 2025). По мнению Е.К. Грошевой и М.Н. Ризмана критическое мышление представляет из себя умение определять и анализировать необходимую информацию от второстепенной и излишней информации, а также умение применить полученную информацию к текущей проблеме или ситуации (Грошева, 2019). Жидков А.А. раскрывает сущность критического мышления как вид мыслительной деятельности человека, в рамках которой он задает вопрос, на который не знает заранее правильного ответа, но благодаря грамотным рассуждениям, доводам и аргументам, приходит к верному выводу (Жидков, 2021). Изучение различных подходов к пониманию сущности критического мышления является занимательным процессом, а главное дает понимание того, что трактовка — не главное. В самой своей сути, критическое мышление – это способность индивида видеть объективную реальность, а в своих суждениях и решениях опираться на чистые факты.

В своих исследованиях критического мышления многие авторы стараются обогатить само знание о данной категории. Так, В.Н. Брюшинкин (Акимова, 2019) выделяет три уровня критического мышления (эмпирический, теоретический и метатеоретический), уточняя, что, чем выше уровень, тем сложнее может быть мыслительный процесс. В работе Р. Мафкуева приводится пять критериев критически мыслящего человека, сформулированные Д. Клустером (Мафкуев, 2021). К ним относятся: самостоятельность мыслительных процессов без ориентации на догмы; восприятие поступающей информации как отправной точки для мыслительного процесса; умение формулировать основной вопрос, содержащий проблему; использование аргументов, основанных на фактах; использование критического мышления позволяет развивать социальные связи.

Роль критического мышления для обычной жизни или профессиональной деятельности переоценить невозможно. Критическое мышление способствует развитию способности противостоять манипуляциям сознанием при помощи отслеживания дезинформации. В результате этого у человека появляется возможность достичь достоверного знания, что не просто означает отказ от догматизма (Сергеев, 2023) как парадигмы собственного существования, но и позволяет воспринимать реальность и происходящие в ней процессы. В таких условиях, когда человек способен отделять объективность от субъективной трактовки событий и явлений, он способен принимать основанные на фактах решения, что делает их более обоснованными, а довольно часто и более эффективными. Это, бесспорно, развивает самостоятельность, а в итоге формируется ответственное отношение к собственным решениям и жизни, без иллюзий о возможности переложить ответственность за результат на других субъектов или обстоятельства. При этом, несмотря на индивидуализм, критическое мышление способствует развитию социального взаимодействия и формирует уважение к чужой позиции.

Критическое мышление, развитие которого не останавливается никогда (Смирнова, 2015), имеет фундаментальное значение в процессе получения образования. Начальные основы закладываться в стенах средней школы. Наилучшие условия для его развития формируются в высшей школе. Оттачивается критическое мышление человеком всю оставшуюся жизнь. Такая последовательность

складывается из-за того, что в период получения образования развитие критического мышления носит системный характер (Смирнова, 2015). Важность развития критического мышления в период обучения в высшей школе обусловлена рядом причин. Во-первых, в любой образовательной программе содержится универсальная компетенция, посвященная критическому мышлению. При этом наблюдается интересный момент, за формирование этой компетенции, как правило, отвечают дисциплины на первом курсе, которые не относятся напрямую к области будущей профессиональной деятельности, но невозможно в учебных планах найти дисциплину, в рамках которых бы преподаватель не удалял критическому мышлению внимания. Во-вторых, критическое мышление в современном мире является базовым инструментом существования человека. Современный мир очень сложен, динамичен, а уровень неопределенности в нем очень высок. И функционирование в таком мире без критического мышления повышает для любого субъекта уровень риска. В-третьих, учитывая степень развития информационной среды, критическое мышление остается единственным способом легко ориентироваться в ней и не стать жертвой манипуляций. В-четвертых, обладание критическим мышлением характеризует человека как постоянно ищущую личность, а такие всегда продолжают собственное образование всю жизнь. Без навыков критического мышления желания узнать что-то новое практически отсутствует. В результате такой выпускник становится социально ответственной личностью и высоко востребованным специалистом.

Пи этом необходимо сделать важное уточнение: критическое мышление не является характеристикой какой-либо профессиональной деятельности (Сорина, 2003), хотя бесспорно есть области профессиональной деятельности, где оно бывает более значимым. Именно поэтому вопрос развития критического мышления у обучающихся настолько важен в процессе освоения любых образовательных программ высшего образования.

Развитием критического мышления обучающихся в высшей школе занимаются непрерывно, вне зависимости от дисциплины преподаватель всегда старается усовершенствовать способность обучающегося критически мыслить. При этом, сам преподаватель должен обладать этой характеристикой в полной мере. Без критического мышления преподаватель не способен формировать качественный учебный курс, не может полноценно взаимодействовать со студентами в области развития критического мышления, подбирать наиболее адекватные методы и инструменты обучения и многое другое (Вайтулевич, 2008). Учитывая уникальную связь, формирующуюся между преподавателем и обучающимся (Безматерных, 2025), развитие критического мышления у обучающихся невозможно без критического мышления самого преподавателя.

Непосредственно развитию критического мышления обучающихся, как правило, время уделяется на практических занятиях. Поэтому в научной литературе чаще встречается исследования о возможности использования инструментов и заданий практических занятий, способных содействовать развитию критического мышления обучающихся.

В литературе можно встретить инновационные методы, используемые для развития критического мышления обучающихся. Так, З.Р. Амет-Уста (Амет-Уста, 2025) отражает возможности таких инструментов и методов как «Кубик Блума», «Педагогическое колесо» А. Кэррингтона, «Метод шести шляп» Э. де Боно. Все они по мнению автора позволяют формировать нестандартные задания и создавать дидактическую среду, что положительно сказывается на критическом мышлении обучающихся. Некоторые авторы придерживаются мнения, что именно технологии развития критического мышления являются крайне значимыми (Веккессер, 2024; Седюкевич, 2020). Данная технологии основана на работе с различными текстами, включающей в себя три этапа: вызов (актуализация имеющихся знаний), осмысление (знакомство с новой информацией и работа с ней), рефлексия (осмысление изученного, формирование собственного мнения и отношения) (Егорова, 2021). Эта технология стимулирует мыслительную деятельность, ориентирует на вдумчивое восприятия различной информации и данных, развивает аналитические способности с опорой на логику.

В.В. Каменецкая, Л.Н. Машкова, Е.В. Хабарова (Каменецкая, 2014) описывают не конкретные инструменты, а определяют общий тип заданий, которые способны стимулировать развитие критического мышления у обучающихся. В первую очередь к таким заданиям они относят задания,

связанные с использованием контекста, и задания, связанные с поиском намеренных ошибок (софизмов). По их мнению, задания подобных типов не только развивают критическое мышление, они формируют у обучающихся многоаспектное понимание и видение, а также способность к смыслообразованию.

Довольно часто разные авторы демонстрируют, как уже ставшие привычными инструменты, могут содействовать развитию критического мышления. Н.И. Кузьменко и П.А. Толстикова (Кузьменко, 2025) аргументированно доказывают, что кейс-метод, дискуссионные методы, проектная деятельность, игровые технологии, задания на анализ и оценку различной информации развивают критическое мышление обучающихся при условии разработки таких заданий с необходимым уклоном. М.И. Мыхнюк и М.А. Бекирова (Мыхнюк, 2024) добавляют к такому перечню мозговой штурм, ролевые игры, «детективные истории», схему Фишбоун. И.О. Моторин и Е.О. Моторин (Моторин, 2022) особо выделяют коллективный способ обучения как действенный инструмент развития критического мышления. В дополнение к ранее озвученным дискуссии и мозговому штурму они добавляют такие методы как синквейн (метод свертывания информация) и кластер (метод развертывания информации). Задания, составленные в соответствии с этими методами, крайне благотворно воздействуют на развитие критического мышления, поскольку заставляют обучающегося погружаться в информацию и исследовать ее.

Изложенная информация позволяет сделать вывод, что преподаватели высшей школы уже давно используют все доступные инструменты для развития критического мышления, а также успешно адаптируют под эту задачу и классические инструменты. Но повсеместное использование генеративных нейронных сетей обучающимися при выполнении представленных выше практических инструментов и заданий снижает их эффективность в области развития критического мышления.

Нами был проведен анонимный опрос среди обучающихся направлений Экономика и Менеджмент, а также специальности Экономическая безопасность в Иркутском государственном университете путей сообщения. В опросе приняли участие 249 обучающихся. Нами были сформулированы вопросы, которые напрямую не дают обучающимся понимания о том, что исследуется влияние использования генеративных нейронных сетей на развитие критического мышления. В табл. 1 представлены результаты этого анонимного опроса.

Таблица 1. Результаты анонимного опроса обучающихся о работе с генеративными нейронными сетями в процессе освоения образовательной программы высшего образования

Вопрос	Варианты ответов				
	Всегда	Часто	Не часто	Редко	Нет
Используете ли Вы генеративные нейронные сети для поиска информации при выполнении практических и других заданий в процессе изучения дисциплины?	7%	65%	19%	6%	3%
Используете ли Вы генеративные нейронные сети для расчетов или анализа информации при выполнении практических и других заданий в процессе изучения дисциплины?	12%	49%	20%	11%	8%
Проверяете ли Вы факты и информацию, полученные от генеративных нейронных сетей, на правдивость (верификация) при выполнении практических и других заданий в процессе изучения дисциплины?	32%	41%	15%	7%	5%
Проверяете ли Вы результаты расчетов или анализа, полученные от генеративных нейронных сетей, при выполнении практических	32%	46%	13%	1%	8%

и других заданий в процессе изучения дисциплины?					
Часто ли Вы уточняете запросы в процессе работы с генеративными нейронными сетями в рамках одного рассматриваемого вопроса при выполнении практических и других заданий в процессе изучения дисциплины?	30%	49%	11%	9%	1%
Используете ли Вы выданный генеративной нейронной сетью результат полностью для решения поставленной задачи при выполнении практических и других заданий в процессе изучения дисциплины?	6%	39%	31%	14%	10%

Представленные результаты анонимного опроса обучающихся позволяют сделать не слишком обнадеживающие выводы. Очень высокая доля обучающихся часто используют генеративные нейронные сети в рамках выполнения различных практических заданий, следовательно влияние данной технологии искусственного интеллекта на образовательный процесс очень высокое. Представим самые значимые результаты проведенного опроса, которые могут влиять на практические аспекты процесса развития критического мышления у обучающихся:

- 65% обучающихся часто используют генеративные нейронные сети для поиска необходимой информации. Данная технология напрямую для этого не предназначена, но уверенный тон сгенерированного на промт ответа часто вводит в заблуждение обучающихся. При этом, лишь чуть более 30% обучающихся осуществляют верификацию выданной информации, что в совокупности с фактом частых и множественных ошибок нейронных сетей должно восприниматься как негативная тенденция.
- Доля обучающихся, использующих генеративные нейронные сети для расчетов и анализа информации, что больше соответствует их функционалу, составляет 49%. Это намного ниже доли обучающихся, использующих генеративные нейронные сети для поиска информации.
- Доли обучающихся, не проверяющих результаты работы генеративных нейронных сетей или делающие это редко, довольно высоки. Не проверяют информацию и факты – 5%; не проверяющие результаты расчетов и анализа – 8%. Это говорит о крайне высоком уровне доверия к генеративных нейронным сетям.
- 45% обучающихся всегда или часто используют сгенерированный нейросетью ответ полностью для ответа на поставленное в практической работе задание. Это говорит о том, что они снижаю уровень использования естественного интеллекта в процессе освоения освоения дисциплины.

Если применить результаты данного опроса для моделирования ситуации выполнения практического задания в рамках изучения какой-либо дисциплины, поучится следующая картина. В группе из тридцати обучающихся: 21 человек будут использовать информацию и данные, полученные от нейронной сети; 18 человек будут использовать ее для аналитических процедур; 14 человек полностью используют выданный нейросетью результат как ответ на поставленное практическое задание; и лишь 9 человек из всей группы будут точно заниматься верификацией полученных от генеративной нейронной сети ответов. В такой ситуации описанные выше практические задания, нацеленные на развитие критического мышления, будут неэффективными. Следовательно, распространение генеративных нейронных сетей существенно сказывается на процессе развития критического мышления.

Опираясь на собственный преподавательский опыт и опыт работы с различными генеративными нейронными сетями можно сформулировать перечень основных рисковых ситуаций процесса развития критического мышления как фундаментальной компетенции выпускника высшей школы. Приводимый нами перечень не является исчерпывающим.

Во-первых, необходимо отметить атрофирование у обучающихся навыка верификации любой информации, поступающей к ним по любым каналам. Это происходит в результате ложного ореола экспертности, сформировавшегося вокруг генеративных нейронных сетей. Стиль их ответа, подача

сгенерированной информации и тому подобное легко вводят обучающегося в заблуждение, подавляя даже слабо возникающее сомнение. В результате обучающийся не испытывает потребности проверить поступающую информацию, что является основой формирования и развития критического мышления.

Во-вторых, генеративные нейронные сети очень упрощают выдаваемый материал, используя линейные и простые рассуждения, выдавая их за полноценный анализ. В свете этого обучающийся не старается выстраивать сложные причинно-следственные связи, которые могут характеризоваться цикличностью, многофакторностью, обратными связями и подобное. Удовлетворяясь полученным ответом от генеративной нейронной сети, обучающийся не закрепляет аналитические умения и навыки, что исключает возможность развития критического мышления.

В-третьих, постоянный доступ к генеративным нейронных сетям и легкость их использования влияет на потерю необходимости процесса рефлексии. В рамках критического мышления рефлексия формирует ценность знания для субъекта, особенно если оно было получено в результате длительного поиска, обработки и анализа различных данных и информации. Доступность нейронных сетей убирает этот этап в мыслительной деятельности обучающегося.

В-четвертых, легкость общения с генеративными нейронными сетями влияет на снижение способности формулировать грамотные вопросы. Современные нейронные сети подстраиваются под пользователя, стараясь выдавать хороший результат даже при не всегда корректных вопросах. Без умения сформулировать вопрос, содержащий требующую решения проблему, критическое мышление невозможно.

В результате сам когнитивный навык критического мышления воспринимается обучающимся как нечто ненужное и не требующее внимания и усилия для развития. В итоге все это ведет к снижению уровня естественного интеллекта.

Любой преподаватель высшей школы, ценящий результат своего профессионального труда, в сложившихся условиях все же старается искать пути развития критического мышления у обучающихся в свете распространения генеративных нейронных сетей, даже с учетом их потенциально разрушительного влияния на возможность освоения фундаментальных универсальных компетенций. На наш взгляд, фундаментальными принципами интеграции генеративных нейронных сетей в образовательный процесс, нацеленный на развитие критического мышления, должны стать следующие положения:

1. Обучающихся необходимо учить работе с генеративными нейронными сетями с позиции их использования как инструмента, позволяющего выполнять различные задачи. Для этого даже можно не выделять в учебном плане часы на отдельную дисциплину. Преподаватель может обеспечить это в рамках собственных занятий, демонстрируя как сильные стороны данной цифровой технологии, так и ограничения, которые необходимо нивелировать собственными знаниями и способностями.
2. С обучающихся нужно требовать обязательную верификацию всех получаемых от генеративной нейронной сети результатов. Данное положение не должно подвергаться сомнению, а отсутствие верификации должно являться справедливым основанием для снижения уровня освоения компетенций в рамках дисциплины.
3. Необходимо оценивать процесс работы с генеративными нейронными сетями, а осуществляемые обучающимся действия должны быть доступны преподавателю.
4. По результатам выполнения практического задания с помощью генеративной нейронной сети обучающийся должен быть способен отрефлексировать весь процесс и полученный результат без привлечения к этому процессу данной технологии.
5. Должны быть задания, выполнение которых возможно обучающимся только самостоятельно.

Применение этих принципов позволит сформировать безопасную среду использования генеративных нейронных сетей именно как инструмента, способствующего повышению профессиональных возможностей специалиста. Но для реализации их на практике с целью создания условий развития критического мышления сам образовательный процесс должен несколько измениться. При этом нельзя допускать смещение образовательных целей и изменение формата занятий с

обучающимися. Вне зависимости от развития цифровых технологий и инструментов в целом и генеративных нейронных сетей в частности в процессе оценки результатов освоения различных компетенций главным должно оставаться именно полученные знания, сформированные умения и навыки, процесс применения которых в профессиональной деятельности и есть основной результат образовательной программы. И в этом случае любая цифровая технология должна являться только инструментом, а не замещать естественный интеллект субъекта. Да, в процессе оценки нужно смотреть как эти технологии использовались, как они участвовали в полученном результате и подобное, но их использование никак не должно влиять на оценку уровня освоения той или иной компетенции. Сами форматы лекций и практических занятий не должны меняться, а просто должны учитывать тот факт, что генеративные нейронные сети активно используются обучающимися. Все равно должно сохраняться взаимодействие обучающихся с преподавателем, материалом, заданиями и тому подобное. В противном случае потеряется сам смысл образовательного процесса. При сохранении этих параметров сохраняется возможность развития критического мышления у обучающихся.

Рассмотрим направления необходимых изменений. В первую очередь, должны измениться наполнения практических заданий. Среди всей совокупности практических заданий должны быть три группы: задания без возможности использования генеративных нейронных сетей; задания с возможностями использования генеративных нейронных сетей, но это остается на усмотрение обучающихся; задания с необходимостью использования генеративных нейронных сетей. При такой вариативности, на наш взгляд, обучающееся спокойно воспримут ограничения на столь привычный уже цифровой инструмент. При этом, задания должны составляться именно с учетом возможности развития критического мышления, как это рекомендуется делать с заданиями на развитие системного мышления (Астраханцева, 2024). Задания с возможностью или необходимостью использования генеративных нейронных сетей должны содержать четкие указания на необходимость верификации и открытия всего процесса взаимодействия с ними.

Во-вторых, должны немного измениться критерии оценки выполняемых заданий. В тех заданиях, где использование генеративных нейронных легализовано преподавателем, должны оцениваться сами умения и навыки использования нейросетями. Но при этом эти умения и навыки не должны быть основными для оценки освоения компетенций.

В-третьих, должна измениться роль преподавателя. Но здесь необходимо сделать важное уточнение. Очень часто в публикациях встречаются мнения, в которых освещается изменившаяся роль преподавателя с источника истины на фасилиратора (Бекенассова, 2025). Мы в корне не согласны с таким упрощением роли преподавателя в современных условиях цифровой трансформации системы высшего образования. Распространение цифровых технологий никак не влияет на роль преподавателя как субъекта, передающего обучающимся истинное знание, но чрезвычайно сильно дополняет обязанности и функции. В дополнение к классической роли добавляются необходимость владения цифровыми компетенциями на высоком уровне, умение донести истинную природу цифровых технологий и инструментов для профессиональной деятельности, а также умение быстро ориентироваться в постоянно меняющейся цифровой среде. А в случае необходимости развития критического мышления, роль преподавателя только возрастает, поскольку он демонстрирует собственную способность критически оценивать результаты функционирования генеративных нейронных сетей.

Заключение

Проанализированная в рамках выполнения данной работы информация позволяет сделать некоторые выводы. Во-первых, генеративные нейронные сети как наиболее доступная технология искусственного интеллекта сказывается на результатах освоения образовательной программы, выражающихся в закреплении универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций как фундаментальной основы будущей профессиональной деятельности. Касается это и критического мышления, которое необходимо не только профессионалу в какой-либо деятельности, но и востребовано в процессе принятия решений в течение всей жизни. Генеративные нейронные сети

изначально могут подорвать возможность развития критического мышления, если не принимать факт их широкого распространения в процессе получения образования и не корректировать образовательный процесс в соответствии с новыми реалиями.

Во-вторых, активное использование генеративных нейронных сетей в процессе выполнения различных задач и практик в рамках дисциплин с небольшой склонностью подвергать верификации получаемые от них ответы негативно сказывается на процессе развития критического мышления обучающихся. Преподаватели оказываются в условиях, когда генеративные нейронные сети закрывают потребность развития собственной мыслительной деятельности у обучающихся за счет создания впечатления экспертного уровня ответов, подавления здорового сомнения и постоянной доступности для решения широкого спектра задач.

И, в-третьих, в силу постоянной доступности и легкости использования генеративных нейронных сетей исключить их полностью из образовательного процесса невозможно, что говорит о необходимости их интеграции в процесс освоения различных дисциплин под контролем преподавателя. Учитывая степень влияния данной технологии искусственного интеллекта на обучающихся, только у преподавателя остается возможность поддерживать возможность развития критического мышления. Для этого необходимо менять собственный подход к преподаванию, формировать условия и задания с упором на развитие критического мышления, сохранять возможность освоения компетенций лишь в условиях восприятия генеративных нейронных сетей как инструмента, а не замену мыслительной деятельности.

Таким образом, можно говорить о том, что развитие критического мышления у обучающихся в свете распространения генеративных нейронных сетей все еще остается вполне реализуемым процессом. О том, какие конкретно практические задания можно разрабатывать для развития критического мышления при интеграции с генеративными нейронными сетями рассмотрим в следующих работах.

Список литературы

1. Акимова Т.А. Сущность критического мышления: от Сократа до настоящего времени // Kazakhstan Science Journal. 2019. Т. 2. № 5 (6). С. 31-45.
2. Амет-Уста З.Р. Инновационные методы преподавания как инструмент развития критического мышления обучающихся в условиях высшей школы // Путь в педагогическую науку: проблемы и решения. 2025. № 11 (15). С. 6-11.
3. Астраханцева А.С., Бородавко Л.С. Актуальные вопросы развития системного мышления у обучающихся направлений подготовки «экономика» и «менеджмент» // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 6. С. 79.
4. Безматерных А.О. Уникальная система взаимодействия «преподаватель-обучающийся высшего учебного заведения» // Проблемы и пути развития профессионального образования: Сборник статей Всероссийской научно-методической конференции (13-15 ноября 2024 г., Иркутск). Иркутск: Иркутский государственный университет путей сообщения, 2025. С. 50-53.¶
5. Бекенассова А.Р., Сугуржанова Г.А. Роль искусственного интеллекта в преподавании // Вестник Иссык-Кульского университета. 2025. № 62. С. 143-150.
6. Бородавко Л.С. О влиянии генеративных нейронных сетей на формирование профессиональных компетенций как результата освоения образовательной программы высшего образования // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 11-2. С. 69-82.
7. Вайтулевич С.Н., Михайлова Т.В., Петрова К.О. Сущность и пути развития критического мышления преподавателя высшей школы // Современные наукоемкие технологии. 2008. № 9. С. 34.
8. Веккессер М.В. Формирование критического мышления у обучающихся // Перспективы науки. 2024. № 8 (179). С. 81-84.
9. Грошева Е.К., Ризман М.Н. Критическое мышление и его роль в современном мире // Бизнес-образование в экономике знаний. 2019. № 3 (14). С. 30-33.

10. Егорова М.А., Липовченко Д.Н. Развитие критического мышления у обучающихся // Обзор педагогических исследований. 2021. Т. 3. № 3. С. 110-114.
11. Ерохин В.С. Проблема понимания сущности критического мышления // Манускрипт. 2025. Т. 18. № 4. С. 1439-1444.
12. Жидков А.А., Гордеев К.С., Федосеева Л.А. Сущность и становление технологии критического мышления // Трибуна ученого. 2021. № 6. С. 44-47.
13. Каменецкая В.В., Машкова Л.Н., Хабарова Е.В. Критическое мышление обучающихся как фактор достижения планируемых результатов образования // Академический журнал Западной Сибири. 2014. Т. 10. № 3 (52). С. 119-120.
14. Кузьменко Н.И., Толстикова П.А. Развитие критического мышления обучающихся на занятиях по изучению экономических дисциплин // Флагман науки. 2025. № 11 (34). С. 222-224.¶
15. Мафкуев Р., Абыласынова Г.И. Сущность понятия «критическое мышление» в современной педагогике // Вестник Иссык-Кульского университета. 2021. № 49. С. 67-72.
16. Моторин И.О., Моторин Е.О. Методы коллективного взаимодействия как способ развития критического мышления обучающихся // Тенденции развития науки и образования. 2022. № 90-1. С. 99-103.¶
17. Мыхнюк М.И., Бекирова М.А. Роль критического мышления в формировании кибербезопасности обучающихся // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2024. Т. 10 (76). № 2. С. 81-88.
18. Рябущенко О.А. Трансформация подходов российской системы высшего образования: интеграция мягких навыков в ядро непрофильных дисциплин // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 11-1. С. 66-75.
19. Седюкевич О.П., Седюкевич Н.Л. Формирование критического мышления обучающихся в процессе преподавания естественнонаучных дисциплин // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2020. № 1 (64). С. 142-144.
20. Сергеев И.И. Современные представления о критическом мышлении: сущность и специфика // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80-1. С. 266-269.
21. Смирнова И.В. Понятие критического мышления в современной педагогической науке // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. С. 598.
22. Сорина Г.В. Критическое мышление: история и современный статус // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. 2003. № 6. С. 98-111.

Development of critical thinking in higher education students in light of the spread of generative neural networks

Lyubov S. Borodavko
PhD in Economics, Associate Professor
Irkutsk State Transport University
Irkutsk, Russia
borodavkols@mail.ru
ORCID 0000-0003-2692-4730

Received 12.04.2026
Accepted 18.05.2026
Published 30.07.2026

UDC 378.14
DOI 10.25726/s0131-6750-4644-h
EDN SPXUKA
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article examines the changing conditions for critical thinking development in higher education as a result of the widespread use of generative neural networks by students. Critical thinking is viewed as a skill that should be developed through mastering all the competencies of the educational program and become a fundamental soft skill for future professionals, regardless of their field of professional activity. The need for systematically developing critical thinking in students is considered as an important factor for successful future professional development. The main tools for developing critical thinking in higher education are discussed. The impact of using generative neural networks in various disciplines on the development of critical thinking is described, based on an anonymous survey. The main risks to the development of critical thinking in students resulting from the spread of neural networks are identified. It is substantiated that integrating generative neural networks into the educational process under the supervision of the teacher makes it possible to preserve the conditions for developing students' critical thinking. Practical recommendations for improving the educational process to develop students' critical thinking, taking into account the spread of generative neural networks, are offered.

Keywords

critical thinking, learner, educational process, higher education, digital technologies, artificial intelligence technologies, generative neural networks.

References

1. Akimova T.A. The essence of critical thinking: from Socrates to the present day // Kazakhstan Science Journal. 2019. Vol. 2. № 5 (6). pp. 31-45.
2. Amet-Usta Z.R. Innovative teaching methods as a tool for developing students' critical thinking in higher education // Path to Pedagogical Science: Problems and Solutions. 2025. № 11(15). pp. 6-11.
3. Astrakhantseva A.S., Borodavko L.S. Current issues of developing systems thinking in students of the «economics» and «management» fields of study // Modern Problems of Science and Education. 2024. № 6. p. 79.
4. Bezmaternykh A.O. A unique system of interaction «teacher – higher education student» // Problems and Ways of Development of Vocational Education: Collection of Articles of the All-Russian Scientific and Methodological Conference (November 13-15, 2024, Irkutsk). Irkutsk: Irkutsk State Transport University, 2025. pp. 50-53.
5. Bekenassova A.R., Sugurzhanova G.A. The role of artificial intelligence in teaching // Bulletin of Issyk-Kul University. 2025. № 62. pp. 143-150.
6. Borodavko L.S. On the impact of generative neural networks on the formation of professional competencies as a result of mastering a higher education program // Education Management: Theory and Practice. 2025. № 11-2. pp. 69-82.
7. Vaitulevich S.N., Mikhailova T.V., Petrova K.O. The essence and ways of developing critical thinking of a higher school teacher // Modern High Technologies. 2008. № 9. p. 34.
8. Vekkesser M.V. Formation of critical thinking in students // Science Prospects. 2024. № 8 (179). pp. 81-84.
9. Grosheva E.K., Rizman M.N. Critical thinking and its role in the modern world // Business Education in the Knowledge Economy. 2019. № 3 (14). pp. 30-33.
10. Egorova M.A., Lipovchenko D.N. Development of critical thinking in students // Review of Pedagogical Research. 2021. Vol. 3. № 3. pp. 110-114.

11. Erokhin V.S. The problem of understanding the essence of critical thinking // Manuscript. 2025. Vol. 18. № 4. pp. 1439-1444.
12. Zhidkov A.A., Gordeev K.S., Fedoseeva L.A. The essence and formation of critical thinking technology // Tribune of the Scientist. 2021. № 6. pp. 44-47.
13. Kamenetskaya V.V., Mashkova L.N., Khabarova E.V. Students' critical thinking as a factor in achieving planned educational outcomes // Academic Journal of Western Siberia. 2014. Vol. 10. № 3 (52). pp. 119-120.
14. Kuzmenko N.I., Tolstikova P.A. Developing students' critical thinking in classes on economic disciplines // Flagship of Science. 2025. № 11 (34). pp. 222-224.
15. Mafkuev R., Abylasynova G.I. The essence of the concept of «critical thinking» in modern pedagogy // Bulletin of Issyk-Kul University. 2021. № 49. pp. 67-72.
16. Motorin I.O., Motorin E.O. Methods of collective interaction as a way of developing students' critical thinking // Trends in the Development of Science and Education. 2022. № 90-1. pp. 99-103.
17. Mykhnyuk M.I., Bekirova M.A. The role of critical thinking in developing students' cybersecurity // Scientific Notes of V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology. 2024. Vol. 10 (76). № 2. pp. 81-88.
18. Ryabushchenko O.A. Transformation of approaches in the Russian higher education system: integrating soft skills into the core of non-specialized disciplines // Education Management: Theory and Practice. 2025. № 11-1. pp. 66-75.
19. Sedyukevich O.P., Sedyukevich N.L. Formation of students' critical thinking in the process of teaching natural science disciplines // Information and Communication Technologies in Pedagogical Education. 2020. № 1 (64). pp. 142-144.
20. Sergeev I.I. Modern views on critical thinking: essence and specifics // Problems of Modern Pedagogical Education. 2023. № 80-1. pp. 266-269.
21. Smirnova I.V. The concept of critical thinking in modern pedagogical science // Modern Problems of Science and Education. 2015. № 5. p. 598.
22. Sorina G.V. Critical thinking: history and current status // Moscow University Bulletin. Series 7: Philosophy. 2003. № 6. pp. 98-111.

Подходы к организации образовательного процесса взрослых в рамках дополнительного профессионального образования

Арина Сергеевна Астраханцева
Кандидат экономических наук, доцент
Иркутский государственный университет путей сообщения
Иркутск, Россия
arinasemail@yandex.ru
ORCID 0000-0003-3307-4770

Поступила в редакцию 01.03.2026
Принята 27.04.2026
Опубликована 15.05.2026

УДК 37.013
DOI 10.25726/k7343-7658-1882-a
EDN SQJUIW
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Проделанная работа направлена на исследование одной из наиболее актуальных проблем, связанных с поиском путей организации образовательного процесса взрослых в секторе производства и сбыта услуг дополнительного профессионального образования. В настоящее время программы дополнительного профессионального образования получают все большее распространение в связи с практикой реализации концепции непрерывного образования. В процессе раскрытия предмета исследования последовательно решены задачи, связанные с выявлением основных мотивов и сдерживающих факторов участия взрослых в процессе получения дополнительного профессионального образования. Произведен сравнительный анализ элементов системы дополнительного профессионального образования (очного, дистанционного и смешанного форматов) с точки зрения их доступности для современного взрослого человека. В качестве результата представлена матрица сравнительного анализа форматов обучения с выраженными проявлениями факторов воздействия. Разработаны практические рекомендации для поставщиков дополнительных профессиональных образовательных услуг и работодателей с целью обеспечения привлечения потенциальных обучающихся в сферу дополнительного профессионального образования, а также повышения степени их вовлеченности в образовательный процесс. Работа может представлять практический интерес для организаторов и разработчиков программ дополнительного профессионального образования, стремящихся расширить аудиторию слушателей и повысить качество образовательного процесса.

Ключевые слова

дополнительное профессиональное образование, обучение, обучение взрослых, образовательные услуги.

Введение

В современном мире конъюнктура рынка труда чрезвычайно быстро меняется. Практически не осталось людей, которые склонны не соглашаться с данным утверждением. Такая тенденция обусловлена, прежде всего, развитием информационных технологий, введением в деятельность множества субъектов хозяйствования искусственного интеллекта, появлением новейшего программного обеспечения, технологий производства и сбыта материальных потоков и др. (Воробчикова, 2024).

Все чаще многие люди, прибывающие в активном работоспособном возрасте, вынуждены менять профессиональную деятельность в возрасте от 30 до 50 лет, это связано с тем, что навыки, полученные в конце прошлого и начале текущего столетия, теряют свою актуальность в связи с обозначенными ранее изменениями. Отдельного внимания заслуживает демографический фактор: доказанное увеличение продолжительности жизни и увеличение пенсионного возраста практически во всех развитых странах, заставляет людей дольше оставаться активными и продолжать трудовую деятельность значительно дольше, чем это делали предшествующие поколения (Алексеева, 2022). С другой стороны, низкая рождаемость приводит к старению населения, и физическая нехватка кадров также способствует росту востребованности специалистов более старшего возраста, чем среднего (Олейникова, 2021).

Малое предпринимательство переживает не самые лучшие времена, однако количество малых предприятий в России в целом растет, и это связано с развитием тенденции к самозанятости и возможности самостоятельно принимать управленческие решения (Единый реестр, 2026). Так, в 2025 году наблюдался рост показателей развития электронной коммерции в сегменте малого предпринимательства на 24% по сравнению с предшествующим годом. Ведение бизнеса в данном сегменте также требует новых и специфических навыков, что увеличивает интерес взрослых людей к получению дополнительных профессиональных навыков. Кроме того, развитие современного общества характерно тем, что многие люди в возрасте от 30 до 40 лет в большей степени стремятся не просто найти работу, а приобрести занятость со смыслом, понимать какую именно полезность их труд приносит обществу. Таким образом, психологическая потребность личности к самореализации также выступает фактором продвижения востребованности дополнительного профессионального образования.

Обучение взрослых людей, уже имеющих среднее профессиональное или высшее образование, проходит в удаленном формате гораздо более успешно с технической и технологической точек зрения, именно поэтому в большей степени оно востребовано состоявшимися профессионалами, стремящимися развивать имеющие знания, умения и навыки приводя их в соответствие с требованиями рынка труда (Ромашко, 2016). Все эти условия делают предмет исследования настоящей работы действительно актуальным.

Материалы и методы исследования

Цель настоящего исследования заключается в обосновании необходимости поиска эффективных механизмов получения дополнительного образования взрослыми с целью профессиональной адаптации к современным требованиям рынка труда.

Исходя из сформулированной цели были поставлены и последовательно решены следующие задачи исследования:

- выявить основные мотивы и сдерживающие факторы участия взрослых в процессе получения дополнительного профессионального образования;
- провести сравнительный анализ элементов системы дополнительного профессионального образования (очно, дистанционно, смешанный формат) с точки зрения их доступности для современного взрослого человека;
- разработать практические рекомендации для поставщиков дополнительных профессиональных образовательных услуг и работодателей для обеспечения привлечения потенциальных обучающихся в сферу дополнительного профессионального образования, а также повышения степени их вовлеченности в образовательный процесс.

Практическая значимость исследования заключается в том, что рекомендации по определению подходов к организации образовательного процесса взрослых в рамках дополнительного профессионального образования, сформулированные в работе, могут найти свое практическое применение в деятельности отечественных высших учебных заведений, а также иных видов поставщиков дополнительных профессиональных образовательных услуг и работодателей с целью обеспечения привлечения потенциальных обучающихся в сферу дополнительного профессионального образования, а также повышения степени их вовлеченности в образовательный процесс.

Результаты и обсуждение

В настоящее время в отечественной педагогической литературе уделяется достаточно значимое внимание дополнительному профессиональному образованию. Среди авторов, обусловивших должную степень изученности настоящего исследования можно выделить следующие: П.М. Алексеева, И.А. Артемьев, М.Е. Вайндорф-Сысоева, С.И. Гудилина, Е.О. Воробчикова, Т.Ю. Ломакина, Л.В. Мезенцева, В.Е. Николашкина, О.Н. Олейникова, Ю.Н. Редина, О.В. Ромашко, М.Г. Сергеева, М.Б. Яковлева и др.

Рассматривая мотивационный фактор потенциальных слушателей дополнительных профессиональных образовательных программ необходимо отметить, что большинство сотрудников, например, крупных предприятий и организации понимают и разделяют сущность «Концепции формирования образовательной траектории - образование через всю жизнь» (Яковлева, 2015; Никонова, 2023). Специалисты анализируют свою конкурентоспособность на рынке труда, осознавая необходимость расширения спектра различного рода трудовых навыков (Оганисян, 2023). Однако дефицит времени современного человека выступает в значительной мере сдерживающим фактором для принятия решения о зачислении на программу профессиональной переподготовки. Совмещение работы, личных дел и обучения требует значительно развитой способности к самореализации, которой, к сожалению, в должной мере обладают не все специалисты, нуждающиеся в том или ином виде профессиональной переподготовки. Часто это касается и преподавателей, обеспечивающих программы такого рода (Бородавко, 2025).

С другой стороны, не все курсы дополнительной профессиональной подготовки являются безвозмездными, в настоящее время успешно реализуется федеральный проект «Активные меры содействия занятости», в рамках которого существует возможность обучения бесплатно в случае, если гражданин является трудоустроенным в соответствии с ТК РФ (Федеральный проект, 2026). Однако, подавляющее большинство программ дополнительного профессионального образования реализуются на платной основе, что, в свою очередь, вызывает у потенциального слушателя программ такого рода закономерный вопрос о том, какой будет финансовая отдача инвестиции в процесс получения новых знаний, а также как это будет сочетаться с семейным бюджетом, требующем значительных расходов, направленных на обеспечение жизнедеятельности, содержание детей, оплаты действующих кредитов и т.д.

Отдельным фактором, способным сдерживать специалистов на пути к повышению квалификации является страх потерпеть неудачу или остаться неудовлетворенным качеством полученных образовательных услуг. Качество образовательных услуг воспринимается каждым слушателем субъективно, однако, возможное несоответствие программы, например, имеющей значительную теоретическую часть в сопоставлении с не слишком обширной практической, также могут вызывать сомнения. Информационные технологии в организации учебного процесса также чрезвычайно важны, но в некотором роде способны сдерживать взрослых обучающихся (Гольская, 2025).

С психологической точки зрения многие люди тяжело воспринимают необходимость отрывать время, необходимое для обучения от семьи и близких людей. Усталость и присутствие фактора профессионального выгорания вкупе с отсутствием возможности предоставления отпуска для обучения со стороны работодателя, который, с одной стороны, требует повышения квалификации сотрудников, но с другой стороны, выражает желание для получения этих навыков без отрыва от производства и потери качества бизнес-процесса, часто заставляет людей думать, что они не справятся с многозадачностью такого рода, в результате вера в собственные силы остается далеко не у всех специалистов, повышение квалификации которых является необходимым. Одним из наиболее востребованных видов обучения такого рода является, например, процессное моделирование управления в различных отраслях народного хозяйства (Полынская, 2014).

Таким образом, комплексное воздействие всех приведенных условий способно существенно повлиять на процесс принятия решения о получении дополнительных квалификационных навыков даже теми специалистами, которым это действительно необходимо.

Рассмотрим степень доступности различных форматов получения дополнительного профессионального образования с точки зрения их доступности для современного взрослого человека.

Трансформация подходов российской системы высшего образования способствует высокой степени ориентированности на обучающегося и его потребности современной сферой образования (Рябущенко, 2025).

Очный формат обучения является наиболее сложным с точки зрения встраивания процесса обучения такого рода в жизнь трудоустроенного взрослого человека, поскольку формат обучения такого рода предполагает присутствие на традиционных лекциях, практических занятиях и, как правило, требует подготовки внеаудиторных самостоятельных работ. Временные затраты на обучение такого рода будут максимальными, поскольку потребуется дополнительное время, например, для того, чтобы добраться до места получения дополнительного профессионального образования (Воробчикова, 2024). Кроме того, с финансовой точки зрения могут возникнуть дополнительные затраты на питание, приобретение дополнительных материальных средств и т.д. В качестве положительных аспектов такого формата получения знаний можно выделить большую психологическую готовность к обучению, поскольку большинство людей, возраст, которых составляет от 30 до 50 лет, в прошлом имеют опыт именно очного обучения. Кроме того, техническая оснащенность образовательного процесса, реализуемого в таком формате как правило практически полностью лежит на поставщике образовательных услуг, что всегда более комфортно для слушателей. Однако, само развитие цифровых компетенций, обучающихся лежит как правило на разработчике курса (Молчанова, 2022).

Смешанный формат обучения, при котором значительная часть материала доступна в удаленном формате, но, тем не менее, требуется присутствие обучающегося непосредственно лично на определенном количестве мероприятий в соответствии с учебным планом и программой курса, делает формат обучения такого рода практически недоступным для обучающихся из отдаленных регионов Российской Федерации. В свою очередь научно доказано, сколь важно обеспечивать взаимодействие между преподавателем и обучающимся (Безматерных, 2025). Кроме того, стоимость билетов и проживания также добавляются к общей сумме затрат на обучение. Положительным фактором такого формата обучения является возможность получить практические навыки в режиме реального присутствия, что, безусловно, чрезвычайно ценно. Смешанный формат обучения позволяет использовать и развивать цифровые навыки, что благоприятно для множества обучающихся. Также непосредственно соединяя удаленный и очный подходы можно добиться возможности применения более персонализированного подхода к обучению, более детально учесть уровень подготовки обучающегося, повысить адаптивность образовательного процесса и др.

Дистанционный формат обучения в части реализации дополнительных программ профессионального образования является в настоящее время наиболее распространенным. Такая популярность обусловлена уже не столько последствиями пандемии, сколько минимальными временными затратами и гибким графиком обучения, когда значительное время, отводимое для теоретического и самостоятельного обучения слушатель может выбирать самостоятельно. В частности, тестирование как вид промежуточной аттестации наиболее востребован в настоящее время (Астраханцева, 2022). При выборе дистанционного формата обучения присутствует максимальная гибкость планирования личного времени, которая является доминирующим фактором при принятии окончательного положительного решения о зачислении на программу дополнительного профессионального образования (Мезенцева, 2015).

Рассмотрим результаты сравнения проанализированных форматов обучения, представленные в таблице.

Таблица 1. Матрица сравнения различных форматов получения дополнительного профессионального образования

Критерий доступности	Очный формат обучения	Дистанционный формат обучения	Смешанный формат обучения
Географический	+	+++	++
Временной	+	+++	++
Финансовый	+	+++	++

Технологический	+	+++	++
Социальный	+++	+++	+++
Мотивационный	+++	+	+++
Качество обратной связи	+++	++	++

В приведенной матрице отражено предположение, что наличие одного знака «+» подразумевает низкую степень доступности того или иного критерия, наличие двух – среднюю, а трех – высокую. Таким образом, можно видеть, что лидирующим форматом для получения дополнительного профессионального образования является дистанционный, что подтверждается на практике. Говоря об основной причине такого подхода необходимо добавить фактор, который ввиду своей многозначности не был внесен автором в матрицу сравнения форматов обучения, экономический. Рентабельность процесса получения и предоставления образовательных услуг является оптимальной непосредственно при реализации дистанционного формата обучения, что позволяет обоим сторонам получать результат с оптимальным соотношением как финансовых, так и трудозатрат.

В результате исследования предлагается рассмотреть ряд практических рекомендаций, сформулированных автором для поставщиков дополнительных профессиональных образовательных услуг и работодателей, с целью обеспечения привлечения потенциальных обучающихся в сферу дополнительного профессионального образования, а также повышения степени их вовлеченности в образовательный процесс:

1. Прежде всего, необходимо рассмотреть работодателей в качестве наиболее заинтересованных участников процесса повышения квалификации персонала. Конкурентоспособность любой организации в большей степени зависит от скорости решения задач в режиме реального времени и навыков сотрудников на местах. Подписание договоров о сотрудничестве на длительной основе обеспечит производителя образовательных услуг столь необходимой устойчивостью и гарантией возврата средств, вложенных в высококвалифицированный штат лекторов и тренеров, а также материальную базу и необходимое программное обеспечение.
2. Изучение реальных запросов аудитории среди частных клиентов способно обеспечить менее постоянный, но достаточно широкий прирост аудитории. Продвижение такого рода целесообразно производить с использованием технологии лид-магнитов, контент-маркетинга, интерактивных досок (Головань, 2026). Продвижение получения дополнительного профессионального образования через социальные сети и аккаунты преподавателей, в дальнейшем и успешных выпускников, оказывают значительный эффект притяжения и расширения аудитории слушателей. Контекстная реклама, партнерские программы и использование наиболее популярных среди профессионального сообщества социальных сетей дают наилучший эффект стимулирования сбыта дополнительных профессиональных образовательных услуг.
3. Вовлеченность слушателей в образовательный процесс тем больше, чем ближе содержание программы к пониманию слушателя. Обучение должно быть максимально релевантным по отношению к ретроспективному опыту обучающегося. Обеспечения обмена опытом между обучающимися и тренером при любом используемом формате обучения дает максимальный результат посредством проявления эффекта синергии командной работы людей с различным опытом, имеющим сходные характеристики.

Использование интерактивных форматов обучения является наиболее успешным с точки зрения сочетания факторов «удовлетворенность программой» и «полезность полученных навыков» (Гудилина, 2016). Визуализация прохождения модулей курса, обучение через кейс-метод с привязкой к практике деятельности реальных компаний дают наилучшие результаты. Сюжетные сценарии и работа в команде являются залогом успешного прохождения значительного количества курсов дополнительного профессионального образования.

Заключение

Современная система дополнительного профессионального образования развивается в соответствии с темпом, который традиционно задает рынок труда, находящийся под действием интенсивного развития информационных технологий. Основополагающим моментом успеха производства, реализации и потребления образовательных услуг в этом секторе является нахождение баланса между технологическими возможностями, экономическими ресурсами и внутренней мотивацией, и барьерами, возникающими в процессе принятия решения о получении дополнительного профессионального образования. Стремительное развитие информационных технологий заставляет людей все чаще задумываться над тем смогут ли они противостоять искусственному интеллекту спустя десятилетие, необходимость развивать различные знания, умения и навыки становится чрезвычайно актуальной для множества специалистов. Произведенный в работе анализ наглядно демонстрирует, что дистанционный формат обучения позволяет добиться наиболее оптимального соотношения факторов обучающегося и производителя образовательных услуг. Такой формат обучения сочетает в себе минимальные затраты, географическую и временную гибкость вместе с оптимальным качеством образовательного процесса. Однако также очевидна и зависимость между уверенностью в собственных силах, мотивацией к обучению и более зрелой возрастной группой потенциального обучающегося.

Для поставщиков образовательных услуг важно фокусироваться не только на увеличении объема их сбыта, но и на демонстрацию измеримых профессиональных результатов, в числе которых особенно значимы реальные практические навыки, коррелирующие с деловой необходимостью крупных работодателей. Тем не менее, эффективные подходы к развитию спектра услуг дополнительного профессионального образования включают поиск путей партнерского взаимодействия с работодателями, контент-маркетинг, развитие технологий адаптивных образовательных траекторий и вовлеченности слушателей в образовательный процесс. Поиск путей переквалифицировать специалистов в более востребованных рынком труда в обозримые сроки.

Успешное развитие сектора дополнительного профессионального образования обусловлено не столько выбором подходящего подхода, но и успешным совмещением множества вариантов, направленных на постоянное повышение качества производимых образовательных услуг. Таким образом, развитие дополнительного профессионального образования представляется как самостоятельное направление развития образовательных услуг, востребованность которого в настоящее время растет и будет продолжать увеличиваться пропорционально росту спроса на узко квалифицированных специалистов самых разных отраслей народного хозяйства.

Список литературы

1. Алексеева П.М., Николашкина В.Е. Технология обучения взрослых // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-1. С. 24-26.¶
2. Астраханцева А.С., Бородавко Л.С. К вопросу об использовании тестирования как инструмента оценки знаний и умений // Проблемы и пути развития профессионального образования: Сборник статей Всероссийской научно-методической конференции (10-11 ноября 2022 г., Иркутск). Иркутск: Иркутский государственный университет путей сообщения, 2022. С. 35-39.¶
3. Безматерных А.О. Уникальная система взаимодействия «преподаватель-обучающийся высшего учебного заведения» // Проблемы и пути развития профессионального образования: Сборник статей Всероссийской научно-методической конференции (13-15 ноября 2024 г., Иркутск). Иркутск: Иркутский государственный университет путей сообщения, 2025. С. 50-53.¶
4. Бородавко Л.С. К вопросу о привлечении молодых специалистов к работе в высшей школе // Мир педагогики и психологии. 2025. № 6 (107). С. 25-35.¶
5. Воробчикова Е.О., Вайндорф-Сысоева М.Е. Модель организации обучения взрослых в условиях цифровизации: организационно-деятельностный компонент // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2024. № 3 (55). С. 29-39.¶
6. Воробчикова Е.О., Вайндорф-Сысоева М.Е. Ценностно-смысловые ориентиры обучения взрослых // Педагогический журнал Башкортостана. 2024. № 3 (105). С. 12-26.¶

7. Головань С.А. О перспективных направлениях внедрения интерактивных досок в образовательный процесс // Культура. Наука. Образование. 2026. № 1 (78). С. 71-78.¶

8. Гольская Ю.Н. Информационные технологии в организации учебного процесса // Проблемы и пути развития профессионального образования: Сборник статей Всероссийской научно-методической конференции (13-15 ноября 2024 г., Иркутск). Иркутск: Иркутский государственный университет путей сообщения, 2025. С. 117-120.¶

9. Гудилина С.И., Ломакина Т.Ю. Компетентностный подход в профессиональном обучении в аспекте медиаобразования // Медиа. Информация. Коммуникация. 2016. № 18. С. 86-90.¶

10. Единый реестр субъектов малого и среднего предпринимательства. Статистика // rmsp.nalog.ru. 2026.¶

11. Мезенцева Л.В. Обучение взрослых: о формах и методах // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2015. № 4(19). С. 137-143.¶

12. Молчанова Е.Д., Полынская М.М., Мазитова А.Ю. Развитие цифровых компетенций обучающихся при реализации дисциплин // Проблемы и пути развития профессионального образования: Сборник статей Всероссийской научно-методической конференции (10-11 ноября 2022 г., Иркутск). Иркутск: Иркутский государственный университет путей сообщения, 2022. С. 307-309.¶

13. Никонова О.И. Непрерывное образование взрослых, как часть образовательной экосистемы // Финансовая экономика. 2023. № 11. С. 43-44.¶

14. Оганисян Ш.Г. Учебная мотивация взрослых и как на нее воздействовать (дополнительное образование) // Вестник Института развития образования. 2023. № 3 (43). С. 178-183.¶

15. Олейникова О.Н., Редина Ю.Н., Артемьев И.А. Международное измерение развития профессионального образования и обучения в контексте обучения взрослых // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1 (44). С. 89-103.¶

16. Полынская М.М., Бикетова Т.А. Процессная модель управления хозяйством электроснабжения // Стандарты и качество. 2014. № 12. С. 68-71.¶

17. Ромашко О.В. Особенности обучения взрослых посредством дистанционного обучения // Современный мир: опыт, проблемы и перспективы развития. 2016. Т. 2. № 1. С. 16-19.¶

18. Рябущенко О.А. Трансформация подходов российской системы высшего образования: интеграция мягких навыков в ядро непрофильных дисциплин // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 11-1. С. 66-75.¶

19. Федеральный проект «Активные меры содействия занятости» // trudvsem.ru. 2026.¶

20. Яковлева М.Б., Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Разработка «Концепции формирования образовательной траектории – образование через всю жизнь» // Профессиональное образование и рынок труда. 2015. № 1-2. С. 20-22.¶

Approaches to organizing the educational process of adults within the framework of additional professional education

Arina S. Astrakhantseva
candidate of economic sciences, associate professor
Irkutsk State Transport University
Irkutsk, Russia
arinasemail@yandex.ru
ORCID 0000-0003-3307-4770

Received 01.03.2026
Accepted 27.04.2026
Published 15.05.2026

UDC 37.013
DOI 10.25726/k7343-7658-1882-a
EDN SQJUIW
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This study explores one of the most pressing issues related to the search for ways to organize the educational process for adults in the production and distribution of continuing professional education services. Currently, programs of additional professional education are becoming increasingly widespread in connection with the practice of implementing the concept of continuous education. While exploring the subject of the study, we consistently addressed the challenges of identifying the main motivations and constraints for adult participation in continuing professional education. A comparative analysis of the elements of the continuing professional education system (in-person, distance, and blended formats) conducted in terms of their accessibility for modern adults. A matrix of comparative analysis of learning formats with distinct manifestations of influencing factors presented. Practical recommendations for providers of continuing professional education services and employers developed to attract potential students to continuing professional education and increase their engagement in the educational process. This study may be of practical interest to organizers and developers of continuing professional education programs seeking to expand their audience and improve the quality of the educational process.

Keywords

additional vocational education, training, adult education, educational services.

References

1. Alekseeva P.M., Nikolashkina V.E. Technology of adult education // Problems of Modern Pedagogical Education. 2022. № 76-1. pp. 24-26.
2. Astrakhantseva A.S., Borodavko L.S. On the use of testing as a tool for assessing knowledge and skills // Problems and Ways of Development of Vocational Education: Collection of Articles of the All-Russian Scientific and Methodological Conference (November 10-11, 2022, Irkutsk). Irkutsk: Irkutsk State Transport University, 2022. pp. 35-39.
3. Bezmaternykh A.O. A unique system of interaction «teacher – higher education student» // Problems and Ways of Development of Vocational Education: Collection of Articles of the All-Russian Scientific and Methodological Conference (November 13-15, 2024, Irkutsk). Irkutsk: Irkutsk State Transport University, 2025. pp. 50-53.
4. Borodavko L.S. On attracting young specialists to work in higher education // World of Pedagogy and Psychology. 2025. № 6 (107). pp. 25-35.
5. Vorobchikova E.O., Vaindorf-Sysoeva M.E. A model of organizing adult education in the context of digitalization: organizational and activity component // Professional Education in Russia and Abroad. 2024. № 3 (55). pp. 29-39.
6. Vorobchikova E.O., Vaindorf-Sysoeva M.E. Value and meaning guidelines of adult education // Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2024. № 3 (105). pp. 12-26.
7. Golovan S.A. On promising directions of introducing interactive whiteboards into the educational process // Culture. Science. Education. 2026. № 1 (78). pp. 71-78.
8. Golskaya Yu.N. Information technologies in the organization of the educational process // Problems and Ways of Development of Vocational Education: Collection of Articles of the All-Russian Scientific and Methodological Conference (November 13-15, 2024, Irkutsk). Irkutsk: Irkutsk State Transport University, 2025. pp. 117-120.
9. Gudilina S.I., Lomakina T.Yu. Competence-based approach in vocational training in the aspect of media education // Media. Information. Communication. 2016. № 18. pp. 86-90.

10. Unified register of small and medium-sized businesses. Statistics // rmsp.nalog.ru. 2026.
11. Mezentseva L.V. Adult education: on forms and methods // V.N. Tatishchev Volzhsky University Bulletin. 2015. № 4 (19). pp. 137-143.
12. Molchanova E.D., Polynskaya M.M., Mazitova A.Yu. Development of students' digital competencies in the implementation of disciplines // Problems and Ways of Development of Vocational Education: Collection of Articles of the All-Russian Scientific and Methodological Conference (November 10-11, 2022, Irkutsk). Irkutsk: Irkutsk State Transport University, 2022. pp. 307-309.
13. Nikonova O.I. Continuing adult education as part of the educational ecosystem // Financial Economics. 2023. № 11. pp. 43-44.
14. Oganisyan Sh.G. Learning motivation of adults and how to influence it (additional education) // Institute of Education Development Bulletin. 2023. № 3 (43). pp. 178-183.
15. Oleynikova O.N., Redina Yu.N., Artemyev I.A. International dimension of the development of vocational education and training in the context of adult learning // Vocational Education and Labour Market. 2021. № 1 (44). pp. 89-103.
16. Polynskaya M.M., Biketova T.A. Process model of power supply facilities management // Standards and Quality. 2014. № 12. pp. 68-71.
17. Romashko O.V. Features of adult education through distance learning // The Modern World: Experience, Problems and Prospects of Development. 2016. Vol. 2. № 1. pp. 16-19.
18. Ryabushchenko O.A. Transformation of approaches of the Russian higher education system: integration of soft skills into the core of non-specialized disciplines // Education Management: Theory and Practice. 2025. № 11-1. pp. 66-75.
19. Federal project «Active employment promotion measures» // trudvsem.ru. 2026.
20. Yakovleva M.B., Lomakina T.Yu., Sergeeva M.G. Development of the «Concept of forming an educational trajectory – lifelong education» // Vocational Education and Labour Market. 2015. № 1-2. pp. 20-22.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Персонализированная экосистема и ИИ ассистенты для технологического образования как стратегическая модель развития муниципальной системы образования

Вера Владимировна Коршунова
Кандидат педагогических наук, доцент, проректор
Красноярский краевой институт развития образования
Красноярск, Россия
korshunova@kipk.ru
ORCID 0000-0002-2042-2417

Сергей Витальевич Бортновский
Кандидат технических наук, доцент кафедры Программной инженерии
Сибирский федеральный университет
Красноярск, Россия
bort_sv@mail.ru
ORCID 0009-0002-6528-9602

Алексей Николаевич Абрамов
Преподаватель Центра цифровых трансформаций образования
Красноярский краевой институт развития образования
Красноярск, Россия
abramov@kipk.ru
ORCID 0009-0003-8960-5072

Дарья Сергеевна Коршунова
Специалист-эксперт
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Красноярск, Российская Федерация
wera7@mail.ru
ORCID 0009-0008-7619-3650

Поступила в редакцию 03.05.2026
Принята 14.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 37.014
DOI 10.25726/w9251-8807-1660-k
EDN QFWWBZ
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается проблема трансформации муниципальной системы образования в условиях цифровизации и перехода к экономике знаний. Актуальность исследования обусловлена нарастающим рассогласованием между традиционными образовательными моделями, запросами цифровой экономики и потребностями обучающихся. Целью работы является разработка и теоретическое обоснование стратегической модели развития технологического образования на муниципальном уровне, основанной на формировании персонализированной образовательной

экосистемы с интеграцией искусственного интеллекта. Методологическую основу исследования составляют экосистемный подход, теория человеческого капитала, положения стратегического менеджмента в образовании и концепции когнитивно-коммуникативного обучения. В рамках исследования предложена модель интеграции ИИ-ассистентов в образовательный процесс, обеспечивающая переход от стандартизированных практик к управлению индивидуальными образовательными траекториями обучающихся. Описаны архитектура модели, ключевые инструменты (включая системы «нейрооценки», адаптивного «промтинга» и «ассистента преподавателя»), а также индикаторы оценки результативности предложенной модели. Результаты исследования показывают, что внедрение персонализированной экосистемы способствует повышению эффективности образовательного процесса, развитию технологической грамотности обучающихся и усилению управленческих возможностей образовательных организаций. Сделан вывод о том, что интеграция искусственного интеллекта выступает стратегическим фактором повышения качества образования и конкурентоспособности территории региона в условиях цифровой трансформации.

Ключевые слова

персонализированная образовательная экосистема; искусственный интеллект в образовании; ИИ-ассистенты; муниципальная система образования; технологическое образование; цифровая трансформация образования; экосистемный подход; когнитивно-коммуникативное обучение.

Введение

Современный этап развития общества, характеризуется не просто цифровизацией, а глубокой трансформацией социально-экономических процессов, связанной с переходом к экономике знаний и технологическим укладам «Индустрии 4.0 и 5.0» (Дешко, 2024). В этих условиях система образования оказывается в ситуации нарастающего давления со стороны рынка труда, требующего формирования у обучающихся не только предметных знаний, но и технологической грамотности, мета-когнитивных умений и способности к непрерывному обучению (Куликова, 2021; Bachmann, 2022). Традиционная линейная модель образования, по-прежнему преобладающая в большинстве муниципальных систем региона, в последние годы демонстрирует снижение результативности (Белова, 2023). Это, прежде всего, связано с высокой степенью стандартизации образовательных процессов, а также ограниченной способностью системы учитывать индивидуальные образовательные траектории обучающихся. В результате снижается гибкость образовательной среды и, как следствие, ее соответствие актуальным запросам участников образовательных отношений (Коршунова, 2024).

На этом фоне особую роль начинает играть муниципальный уровень управления образованием. Именно здесь, по сути, происходит практическая реализация образовательной политики: обеспечивается распределение ресурсов, принимаются управленческие решения и организуется внедрение образовательных программ. Однако анализ текущей практики позволяет говорить о наличии ряда устойчивых ограничений. Речь идет, в частности, о нехватке квалифицированных кадров и современных технологических решений, разрозненности информационных потоков, а также недостаточной согласованности между достигаемыми образовательными результатами и потребностями региональной экономики (Кичерова, 2023).

Подобная ситуация, ведет к формированию системного разрыва: образовательная система функционирует в относительной изоляции от рынка труда и ожиданий семей, что снижает ее социально-экономическую эффективность (Асмолов, 2008).

В условиях усиливающейся глобальной конкуренции технологическое лидерство Российской Федерации в целом и Красноярского края в частности приобретает стратегическое значение, выступая одним из ключевых факторов обеспечения национальной безопасности и устойчивого экономического развития. В этой связи трансформация процессов, связанных с развитием человеческого капитала, требует переосмысления сложившихся управленческих и педагогических практик. Речь идет не только об обновлении механизмов управления муниципальной системой образования, но и о формировании принципиально иной, персонализированной модели педагогической деятельности (Данилова, 2024).

Следует отметить, что традиционная школьная модель, восходящая к идеям, Я.А. Коменского и ориентированная преимущественно на трансляцию знаний, сегодня все в большей степени утрачивает свою эффективность. Она вступает в противоречие с условиями цифровой реальности, в которой искусственный интеллект становится неотъемлемой частью образовательных стандартов и практик (Вербицкий, 2019). На сегодняшний день технологии искусственного интеллекта начинают функционировать как когнитивно-коммуникативная среда заставляющая переосмысливать процессы обучения, воспитания и развития (Болбаков, 2025).

Ряд современных ученых, полагают что, одним из перспективных направлений преодоления обозначенного разрыва является переход к экосистемной логике управления образованием (Картукова, 2019, Крылова, 2024). Экосистемный подход предполагает создание единую динамично развивающеюся среду, в которую интегрированы все участники образовательного процесса. В такой среде технологии искусственного интеллекта выступают в качестве адаптивных систем способствует повышению образовательных результатов за счет учета индивидуальных особенностей обучающихся и оптимизации педагогических решений (О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации, 2019).

Однако, несмотря на активное внедрение цифровых технологий, большинство существующих решений ограничиваются уровнем отдельных платформ или учебных курсов и не затрагивают системную трансформацию муниципального управления образованием. Кроме того, сохраняется дефицит методологических и организационных моделей, обеспечивающих интеграцию ИИ в образовательную практику с учетом нормативных, дидактических и управленческих аспектов (Almalawi, 2024).

Научная новизна исследования заключается в обосновании экосистемной модели развития муниципального образования, в которой искусственный интеллект рассматривается как полноправный субъект образовательного взаимодействия, интегрированный в процессы обучения, управления и оценки результатов. В отличие от существующих подходов, предложенная модель ориентирована на системный уровень и предполагает формирование персонализированной образовательной экосистемы.

Целью исследования является разработка и теоретическое обоснование стратегической модели развития муниципальной системы образования, основанной на интеграции ИИ-ассистентов и обеспечивающей переход к управлению индивидуальными образовательными траекториями в условиях цифровой трансформации.

Материалы и методы исследования

Объектом исследования выступает муниципальная система образования в условиях цифровой трансформации. Предмет исследования – организационно-педагогические и управленческие механизмы внедрения персонализированной образовательной экосистемы с интеграцией искусственного интеллекта.

Эмпирическую базу исследования составляет региональная проектная инициатива «ИИ-Дидактика 24», реализуемая на уровне муниципальных образовательных систем с потенциалом масштабирования. В рамках пилотного этапа в исследование включены 5 образовательных организаций (школы), с перспективой расширения до 50 и более образовательных учреждений. В исследовании задействованы педагоги-предметники, управленческие команды образовательных организаций, методисты институтов развития образования, а также обучающиеся 8-11 классов. Горизонт исследования составляет 3 года, включая дебютный этап продолжительностью 12 месяцев.

Методологическую основу исследования составляют положения экосистемного подхода, позволяющего рассматривать образование как открытую динамическую систему взаимодействующих субъектов; теория человеческого капитала, определяющая образование как ключевой фактор социально-экономического развития; а также концепции стратегического менеджмента (Астраханцева, 2022). Указанные подходы обеспечивают возможность анализа трансформации образовательной системы на стыке педагогики, управления и цифровых технологий.

В качестве методов исследования использованы: теоретический анализ научной литературы и нормативных документов, моделирование образовательной экосистемы, кейс-анализ пилотных практик

внедрения ИИ-инструментов, а также элементы педагогического проектирования. Дополнительно применялись методы сравнительного анализа существующих цифровых образовательных решений и экспертной оценки их дидактического потенциала (Роберт, 2010).

Ключевым инструментом исследования выступает разработанный дидактический «ИИ-контур», описывающий цикл взаимодействия обучающегося, педагога и ИИ-ассистента.

Предлагаемый «ИИ-контур» выстраивается как последовательность взаимосвязанных действий, отражающих логику современной учебной деятельности. Сначала формулируется учебная задача, после чего обучающийся инициирует генерацию решения с использованием инструментов искусственного интеллекта (Кочерова, 2011). Полученный результат подлежит интерпретации, что, в свою очередь, нередко приводит к уточнению исходного запроса и его повторной генерации. Завершающим этапом становится совместное обсуждение с педагогом, в ходе которого происходит осмысление полученного опыта (Цветков, 2016). Такая организация процесса, позволяет более точно фиксировать изменения как в структуре учебной деятельности, так и в распределении ролей между ее участниками.

В рамках исследования осуществляется апробация ряда инструментальных решений, каждое из которых выполняет специфическую функцию. Так, система «нейрооценки» ориентирована на валидацию используемых ИИ-инструментов с учетом как педагогических, так и технических критериев. В свою очередь, «ассистент преподавателя» предназначен для анализа образовательного процесса на основе аудиоданных, что открывает дополнительные возможности для интерпретации педагогического взаимодействия. Отдельного внимания заслуживает технология «адаптивного промтинга», позволяющая конструировать индивидуализированные учебные задания без обращения к персональным данным обучающихся.

Оценка эффективности внедряемых решений осуществляется комплексно и опирается на совокупность показателей. В их числе – динамика учебной активности обучающихся, степень вариативности их образовательных траекторий, а также изменения в характеристиках педагогической деятельности (Лобкова, 2023). Таким образом, анализ проводится не только на уровне результатов, но и на уровне процессов, что представляется принципиально важным в контексте цифровой трансформации образования.

Таким образом, выбранная совокупность методов и материалов позволяет комплексно исследовать процессы внедрения искусственного интеллекта в муниципальную систему образования и обосновать предложенную модель с позиций педагогической и управленческой науки.

Результаты и обсуждение

Понятие «образовательная экосистема» в современной педагогике рассматривается как открытая, динамичная среда, обеспечивающая взаимодействие всех субъектов образовательного процесса (учащихся, учителей, родителей, администрации, партнеров) и ресурсов (Куликова, 2021). В отличие от простой цифровой среды, экосистема подразумевает синергетический эффект, где целое превышает сумму частей.

Внедрение искусственного интеллекта в образование открывает возможности для масштабной персонализации. Исследования показывают, что адаптивные системы обучения на базе ИИ могут повысить успеваемость на 20-30% за счет подбора индивидуального темпа и обучающего контента (Картукова, 2019). Однако большинство существующих решений фокусируются на уровне отдельного урока или платформы, не охватывая муниципальную систему в целом.

В рамках данной статьи, муниципальная система образования рассматривается не как совокупность учреждений, а как единый «организм», способный к адаптации. В рамках регионального проекта 2026-2030 годов («ИИ-Дидактика 24») регион выступает полигоном для отработки новой цифровой дидактики. Предлагаемая модель базируется на трехуровневой экосистеме, интегрированной в инфраструктуру муниципального управления образованием (см. рис. 1).

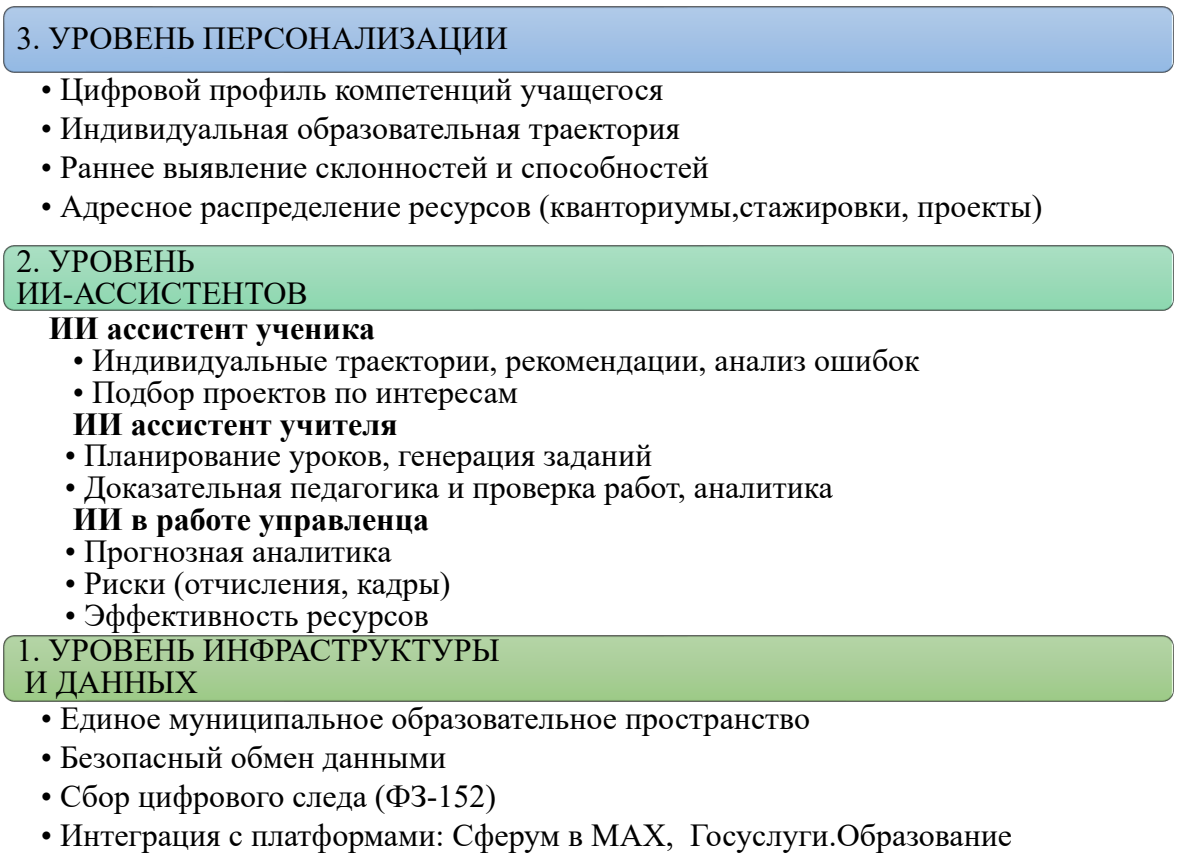


Рисунок 1. Цифровая образовательная экосистема

Персонализированная экосистема с интеграцией ИИ-ассистентов представляет собой перспективную стратегическую модель для развития системы образования муниципалитета. Она позволяет перейти от управления процессами к управлению результатами и индивидуальными траекториями.

В контексте технологического образования данная модель обеспечивает синхронизацию навыков выпускников с потребностями цифровой экономики. В качестве ведущего принципа выбран экосистемный подход, который предполагает сетевое взаимодействие всех институций на территории муниципального округа. В этом контексте ключевым механизмом становится внедрение ИИ ассистента как содержательного компонента новой реальности в современной дидактике.

Предлагаемая модель внедрения искусственного интеллекта в муниципальную систему образования реализуется через три взаимосвязанных функциональных направления (трека), формирующих единую экосистему ИИ-дидактики (рис. 2).

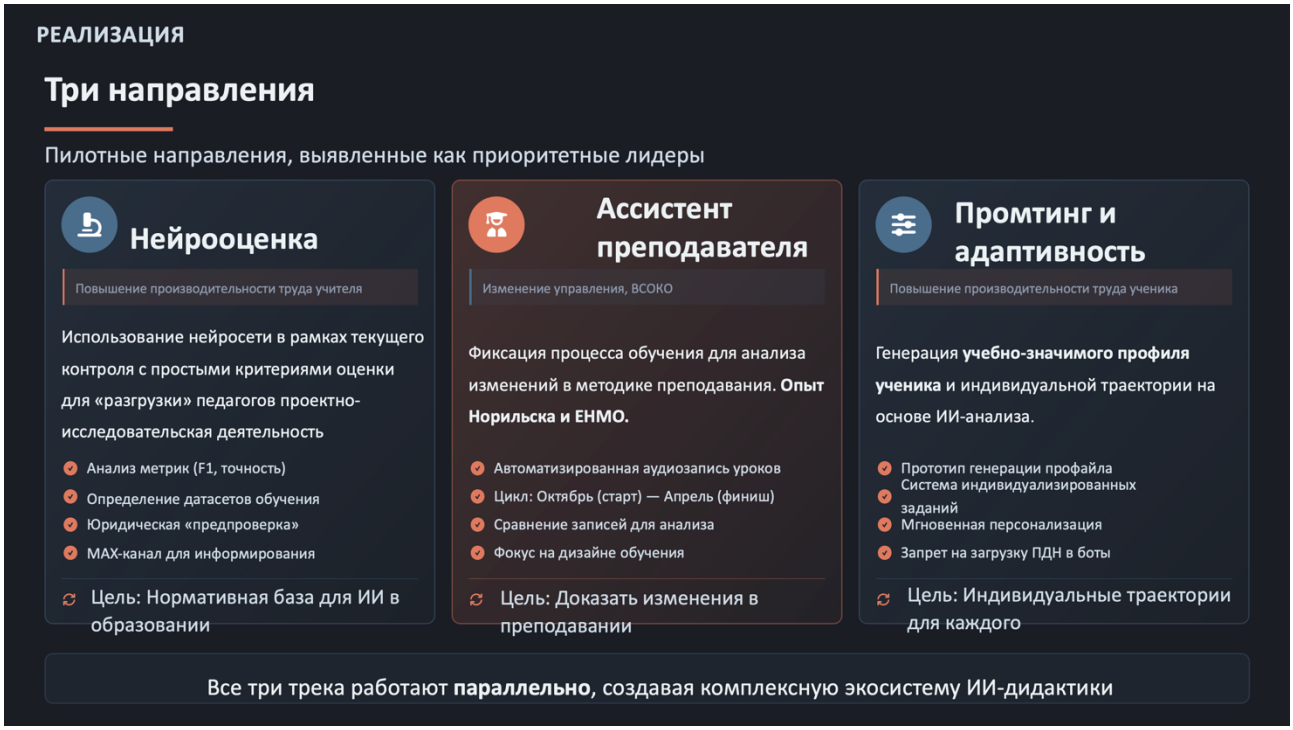


Рисунок 2. Модель внедрения искусственного интеллекта в муниципальную систему образования

Первое направление, обозначенное как «нейрооценка», связано с формированием целостной системы валидации и нормативного сопровождения использования технологий искусственного интеллекта в образовательной практике. В рамках данного трека реализуются процедуры оценки качества образования на этапах мотивирующего оценивания обучающихся, основанные на ряде количественных метрик, включая показатели точности и F1-меру. Одновременно осуществляется анализ их соответствия дидактическим принципам и действующим правовым требованиям, что позволяет рассматривать внедрение технологий в более широком регуляторном контексте.

Второе направление «Ассистент преподавателя», направленное на перестроение педагогической и управленческой деятельности. Новшеством направления служит аудио/видео фиксация образовательного процесса с последующим анализом урока нейросетью по 16 разным метрикам. Это позволит перейти от субъективной оценки педагогической деятельности к ее объективированной аналитики и выявлению шаблонов результативного поведения учителей.

Третье направление, «Промтинг и адаптивность», направлено на обучение педагогов использование нейросетей с целью персонализации образовательного процесса обучающихся с разными образовательными потребностями (UNESCO, 2018).

Принципиально важно подчеркнуть, что обозначенные направления реализуются не изолированно, а в режиме параллельного и взаимосвязанного функционирования. Их сочетание, по-видимому, формирует выраженный синергетический эффект. Так, система «нейрооценки» задает рамки и критерии качества, «ассистент преподавателя» позволяет фиксировать и интерпретировать изменения в педагогической практике, тогда как «адаптивный промтинг» обеспечивает практическую реализацию персонализированного обучения. В совокупности это приводит к формированию целостной модели ИИ-дидактики, ориентированной не только на повышение эффективности образовательного процесса, но и на поддержку индивидуальных образовательных траекторий обучающихся.

В рамках пилотного этапа реализации проектной инициативы «ИИ-Дидактика 24» получены предварительные наблюдения, позволяющие обозначить вектор происходящих изменений. В частности, фиксируется рост вовлеченности обучающихся при работе с инструментами искусственного интеллекта. Одновременно увеличивается число итераций взаимодействия с учебным материалом, что, как представляется, свидетельствует о постепенном переходе от преимущественно репродуктивных форм деятельности к более активным и когнитивно-насыщенным практикам обучения. Таким образом, можно

говорить о качественном сдвиге в характере учебной активности (Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы, 1997).

Развивая предложенную модель, логично обратиться к анализу ее влияния на ключевые параметры функционирования муниципальной системы образования. Прежде всего изменения затрагивают сам характер образовательного процесса. Если в традиционной логике обучение выстраивается по относительно унифицированной траектории, то внедрение ИИ-ассистентов, приводит к формированию вариативной архитектуры. В этой модели содержание, темп и формы освоения материала начинают соотноситься с индивидуальными особенностями обучающегося. Тем самым персонализация перестает носить декларативный характер и получает реальное технологическое воплощение.

Не менее существенные сдвиги наблюдаются на уровне управления. Интеграция трех обозначенных направлений позволяет выстроить замкнутый контур управления качеством образования. Сначала осуществляется сбор и валидация данных в рамках «нейрооценки», затем фиксируются и интерпретируются изменения педагогической практики с помощью «ассистента преподавателя», после чего на основе полученной информации проектируются индивидуализированные образовательные решения средствами «адаптивного промтинга». В результате управление приобретает черты непрерывного аналитического цикла, что, как можно предположить, повышает его обоснованность и оперативность.

Отдельно следует остановиться на вопросе масштабируемости данной модели. В отличие от локальных цифровых инициатив, реализуемых на уровне отдельных образовательных организаций, рассматриваемый подход изначально ориентирован на муниципальный уровень. Это предполагает его встраивание в существующую систему управления образованием региона. С одной стороны, такая ориентация создает условия для тиражирования успешных практик; с другой – предъявляет повышенные требования к нормативно-правовой базе и развитию соответствующей инфраструктуры. Таким образом, потенциал масштабирования напрямую связан с готовностью системы к институциональным изменениям.

Вместе с тем анализ показывает, что эффективность реализации данной модели не является заданной заранее и определяется рядом взаимосвязанных факторов. Прежде всего, обращает на себя внимание уровень готовности педагогов к работе с технологиями искусственного интеллекта (Сластенин, 2007). Речь идет не просто о владении инструментами, а о формировании новых профессиональных компетенций, позволяющих интегрировать ИИ в образовательный процесс осмысленно и методически обоснованно.

С другой стороны, существенное значение приобретает наличие надежных механизмов оценки качества, применяемых ИИ-решений. В данном контексте развитие подходов к «нейрооценке» позволяет, по-видимому, выстроить более объективную систему критериев, соотносящую технические параметры инструментов с их педагогической результативностью.

Нельзя игнорировать и управленческий аспект. Практика показывает, что внедрение подобных моделей требует от управленческих команд готовности действовать в условиях неопределенности, когда многие решения принимаются в ситуации ограниченной предсказуемости.

Мы выделили три группы показателей, соответствующие ключевым направлениям экосистемы (педагогические, управленческие и технологические) которые позволят оценить результативность внедрения предложенной модели:

1. К педагогическим индикаторам, относится уровень учебно-познавательной активности обучающихся, который фиксируется через частоту взаимодействия с учебным контентом. Дополнительно значимым показателем выступает вариативность образовательных траекторий, отражающая степень персонализации обучения. Косвенным, но важным индикатором является изменение характера учебных заданий – переход от репродуктивных к продуктивным и исследовательским формам деятельности.
2. Управленческие индикаторы, в свою очередь, связаны с оценкой изменений в системе принятия решений. К ним можно отнести скорость выявления образовательных дефицитов, уровень

обоснованности управленческих решений, а также степень использования аналитических данных в практике управления. Так, в качестве одного из индикаторов повышения эффективности управления может рассматриваться сокращение временного интервала между выявлением проблемы и принятием соответствующего управленческого решения. Подобная динамика, по-видимому, отражает не только ускорение управленческих процедур, но и повышение их обоснованности за счет использования данных.

3. Отдельный блок показателей связан с технологическим измерением и направлен на оценку качества применяемых ИИ-инструментов. В данном случае используются как традиционные метрики, такие как точность и F1-мера, так и более содержательные критерии, учитывающие педагогический контекст их применения. Речь идет, в частности, о соответствии генерируемых решений образовательным целям, а также о степени их интерпретируемости (Alamri, 2021). Особое место занимает показатель дидактической валидности, позволяющий оценить, насколько создаваемый контент соотносится с требованиями образовательных стандартов и логикой учебного процесса.

Отметим, что на текущем этапе исследования указанные индикаторы имеют скорее проектный статус и выполняют функцию концептуализации подходов к оценке эффективности. Вместе с тем уже в ходе пилотного внедрения они дают возможность зафиксировать общую направленность происходящих изменений и, что не менее существенно, выявить проблемные зоны и потенциальные точки роста образовательной системы.

Для систематизации предложенных индикаторов и повышения операционализируемости оценки эффективности внедрения модели представим их в табличной форме (табл. 1).

Таблица 1. Система индикаторов эффективности внедрения модели

Группа индикаторов	Показатель	Способ измерения	Ожидаемый эффект
Педагогические	Уровень учебной активности	Частота взаимодействия с ИИ, количество итераций «генерация–перегенерация»	Рост вовлеченности обучающихся
	Вариативность образовательных траекторий	Доля индивидуализированных заданий, различие учебных сценариев	Повышение степени персонализации
	Тип учебной деятельности	Анализ структуры заданий (репродуктивные / продуктивные)	Смещение к исследовательскому обучению
Управленческие	Скорость принятия решений	Время от выявления дефицита до управленческого действия	Снижение временных задержек
	Обоснованность решений	Доля решений, принятых на основе данных	Повышение качества управления
	Использование аналитики	Частота обращения к данным ИИ-систем	Формирование аналитической культуры управления
Технологические	Точность ИИ-инструментов	Метрики точности, F1-мера	Повышение надежности решений
	Дидактическая валидность	Экспертная оценка соответствия ФГОС и ООП	Соответствие образовательным стандартам
	Интерпретируемость результатов	Возможность объяснения логики ответа ИИ	Повышение доверия к системе

Представленная система индикаторов, с одной стороны, позволяет структурировать оценку эффектов внедрения ИИ, а с другой – задает основу для формирования доказательной базы, необходимой для масштабирования модели на уровне муниципальной системы образования.

Заключение

Таким образом, результаты настоящего исследования указывают на существенное изменение в осмыслении динамики развития муниципальной системы образования в условиях цифровой трансформации. Если до настоящего времени наблюдалось несоответствие между традиционными образовательными подходами и потребностями экономики знаний, то разработанная модель демонстрирует потенциал для преодоления этого несоответствия посредством перехода к экосистемной организации образовательной среды. В контексте данной модели интеграция искусственного интеллекта приобретает значение структурообразующего компонента в формировании новой дидактической и управленческой парадигмы. Функционирование системы образования трансформируется: вместо фронтальной трансляции учебного содержания акцент смещается на разработку и администрирование индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. Полученные данные уточняют понимание механизмов осуществления данной трансформации. В частности, установлено, что максимальная эффективность достигается путем интеграции в единый комплекс, обозначенный как «ИИ-контур», который обеспечивает полный цикл образовательной и управленческой аналитики.

В данных условиях существенное значение отводится взаимообусловленному функционированию таких компонентов, как «нейрооценка», «ассистент педагога» и «адаптивный промтинг». Синергия данных компонентов создает предпосылки для перехода от разрозненной цифровизации к системному обеспечению качества образования, базирующемуся на данных и интерпретируемых аналитических моделях.

С эмпирической точки зрения, следует отметить, что апробация разработанной модели в рамках экспериментальной инициативы позволила зафиксировать стабильные положительные результаты, преимущественно проявляющиеся в улучшении учебной активности и расширении вариативности образовательных траекторий. Одновременно с этим, наблюдаются изменения в управленческой деятельности, выражающиеся в повышении степени обоснованности принимаемых решений и сокращении временных интервалов между идентификацией проблемных зон и их последующим устранением.

Совокупность этих факторов позволяет рассматривать предложенную модель как эффективный инструмент для оптимизации операционной деятельности муниципальной системы образования.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 65-86.
2. Астраханцева А.С., Бородавко Л.С. К вопросу об использовании тестирования как инструмента оценки знаний и умений // Проблемы и пути развития профессионального образования: сборник статей Всероссийской научно-методической конференции (10-11 ноября 2022 г., Иркутск). Иркутск: Иркутский государственный университет путей сообщения, 2022. С. 35-39.
3. Белова Е.Н., Абрамов А.Н. Модель подготовки учителей к применению цифровых технологий во взаимодействии с обучающимися // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 8-1. С. 394-403.
4. Болбаков Р.Г., Рачков А.В. Когнитивные технологии в образовании // Образовательные ресурсы и технологии. 2025. № 3 (52). С. 7-15.
5. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». 2019. № 1 (6). С. 37-51.
6. Данилова Т.В., Еловикова Д.А., Кузнецова М.М. Влияние глобализации на изменение роли учителя в образовательном процессе и его профессиональные компетенции // Управление образованием: теория и практика. 2024. Т. 14. № 9-2. С. 197-206.
7. Дешко И.П., Матчин В.Т. Рачков А.В. Геоинформационная коммуникативистика // Информация и космос. 2024. № 1. С. 175-179.

8. Картукова А.А. Цифровая образовательная среда как фактор профессионального развития педагога // Цифровая образовательная среда: новые компетенции педагога: сборник материалов участников конференции. Санкт-Петербург: Международные образовательные проекты, 2019. С. 8-11.

9. Кичерова М.Н., Трифонова И.С. Принципы экосистемного подхода: возможности для моделирования образовательной экосистемы // Science for Education Today. 2023. Т. 13. № 3. С. 45-72.

10. Коршунова В.В., Абрамов А.Н., Шнайдер Ю.В. Модель формирования цифровой компетентности педагогов школы на основе научно-методического сопровождения // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9. № 8. С. 696-702.

11. Кочерова С.А. Формирование оптимальной обучающей технологии как средства воздействия на процесс изучения геометрического моделирования в рамках когнитивного обучения // Казанский педагогический журнал. Серия 14. Педагогика. 2011. № 5. С. 28-32.

12. Крылова М.Н., Новикова Ю.В. Современные тенденции развития традиционных и инновационных образовательных технологий в вузе в условиях дистанционного обучения // Знание. Понимание. Умение. 2024. № 2. С. 36-46.

13. Куликова С.В. Трансформация российской образовательной среды и переход к цифровой педагогике // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 5. Статья 48PDMN521.

14. Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы: сборник статей. Российская академия наук, Институт психологии, Дом наук о человеке (Париж, Франция), Национальный институт изучения труда и профессиональной ориентации (Париж, Франция) Отв. ред. Т. Галкина, Э. Лоарер. Пер. с фр. И. Блинниковой. Москва: Институт психологии РАН, 1997. 296 с.

15. Лобкова Е.В., Ки-Юан А.А. Индикаторы прогресса в достижении стратегических целей цифровой трансформации ключевых отраслей региона: оценка промежуточных результатов // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. 2023. Т. 16. № 3. С. 428-441.

16. О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 № 490 (с Национальной стратегией развития искусственного интеллекта) // publication.pravo.gov.ru. 2019.

17. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). 3-е изд. Т. 15. Москва: ИИО РАО, 2010. 353 с.

18. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2007. №. 1. С. 42-49.

19. Цветков Я. Рецепция информации // Образовательные ресурсы и технологии. 2016. № 1 (13). С. 121-129.

20. Almari R., Alharbi B. Explainable student performance prediction models: A systematic review // IEEE Access. 2021. № 9. pp. 33132-33143.

21. Almalawi A., Soh B., Li A., Samra H. Predictive Models for Educational Purposes: A Systematic Review // Big Data and Cognitive Computing. 2024. Vol. 8. № 12. Article 187.

22. Bachmann R., Gonschor M., Lewandowski P., Madon K. The impact of robots on labour market transitions in Europe // IBS working paper. 2022. № 1. 60 p.

23. UNESCO. ICT Competency Framework for Teachers. Paris, 2018.

A personalized ecosystem and AI assistants for technological education as a strategic model for the development of the municipal education system

Vera V. Korshunova
PhD, Associate Professor, Vice-Rector
Krasnoyarsk Regional Institute for Education Development
Krasnoyarsk, Russia
korshunova@kipk.ru
ORCID 0000-0002-2042-2417

Sergey V. Bortnovsky
PhD, Associate Professor, Department of Software Engineering
Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russia
bort_sv@mail.ru
ORCID 0009-0002-6528-9602

Aleksey N. Abramov
Lecturer
Center for Digital Transformation of Education, Krasnoyarsk Regional Institute for Education Development
Krasnoyarsk, Russia
abramov@kipk.ru
ORCID 0009-0003-8960-5072

Darya S. Korshunova
Specialist Expert
Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University
Krasnoyarsk, Russian Federation
wera7@mail.ru
ORCID 0009-0008-7619-3650

Received 03.05.2026
Accepted 14.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 37.014
DOI 10.25726/w9251-8807-1660-k
EDN QFWWBZ
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article examines the transformation of the municipal education system in the context of digitalization and the transition to a knowledge economy. The relevance of this study stems from the growing disconnect between traditional educational models, the demands of the digital economy, and the needs of students. The aim of this work is to develop and theoretically substantiate a strategic model for the development of technological education at the municipal level, based on the formation of a personalized educational ecosystem with the integration of artificial intelligence. The methodological basis of the study is an ecosystem approach, human capital theory, principles of strategic management in education, and concepts of cognitive-communicative learning. This study proposes a model for integrating AI assistants into the educational process,

enabling a transition from standardized practices to the management of individualized educational trajectories for students. The model's architecture, key tools (including neuroassessment, adaptive promting, and teaching assistant systems), and performance indicators for the proposed model are described. The study's results demonstrate that the implementation of a personalized ecosystem contributes to the increased efficiency of the educational process, the development of students' technological literacy, and the strengthening of educational institutions' management capabilities. It is concluded that the integration of artificial intelligence is a strategic factor in improving the quality of education and the competitiveness of a region in the context of digital transformation.

Keywords

personalized educational ecosystem; artificial intelligence in education; AI assistants; municipal education system; technological education; digital transformation of education; ecosystem approach; cognitive-communicative learning.

References

1. Asmolov A. G. Strategy of sociocultural modernization of education: on the path to overcoming the crisis of identity and building a civil society // Issues of Education. 2008. № 1. pp. 65-86.
2. Astrakhantseva A.S., Borodavko L.S. On the use of testing as a tool for assessing knowledge and skills // Problems and Ways of Development of Vocational Education: Collection of Articles of the All-Russian Scientific and Methodological Conference (November 10-11, 2022, Irkutsk). Irkutsk: Irkutsk State Transport University, 2022. pp. 35-39.
3. Belova E.N., Abramov A.N. A model of training teachers to use digital technologies in interaction with students // Pedagogical Journal. 2023. Vol. 13. № 8-1. pp. 394-403.
4. Bolbakov R.G., Rachkov A.V. Cognitive technologies in education // Educational Resources and Technologies. 2025. № 3 (52). pp. 7-15.
5. Verbitsky A.A. Digital learning: problems, risks and prospects // Electronic Scientific and Journalistic Journal «Homo Cyberus». 2019. Vol. 2. № 1 (6). pp. 37-51.
6. Danilova T.V., Elovikova D.A., Kuznetsova M.M. The Impact of globalization on the changing role of the teacher in the educational process and their professional competencies // Education Management: Theory and Practice. 2024. Vol. 14. № 9-2. pp. 197-206.
7. Deshko I.P., Matchin V.T., Rachkov A.V. Geoinformational communication studies // Information and Space. 2024. № 1. pp. 175-179.
8. Kartukova A.A. Digital educational environment as a factor in the professional development of a teacher // Digital Educational Environment: New Competencies of a Teacher: Collection of Materials of Conference Participants. Saint Petersburg: International Educational Projects, 2019. pp. 8-11.
9. Kicherova M.N., Trifonova I.S. Principles of the ecosystem approach: opportunities for modeling an educational ecosystem // Science for Education Today. 2023. Vol. 13. № 3. pp. 45-72.
10. Korshunova V.V., Abramov A.N., Shnaider Yu.V. A model for developing the digital competence of school teachers based on scientific and methodological support // Pedagogy. Theory and Practice. 2024. Vol. 9. № 8. pp. 696-702.
11. Kocherova S.A. Formation of an optimal teaching technology as a means of influencing the process of studying geometric modeling within cognitive learning // Kazan Pedagogical Journal. Series 14. Pedagogy. 2011. № 5. pp. 28-32.
12. Krylova M.N., Novikova Yu.V. Current trends in the development of traditional and innovative educational technologies at university in the context of distance learning // Knowledge. Understanding. Skill. 2024. № 2. pp. 36-46.
13. Kulikova S.V. Transformation of the Russian educational environment and the transition to digital pedagogy // World of Science. Pedagogy and Psychology. 2021. № 5. Article 48PDMN521.
14. Cognitive Learning: Current State and Prospects: a collection of articles. Russian Academy of Sciences, Institute of Psychology, House of Human Sciences (Paris, France), National Institute for the Study of

Labour and Vocational Guidance (Paris, France). Eds. by T. Galkina, E. Loarer. Trans. from French by I. Blinnikova. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 1997. 296 p.

15. Lobkova E.V., Ki-Yuan A.A. Indicators of progress in achieving the strategic goals of digital transformation of key industries of the region: assessment of interim results // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2023. Vol. 16. № 3. pp. 428-441.

16. On the development of artificial intelligence in the Russian Federation: decree of the President of the Russian Federation dated 10.10.2019 № 490 (with the National Strategy for the Development of Artificial Intelligence) // publication.pravo.gov.ru. 2019.

17. Robert I.V. Theory and methods of informatization of education (psychological, pedagogical and technological aspects). 3rd ed. Vol. 15. Moscow: IIO RAO, 2010. 353 p.

18. Slastenin V.A., Podymova L.S. Teacher's readiness for innovative activity // Siberian Pedagogical Journal. 2007. № 1. pp. 42-49.

19. Tsvetkov Ya. Reception of information // Educational Resources and Technologies. 2016. № 1 (13). pp. 121-129.

Этический компонент в работе педагога с искусственным интеллектом

Дмитрий Иванович Ерыкалов
Специалист-эксперт
Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина
Екатеринбург, Россия
erykalov55@yandex.ru
ORCID 0009-0001-5176-1075

Поступила в редакцию 03.05.2026
Принята 17.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 37.091.33
DOI 10.25726/s4071-8044-9253-y
EDN QGNHHC
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье обосновывается необходимость формирования этического компонента в работе педагога с искусственным интеллектом. Анализируются этические риски использования ИИ: проблема ответственности, деперсонализация учебного процесса, алгоритмическая предвзятость, нарушение конфиденциальности, феномен «галлюцинаций» нейросетей. Этическая рефлексия рассматривается как ключевая компетенция современного педагога. Выделены три составляющие этического компонента: когнитивная, операциональная и личностная.

Ключевые слова

этический компонент профессиональной деятельности, искусственный интеллект, педагог, этическая рефлексия, риски ИИ.

Введение

В современном образовании происходит существенное изменение в дидактической парадигме: всеми привычная модель «учитель-ученик» претерпевает изменение и расширяется до триады, где одну из ключевых ролей начинает играть искусственный интеллект. Д.С. Пудовкин определяет его статус через понятие «квазисубъектности» и «квазиэкспертности» (Пудовкин, 2025). Это означает, что искусственный интеллект теперь перестаёт быть просто вспомогательным инструментом и становится активным участником образовательного процесса. Он способен генерировать учебные материалы, подстраивать задания под индивидуальные особенности обучающихся, анализировать образовательные результаты и давать обратную связь, однако не обладает автономией в принятии педагогических решений.

Данная трансформация ставит перед педагогическим сообществом ряд новых вызовов и требует глубокого осмысления. Как меняются дидактические навыки? Какие качества нужны педагогу сегодня? Как подготовить педагогические кадры к работе с ИИ? Важнейшим среди данных вопросов занимают этические аспекты. Кто отвечает за решения ИИ? Как сохранить воспитательную роль образования в условиях тотальной автоматизации? Можно ли доверять алгоритмам?

Анализ ситуации показывает, что, несмотря на широкое распространение ИИ-инструментов, существует значительный разрыв между их наличием и реальной готовностью учителей к их эффективному применению. По данным НИУ ВШЭ, 75,5% педагогов уже используют инструменты искусственного интеллекта в своей профессиональной деятельности (Сувирова, 2025). Однако

проведенное А.А. Коноваловым исследование выявило, что лишь 24% педагогов применяют ИИ-сервисы регулярно, в то время как 50% имеет лишь минимальный опыт работы с ними, а 26% вообще не используют ИИ. При этом 65% опрошенных считают освоение ИИ важным для своего профессионального развития, а 53% готовы к его внедрению (Коновалов, 2025). Таким образом, наряду с общим высоким процентом применения ИИ наблюдается значительный разрыв между эпизодическим и системным использованием этих технологий, а также сохраняется немалая доля педагогов, полностью исключающих ИИ из своей практики. Кроме того, программы повышения квалификации фрагментарны и сфокусированы на технических аспектах, не затрагивая этических и правовых вопросов.

Таким образом, существует противоречие между потребностью в этически ответственном использовании ИИ и отсутствием соответствующей подготовки педагогов. Разрешение этого противоречия требует формирования у педагогических работников этических компонентов в работе с искусственным интеллектом.

Цель статьи – обосновать необходимость формирования этических компонентов в работе педагога с искусственным интеллектом и определить их содержание.

Материалы и методы исследования

Был осуществлен анализ отечественных и зарубежных исследований в области искусственного интеллекта, а также научной литературы по проблеме этического регулирования искусственного интеллекта в образовании. Изучены нормативные документы, регламентирующие применение искусственного интеллекта в образовательной сфере.

Для выявления ключевых этических рисков применялся метод проблемного анализа. На основе сравнительного анализа отечественных и зарубежных подходов были определены основные направления формирования этического компонента в работе педагога с ИИ. С помощью метода моделирования были выделены структурные составляющие этического компонента.

Результаты и обсуждение

Прежде чем говорить об этических проблемах, необходимо определить, что представляет собой искусственный интеллект. Анализ научной литературы, посвященной феномену искусственного интеллекта, позволяет выделить несколько подходов.

Правовой подход фиксирует искусственный интеллект как объект нормативного регулирования. Согласно ГОСТ Р 59895-2021, искусственный интеллект – это комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека и получать результаты, сопоставимые с результатами интеллектуальной деятельности человека (ГОСТ Р 59895-2021, 2021).

Технологический подход рассматривает искусственный интеллект как совокупность методов и алгоритмов. Здесь различают машинное обучение, нейросети и генеративные модели.

Педагогический подход рассматривает искусственный интеллект сквозь призму его дидактических возможностей. Искусственный интеллект выполняет три функции: инструментальную (выполнение рутинных задач), адаптивную (персонализация обучения), когнитивную (расширение познавательных возможностей) (Сувирова, 2025).

Психологический подход рассматривает искусственный интеллект в контексте его взаимодействия с психическими процессами человека. Р.А. Есенин в своем исследовании выделяет что ИИ может изменить в психических процессах человека: адаптация к помощи ИИ, усиление познавательных способностей, изменение восприятия памяти, эмоциональное взаимодействие с ИИ-субъектами, а также акцент на этических рассуждениях и критическом мышлении (Есенин, 2023).

В настоящем исследовании предлагается следующее рабочее определение: искусственный интеллект – совокупность технологических решений, способных имитировать когнитивные функции человека, самообучаться на основе данных и выполнять задачи, связанные с генерацией учебного контента, адаптацией заданий, анализом результатов и обеспечением обратной связи.

Современные исследования демонстрирует обилие самых разнообразных технологий искусственного интеллекта, которые могут быть применены в образовательном процессе. К этим технологиям относятся:

1) генеративный искусственный интеллект. Данная категория включает модели, способные генерировать образовательный контент на основе обучающих данных. К таким моделям относятся:

1. текстовые генеративные модели (например, ChatGPT, DeepSeek, YandexGPT, GigaChat), дающие возможность создавать конспекты уроков, формировать учебные задания, генерировать тексты и примеры;
2. графические генеративные модели (например, Kandinsky, Midjourney, Шедеврум, Starry AI), используемые для создания иллюстраций, схем, раздаточных материалов;
3. мультимодальные модели, работающие одновременно с текстом, изображениями и аудио.

2) интеллектуальные обучающие системы. Данный класс систем предназначен для персонализированного обучения. Интеллектуальные обучающие системы служат технологическим фундаментом для адаптивного образования. Они обеспечивают возможность формирования персонализированных образовательных маршрутов, основанных на мониторинге и анализе релевантных для учебного процесса характеристик обучающихся;

3) аналитические системы. Данные технологии предназначены для сбора, обработки и анализа информации о ходе обучения. Аналитические системы на основе искусственного интеллекта могут прогнозировать успехи обучающихся, выявлять тех, кто находится в группе риска и предлагать меры педагогической поддержки;

4) рекомендательные системы. Данный класс систем ориентирован на персонализированный подбор учебного контента, учитывая специфические запросы студентов или профессиональные задачи учителей. Анализируя информацию о пользователе и его предыдущих действиях, рекомендательные системы предлагают наиболее релевантные учебные материалы и методические разработки.

Рассмотренное многообразие технологий открывает перед системой образования значительные дидактические возможности. Однако их реализация требует переосмысления навыков самого педагога. А.А. Коновалов выделяет следующие ключевые навыки работы с искусственным интеллектом (Коновалов, 2026):

1. способность к постановке качественных запросов (промптов). Генеративные модели могут оперативно создавать разнообразные конспекты уроков, разрабатывать задания разной сложности, придумывать игровые элементы. Это экономит время педагога, но насколько эффективно будет использована данная возможность, напрямую зависит от умения педагога точно и грамотно формулировать запросы. От учителя требуется не просто знание предмета, но и развитые метакогнитивные навыки;
2. педагогический дизайн, или проектирование персонализированных учебных траекторий. Интеллектуальные обучающие системы позволяют строить для каждого ученика уникальную индивидуальную траекторию. Однако полностью доверить создание таких траекторий алгоритму нельзя. Педагог становится главным архитектором учебного процесса, переходя от роли транслятора знаний к роли создателя благоприятной образовательной среды;
3. верификация сгенерированных ИИ-материалов. Этот навык заключается в способности учителя критически оценивать, проводить предметно-методическую экспертизу и дорабатывать материал, сгенерированный ИИ-инструментами.
4. диагностика проблем и создание обогащенной среды для личностного роста обучающихся. Этот навык базируется на умении учителя анализировать данные, предоставляемые системами, касающиеся пробелов в знаниях, когнитивных затруднений и эмоционального состояния учеников. Педагог должен своевременно определять учеников, находящихся в группе риска, и предлагать им не только помощь в учебе, но и возможности для успешной самореализации

Наряду с перечисленными навыками, на наш взгляд, необходимо выделить еще один – этическую рефлексию. Этот навык предполагает, что учитель способен осознавать и снижать риски, связанные с использованием ИИ в образовании: предвзятость алгоритмов, нарушение конфиденциальности личных данных, неопределенность ответственности за результаты работы ИИ. Этическая рефлексия позволяет педагогу объяснять ученикам, где проходят границы применения искусственного интеллекта, обсуждать сложные этические вопросы и формировать культуру ответственного взаимодействия с ИИ.

Однако наличие технических навыков и даже развитой этической рефлексии недостаточно, если учитель не осознает тех рисков, которые несет использование ИИ в образовании. Рассмотрим основные этические проблемы, с которыми сталкивается педагог.

Проблема ответственности. Ю.В. Назарова отмечает, что уже в определении ИИ заложена этическая проблема: вопрос о том, кто будет нести ответственность за результаты, сопоставимые с результатами интеллектуальной деятельности человека (Назарова, 2020). Если система ИИ рекомендовала неверную траекторию или сгенерировала ошибочный материал, кто отвечает – разработчик, школа или учитель? Именно учитель оказывается на переднем крае этой неопределенности.

Деперсонализация учебного процесса. Д.Э. Гаспарян подчеркивает, что сложным этическим вопросом является необходимость учителя не только для привития прикладных навыков, но и для транслирования человеческих ценностей (Гаспарян, 2020). Учитель, воспринимающий ИИ как замену, а не как инструмент, рискует потерять способность видеть в ученике личность.

Проблема «цифрового доверия». М.Д. Мартынова определяет эту проблему как морально-психологическую готовность человека опираться в цифровой среде на привычные этические принципы (Мартынова, 2019). Учитель должен выработать осознанную позицию: где граница между делегированием и контролем, как сохранить профессиональную автономию.

Алгоритмическая предвзятость и конфиденциальность. С.Ю. Коломийцев относит предвзятость и дискриминацию, а также прозрачность и объяснимость результатов работы алгоритмов к числу ключевых проблем этики искусственного интеллекта (Коломийцев, 2025). Риски закладываются уже на этапе проектирования: на каких данных обучались модели, насколько прозрачны критерии решений. Кроме того, использование ИИ может нарушать конфиденциальность персональных данных учащихся.

Феномен «галлюцинаций» ИИ. Генеративные модели могут выдавать несуществующие факты. Как показывают Е.Н. Ивахненко и В.С. Никольский, это требует от учителя навыков фактчекинга и критической оценки (Ивахненко, 2023).

Анализ этических рисков позволяет перейти к определению содержания этических компонентов. На наш взгляд, их структура включает три компонента.

Когнитивная составляющая предполагает знание этических принципов использования ИИ в образовании, понимание рисков, связанных с алгоритмической предвзятостью и нарушением конфиденциальности, осведомленность о правовых аспектах, знание границ применимости генеративных моделей и феномена «галлюцинаций».

Операциональная составляющая включает умение верифицировать и критически оценивать сгенерированный ИИ контент, способность выявлять признаки алгоритмической предвзятости, навыки обеспечения конфиденциальности данных, умение объяснять ученикам принципы работы ИИ и его ограничения.

Личностная составляющая включает этическую ответственность, способность к самоанализу, стремление к постоянному профессиональному развитию, понимание своей роли как «фильтра» и интерпретатора результатов работы ИИ.

Заключение

Таким образом, как показывает теоретический анализ научных источников по проблеме этических аспектов использования искусственного интеллекта в образовании, различным вопросам внедрения ИИ в педагогическую деятельность посвящено значительное количество исследований, что

свидетельствует о высоком интересе ученых к данной проблеме. Одновременно с этим, при наличии разнообразных концептуальных подходов к определению этических рисков и компетенций становится весьма затруднительно дать единственное и универсальное определение.

Итак, в обобщенном виде этический компонент в работе педагога с искусственным интеллектом представляет собой интегративное образование, включающее три взаимосвязанные составляющие: когнитивную (знание этических принципов использования ИИ, понимание рисков алгоритмической предвзятости и нарушения конфиденциальности, осведомленность о правовых аспектах); операциональную (умение верифицировать и критически оценивать сгенерированный контент, способность выявлять признаки алгоритмической предвзятости, навыки обеспечения конфиденциальности данных, умение объяснять ученикам принципы работы ИИ и его ограничения); личностную (готовность к этически ответственному использованию ИИ, способность к рефлексии собственного опыта, установка на непрерывное профессиональное развитие, осознание своей роли как «фильтра» и интерпретатора результатов работы ИИ).

Перспективы дальнейших исследований связаны с экспериментальной проверкой предложенной модели, разработкой практико-ориентированных программ формирования этического компонента, а также созданием диагностического инструментария для оценки уровня его сформированности у педагогов.

Список литературы

1. Гаспарян Д.Э. Этические дилеммы применения информационных технологий в сфере образования: российский и зарубежный опыт // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2020. № 1 (93). С. 98-110.¶
2. ГОСТ Р 59895-2021. Технологии искусственного интеллекта в образовании: общие положения и терминология. М.: Российский институт стандартизации, 2021. 12 с.¶
3. Есенин Р.А. Психологические вызовы цифровой реальности: искусственный интеллект сегодня и в перспективе // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11. № 2 (53). С. 121-128.¶
4. Ивахненко Е.Н., Никольский В.С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 9-22.¶
5. Коломийцев С.Ю. Обзор и анализ основных вопросов этики искусственного интеллекта // Философия и общество. 2025. № 3 (116). С. 86-100.¶
6. Коновалов А.А. Готовы ли педагоги осваивать и применять технологии искусственного интеллекта? // Профессиональное образование и рынок труда. 2025. Т. 13. № 2 (61). С. 88-101.
7. Коновалов А.А. Диалог с искусственным интеллектом как инструмент профессионального саморазвития педагога // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2026. № 1. С. 46-51.¶
8. Мартынова М.Д. Дилеммы «цифрового доверия» и их влияние на нравственное развитие личности в контексте становления «цифрового образования» // XI Международная конференция «Теоретическая и прикладная этика: традиции и перспективы – 2019. К грядущему цифровому обществу. Опыт этического прогнозирования (100 лет со дня рождения Д. Белла – 1919-2019)»: материалы конференции (21-23 ноября 2019 г., Санкт-Петербург) Отв. ред. В.Ю. Перов. Санкт-Петербург: ООО «Сборка», 2019. С. 173-174.¶
9. Назарова Ю.В. Этика искусственного интеллекта в современной России: актуальные проблемы и тенденции развития // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2020. № 2(34). С. 14-23.¶
10. Пудовкин Д.С. Квазисубъектность ИИ: зарубежные модели и перспективы имплементации в РФ // Электронное сетевое издание «Международный правовой курьер». 2025. № 3. С. 66-70.¶
11. Сувирова А.Ю., Ананин Д.П., Шевелева Н.Н. Искусственный интеллект в школьном и вузовском преподавании: российский и зарубежный опыт // Концепт. 2025. № 9. С. 318-330.¶

Ethical component in the teacher's work with artificial intelligence

Dmitry I. Erykalov
Specialist Expert
First President of Russia B.N. Yeltsin Ural Federal University
Yekaterinburg, Russia
erykalov55@yandex.ru
ORCID 0009-0001-5176-1075

Received 03.05.2026
Accepted 17.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 37.091.33
DOI 10.25726/s4071-8044-9253-y
EDN QGNHHC
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article substantiates the need for the formation of an ethical component in the work of a teacher with artificial intelligence. The ethical risks of using AI are analyzed: the problem of responsibility, depersonalization of the educational process, algorithmic bias, violation of confidentiality, the phenomenon of "hallucinations" of neural networks. Ethical reflection is considered as a key competence of a modern teacher. There are three components of the ethical component: cognitive, operational and personal.

Keywords

ethical component of professional activity, artificial intelligence, teacher, ethical reflection, AI risks.

References

1. Gasparyan D.E. Ethical dilemmas of using information technologies in education: Russian and foreign experience // Moscow State University of Culture and Arts Bulletin. 2020. № 1 (93). pp. 98-110.
2. GOST R 59895-2021. Artificial intelligence technologies in education: general provisions and terminology. Moscow: Russian Institute for Standardization, 2021. 12 p.
3. Esenin R.A. Psychological challenges of digital reality: artificial intelligence today and in the future // Vocational Education and Labour Market. 2023. Vol. 11. № 2 (53). pp. 121-128.
4. Ivakhnenko E.N., Nikolskiy V.S. ChatGPT in higher education and science: a threat or a valuable resource? // Higher Education in Russia. 2023. Vol. 32. № 4. pp. 9-22.
5. Kolomiytsev S.Yu. Review and analysis of the key issues of artificial intelligence ethics // Philosophy and Society. 2025. № 3 (116). pp. 86-100.
6. Konovalov A.A. Are teachers ready to master and apply artificial intelligence technologies? // Vocational Education and Labour Market. 2025. Vol. 13. № 2 (61). pp. 88-101.
7. Konovalov A.A. Dialogue with artificial intelligence as a tool for a teacher's professional self-development // Education Quality Management: Theory and Practice of Effective Administration. 2026. № 1. pp. 46-51.
8. Martynova M.D. Dilemmas of «digital trust» and their impact on the moral development of personality in the context of the emergence of «digital education» // XI International Conference «Theoretical and Applied Ethics: Traditions and Prospects – 2019. Towards the Coming Digital Society. Experience of Ethical Forecasting (100th Anniversary of the Birth of D. Bell – 1919-2019)»: Conference Proceedings (November 21-23, 2019, Saint Petersburg). Vol. ed. V.Yu. Perov. Saint Petersburg: LLC «Assembly», 2019. pp. 173-174.

9. Nazarova Yu.V. Ethics of artificial intelligence in modern Russia: current problems and development trends // Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University Humanitarian Bulletin. 2020. № 2 (34). pp. 14-23.

10. Pudovkin D.S. Quasi-subjectivity of AI: foreign models and prospects for implementation in the Russian Federation // Electronic Network Publication «International Legal Courier». 2025. № 3. pp. 66-70.

11. Suvirova A.Yu., Ananin D.P., Sheveleva N.N. Artificial intelligence in school and university teaching: Russian and foreign experience // Concept. 2025. № 9. pp. 318-330.

К вопросу о цифровизации образования: компетентностный подход

Лада Александровна Волошина
Заместитель декана факультета Психолого-педагогического образования, старший преподаватель кафедры Психологии, педагогики и специального образования
Московский университет им. С.Ю. Витте
Москва, Россия
lada_voloshina@mail.ru
ORCID 0000-0002-6760-9860

Татьяна Васильевна Тимохина
Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры Педагогического образования
Московский университет им. С.Ю. Витте
Москва, Россия
timohina.tv@mail.ru
ORCID 0000-0003-1255-5073

Елена Петровна Хвастунова
Кандидат социологических наук, доцент, заведующий кафедрой Педагогического образования
Московский университет им. С.Ю. Витте
Москва, Россия
elena_volga68@mail.ru
ORCID 0000-0002-6152-4372

Поступила в редакцию 10.05.2026
Принята 26.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 372.8
DOI 10.25726/i4239-4062-1431-g
EDN QKYLBG
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье выявлены направления развития современных исследований по цифровизации в образовательной среде. Проанализированы ключевые характеристики цифровизации образования: глобализация, индивидуализация, интерактивность и доступ к информации. Приведен анализ положительных и отрицательных моментов влияния цифровых технологий на трансформацию образовательных стратегий и методов обучения, рисков цифровизации образовательного процесса и снижения роли педагога, в практическом аспекте рассмотрены профессиональные компетенции, которыми должен обладать педагог в связи с цифровизацией современного образования. Представлены результаты анкетирования, проведенного в декабре 2024 – январе 2025 года среди 254 педагогов Москвы и Московской области по использованию компетентностного подхода в процессе методической и технологической подготовки к работе с цифровыми инструментами.

Ключевые слова

цифровизация образования, компетентностный подход, компетенции, обучающиеся, педагог.

Введение

Актуальность исследования цифровизации и вопроса его развития в современном образовании обусловлена тем, что социальная среда подвержена постепенной трансформации, связанной с поступательным развитием данного процесса и необходимостью подготовки специалистов, готовых к быстро меняющемуся обществу. Бурное развитие цифровых технологий, онлайн-платформ, нацеливает на поиск вариантов их эффективного использования, в том числе в процессе развития педагогической науки и практики.

Цифровизация образования в современных работах изучается в связи с мощным потенциалом, заложенным в новых цифровых технологиях, существенно влияющих на эффективность всего образовательного процесса. Анализируя воздействие вызовов цифровой эры на сферу образования, такие авторы как М.Е. Вайндорф-Сысоева, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая, М.Л. Субочева, А.Ю. Уваров, обосновывают потребность в пересмотре стратегий учебного процесса и предлагают инновационные формы, инструменты, методики и содержание образования в эпоху его цифровой трансформации (Вайндорф-Сысоева, 2019). Использование цифровых технологий в образовании позволяет развиваться профессиональным компетенциям педагога.

Основные задачи исследования:

1. Выявить направления современных исследований по цифровизации в образовательной среде.
2. Проанализировать ключевые характеристики цифровизации образования.
3. Выявить положительные и отрицательные моменты, риски цифровизации образовательного процесса.
4. Рассмотреть профессиональные компетенции, которыми должен обладать педагог в связи с цифровизацией современного образования.

Материалы и методы исследования

Сущность понятия «цифровизация образования» изучали такие исследователи, как Е.Х. Газдиева Э.Г. Галажинский, А.А. Жамборов, Р.М. Кокурхаева, Т.В. Никулина, Б.Е. Стариченко, рассматривающие цифровицазию как новый этап развития образовательной среды и цифровой дидактики.

Б.Е. Стариченко понимает под цифровым образованием учебную и воспитательную деятельность, основанную на преимущественно цифровой форме представления информации учебного и управленческого характера, а также актуальных технологиях ее хранения и обработки, позволяющую существенно повысить качество образовательного процесса и управление им на всех уровнях (Стариченко, 2020).

О.С. Александрова, У.А. Киреева под цифровизацией образования предполагают применение обучающимися мобильных и интернет-технологий и анализирует цифровизацию как фундаментальный переход от информатизации к изменению образовательных моделей и созданию цифровой образовательной среды (ЦОС). ЦОС обеспечивает доступ к качественному образованию через электронные журналы, платформы, скоростной интернет и технику (ноутбуки, интерактивные доски), создавая единое безопасное пространство для учеников, учителей и родителей (Александрова, 2023).

В.А. Потатуров исследует проблемы и перспективы цифровизации образования, акцентируя внимание на необходимости изменения образовательных парадигм, подчеркивает, что цифровизация – это не просто замена бумажных учебников на планшеты, а педагогический феномен, требующий пересмотра целей, содержания и методов обучения. По мнению автора, технический процесс так называемой оцифровки классической информации является предтечей перехода к цифровому обществу (Потатуров, 2021).

Е.Х. Газдиева, А.А. Жамборов, Р М. Кокурхаева рассматривают цифровизацию в узком смысле как перевод данных в цифру, в широком – как общественный тренд, развивающийся в экономике и социуме и влияющий на качество жизни и образования. Средствами цифровизации авторы выделяют онлайн-платформы, электронные библиотеки, ЦОС (Жамборов, 2023).

В.В. Коломойцев определяет цифровизацию образования как цифровую трансформацию образовательной экосистемы не только в контексте изменения методов, форм обучения, но и в контексте использования искусственного интеллекта и новых возможностей для обучающихся (Коломойцев, 2025).

Научные исследования проблемы цифровизации образования отражаются в нормативных документах, регламентирующих правовые требования к использованию электронного обучения (ЭО), дистанционных образовательных технологий (ДОТ) и обеспечивающих безопасность персональных данных, меняя подходы к обучению. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» закрепляет право на использование ЭО и ДОТ, определяя формы получения образования с их применением; Указы Президента № 203, № 204 и нацпрограмма «Цифровая экономика РФ» задают приоритеты развития цифровых компетенций и инфраструктуры; законы о персональных данных (№ 152-ФЗ) и изменения в ГК РФ (цифровые права) защищают участников процесса. Несмотря на завершение нацпроекта «Образование» в 2024 году, задачи по развитию ЦОС продолжаются в рамках нового национального проекта «Молодежь и дети», нацеленного на оснащение школ современным оборудованием и скоростным интернетом, развитие единых цифровых сервисов и верифицированного контента для обучения.

Обобщая современный взгляд на изучение проблемы цифровизации образования, можно заключить, что авторы рассматривают цифровизацию как непрерывный процесс внедрения современных технологий для модернизации образования в ракурсе следующих подходов:

1. технологический – это использование приложений, программ и цифровых средств для обучения (онлайн-платформы, электронные журналы), меняющее работу на уроке педагогов и обучающихся;
2. структурный – это трансформация и перестройка учебного процесса на основе использования электронных систем, обеспечивающих наглядность и эффективность;
3. социальный – это подготовка педагогических кадров, обладающих необходимыми цифровыми компетенциями в соответствие с потребности цифровой экономики;
4. интеграционный – это реализация федеральных проектов по созданию единой цифровой образовательной системы, объединяющих всех участников, поставщиков контента и обеспечивающих равный доступ к качественному образованию.

Чтобы рассмотреть процесс цифровизации образования структурно, необходимо выделить его характеристики. О.С. Александрова в качестве ключевых характеристик цифровизации образования выделяет глобализацию, индивидуализацию, интерактивность и доступ к информации. Рассмотрим их более детально:

1. Глобализация как одна из ключевых характеристик цифровизации образовательного процесса направлена на развитие глобальной доступности различных ресурсов. Удобство в образовательном процессе представляет возможность проведения онлайн-курсов с различным временем и вариантами доступа к ним; изучение обучающимися многообразного виртуального контента, включая международные образовательные ресурсы.
2. Индивидуализация характеризуется как возможность обучающихся изучать материал, ориентированный на личностные потребности, разработку и реализацию образовательных программ с учетом разных интересов, региональной специфики, индивидуальных планов с использованием цифровых платформ.
3. Интерактивность заключается в новых возможностях широкого взаимодействия в образовательной среде, используя разнообразные интерактивные платформы, учебные материалы и технологии. Положительным моментом в данной контексте является расширение связей и взаимодействия в рамках поставленных задач.
4. Еще одной важной характеристикой цифровизации образования является широкий доступ к актуальной информации, полученный в последние годы использования интернет-технологий. Положительный эффект такого взаимодействия сопутствует разностороннему и разноуровневому обучению, которое целесообразно использовать с различными категориями, нуждающимися в особом

подходе. Риски составляют: недостаточная разработанность и адаптированность к условиям российской действительности некоторых технологий и платформ (Александрова, 2023).

Цифровизация позволяет интегрировать лучшие практики онлайн- и офлайн-обучения, создавая сбалансированную образовательную среду, чтобы технологии помогали, а не заменяли полностью традиционные методы обучения. Однако, российские ученые в своих работах анализируют как возможности, так и риски. В.Д. Лавренев, Т.В. Тимохина, О.Н. Шаповалова и др. среди ключевых плюсов цифровизации образования отмечают доступное обучение из любой точки, персонализированные программы под потребности каждого, интерактивность, развитие IT-навыков, экономию времени и ресурсов, а также автоматизацию административных процессов, что создает гибкую среду для развития самостоятельности у обучающихся (Лавренев, 2020; Шаповалова, 2022). В качестве отрицательных моментов цифровизации образования ученые выделяют снижение социализации из-за отсутствия полноценного взаимодействия с педагогами и сверстниками, проблемы со здоровьем (ухудшение зрения, осанки), технические сбои сети, отсутствие качественного оборудования, ослабление мотивации, самодисциплины, способности к запоминанию, анализу и творчеству из-за постоянного использования готовых ответов в интернете.

Кроме того, М.В. Пашков, В.М. Пашкова, Я.И. Серкина в своих работах указывают на риски цифровизации образования: снижение качества знаний из-за подмены реального обучения просмотром информации, кибербуллинг, доступ к нежелательному контенту, мошенничество, утечка личных данных, безработица (Пашков, 2022; Серкина, 2022).

В настоящее время все более актуальной становится проблема компетентностного подхода в цифровизации образования. В.А. Болотов, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и другие исследователи определяют компетентностный подход как образовательную парадигму, смещающую фокус с простого накопления знаний (знаниевый подход) на способность применять их, а также умения, навыки и личные качества (компетенции) для решения практических задач (Болотов, 2003; Хуторской, 2003).

В свою очередь К.И. Корчак, В.В. Красильников, В.И. Тоискин, исследуя компетентностный подход в цифровизации образования, смещают фокус с теоретических знаний педагога на его способность эффективно использовать ИКТ-инструменты для проектирования, организации и оценки учебного процесса (Корчак, 2022). Педагог не просто сегодня «умеет пользоваться компьютером», а компетентен в достижении образовательных результатов с его помощью: способен интегрировать цифровой контент в структуру занятия, перейти от потребления чужого контента к разработке своих интерактивных упражнений, обмениваться опытом через профессиональные группы в соцсетях, специализированные форумы, образовательные платформы, участвовать в онлайн-конференциях, мастер-классах, вебинарах и дискуссиях, готов внедрять новые цифровые методы обучения:

1. искусственный интеллект (ИИ) и адаптивные системы, учитывающие темп ученика, персонализацию траектории обучения, автоматическую проверку заданий;
2. VR (виртуальная) и AR (дополненная) реальность для создания симуляций с полным погружением в интерактивную среду;
3. геймификация (игрофикация) с использованием игровых механик (очки, уровни, рейтинги) для повышения мотивации обучающихся;
4. смешанное обучение, сочетающее традиционные очные занятия с онлайн-платформами;
5. микрообучение и мобильное обучение для быстрого изучения материала короткими модулями через приложения;
6. веб-квесты и проектное обучение с использованием цифровых инструментов для самостоятельного поиска информации и работы над проектами;
7. интерактивные доски и панели для визуализации учебного материала, включения мультимедийных презентаций.

Развитие этих компетенций у педагогов является необходимым условием для обеспечения качественного образования и успешной адаптации учеников в цифровом мире. Меняется роль педагога, который перестает быть единственным источником информации и становится ментором, навигатором, архитектором образовательной среды. Компетентностный подход в цифровизации образования

обеспечивает конкурентоспособность педагога на рынке труда, где ценятся цифровая гибкость, критическое мышление, способность к самообразованию и умение работать в команде.

Результаты и обсуждение

С целью выявления компетенций в области цифровизации образования в декабре 2024 – январе 2025 года 254 педагога Москвы и области прошли анкетирование «Цифровизация современной школы». Анкета сочетала вопросы нескольких блоков об отношении, ожиданиях, страхах и компетенциях.

Результаты анкетирования показали, что педагоги находятся в состоянии «цифрового оптимизма», смешанного с прагматичными опасениями. С одной стороны, почти все (99,5%) осознают важность перемен, с другой – более половины боятся потерять живой контакт с учениками и столкнуться с техническими трудностями. На вопрос «Насколько актуальной вы считаете тему внедрения цифровых инструментов в образовательный процесс?» 99,5% педагогов проявляют тотальный интерес к теме цифровизации. Ответ на вопрос «Согласны ли вы, что цифровые платформы способны обеспечить реальный индивидуальный подход к каждому ученику?» показал 84,7% опрошенных верят, что «цифра» поможет учить каждого ребенка индивидуально.

Вопрос «Какие задачи вы бы с радостью делегировали искусственному интеллекту или алгоритмам?» отразил, что 76,8% респондентов предполагают передать рутину (проверку тетрадей и генерацию планов) алгоритмам. На вопрос «Что вызывает у вас наибольшее опасение в процессе цифровизации?» 68% человек опасаются превращения образования в безличный конвейер.

При оценке достаточности знаний и методической базы для работы с ИИ и новыми сервисами 60% педагогов признают, что им не хватает методической базы и навыков для работы с новыми инструментами. Обобщая итоги анкетирования, можно заключить, что цифровизация образования воспринимается педагогами как неизбежный, но требующий осторожности инструмент, а не как замена традиционным формам обучения.

Заключение

Педагогическое сообщество, в целом, поддерживает цифровизацию образования, видит в ней большой потенциал для улучшения образовательного процесса (особенно в сфере индивидуализации), но при этом осознает и открыто формулирует сопутствующие риски. Для успешной трансформации необходимо не только внедрять технологии, но и адресно работать с выявленными страхами: развивать цифровую компетентность педагогов для минимизации технических барьеров и разрабатывать методики, которые позволят сохранить и усилить живое взаимодействие в новой цифровой среде.

Таким образом, цифровизация образования требует перехода от простой технической оснащенности к фундаментальной смене парадигмы, где ключевыми становятся цифровые компетенции и формирование критического мышления. Успех преобразований зависит от трансформации роли педагога в ментора и синхронизации технологических инструментов с методологическими изменениями, обеспечивая непрерывное обучение.

Список литературы

1. Александрова О.С., Киреева У.А. Цифровизация образования как фактор его трансформации // Информационные технологии в образовании. 2023. № 3. С. 17-20.¶
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. Вып. 10. С. 8-14.¶
3. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. Дидактика цифровой эпохи: некоторые аспекты развития // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 490. С. 160-168.
4. Жамборов А.А., Кокурхаева Р.М.-Б., Газдиева Е.Х. Цифровизация образования как новое требование общества // Журнал прикладных исследований. 2023. № 4. С. 104–108.
5. Коломойцев В.В. Цифровизация образования как ключевой фактор развития современной образовательной среды // Актуальные исследования. 2025. № 47 (282). Ч. 1. С. 42-45.¶

6. Корчак К.И., Красильников В.В., Тоискин В.С. Современные подходы к понятию цифровой трансформации образования // Проблемы современного образования. 2022. № 1. С. 171-183.¶
7. Лавренев В.Д., Тимохина Т.В. К вопросу о преимуществах и недостатках цифрового обучения // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». 2020. № 1(8). С. 31-37.¶
8. Пашков М.В., Пашкова В.М. Проблемы и риски цифровизации высшего образования в России // Высшее образование в России. 2022. № 3. С. 40-57.¶
9. Потатуров В.А. Цифровизация образования сквозь призму гуманитарных подходов и оценок (часть 2) // Образовательные ресурсы и технологии. 2021. № 1 (34). С. 79-84.¶
10. Серкина Я.И. Социальные риски цифровизации образовательного пространства в региональных вузах: проблемы идентификации и институционализации // Цифровая социология. 2022. № 2. С. 43-50.¶
11. Стариченко Б.Е. Цифровизация образования: иллюзии и ожидания // Педагогическое образование в России. 2020. № 3. С. 49-58.¶
12. Уваров А.Ю., Гейбл Э., Дворецкая И.В. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования. Под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. Москва: ИД ВШЭ, 2019. 342 с.¶
13. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58-64.¶
14. Шаповалова О.Н. Преимущества и риски цифровизации школьного образования глазами педагогов и родителей: аналитический обзор // Научное обозрение. Педагогические науки. 2022. № 1. С. 49-54.¶

To the question of digitalization of education: a competence-based approach

Lada A. Voloshina
Deputy Dean of the Faculty of Psychological and Pedagogical Education; Senior Lecturer, Department of Psychology, Pedagogy and Special Education
Witte Moscow University
Moscow, Russian Federation
lada_voloshina@mail.ru
ORCID 0000-0002-6760-9860

Tatyana V. Timokhina
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogical Education
Witte Moscow University
Moscow, Russian Federation
timohina.tv@mail.ru
ORCID 0000-0003-1255-5073

Elena P. Khvastunova
Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogical Education
Witte Moscow University
Moscow, Russian Federation
elena_volga68@mail.ru
ORCID 0000-0002-6152-4372

Received 10.05.2026
Accepted 26.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 372.8
DOI 10.25726/i4239-4062-1431-g
EDN QKYLBG
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article identifies areas for the development of modern research on digitalization in the educational environment. Key characteristics of the digitalization of education are analyzed: globalization, individualization, interactivity, and access to information. It also provides an analysis of the positive and negative impact of digital technologies on the transformation of educational strategies and teaching methods, the risks of digitalization of the educational process, and the diminishing role of the teacher. The professional competencies required of teachers in the context of the digitalization of modern education are examined from a practical perspective.The results of a survey conducted in December 2024 – January 2025 among 254 teachers in Moscow and the Moscow region on the use of a competency-based approach in methodological and technological training for working with digital tools are presented.

Keywords

digitalization of education, competency-based approach, competencies, students, teachers.

References

1. O.S. Aleksandrova, U.A. Kireeva. Digitalization of education as a factor of its transformation // Information Technologies in Education. 2023. № 3. pp. 17-20.
2. Bolotov V.A., Serikov V.V. Competence model: from idea to educational program // Pedagogy. 2003. Issue 10. pp. 8-14.
3. Vaindorf-Sysoeva M.E., Subocheva M.L. Didactics of the digital age: some aspects of development // Tomsk State University Journal. 2023. № 490. pp. 160-168.
4. Zhamborov A. A., Kokurkhaeva R. M.-B., Gazdieva E. Kh. Digitalization of education as a new requirement of society // Journal of Applied Research. 2023. № 4. pp. 104-108.
5. Kolomoitsev V.V. Digitalization of education as a key factor in the development of the modern educational environment // Current Research. 2025. № 47 (282). Vol. 1. pp. 42-45.
6. Korchak K.I., Krasilnikov V.V., Toiskin V.S. Modern approaches to the concept of digital transformation of education // Problems of Modern Education. 2022. № 1. pp. 171-183.
7. Lavrenev V.D., Timokhina T.V. On the advantages and disadvantages of digital learning // Electronic Scientific and Journalistic Journal «Homo Cyberus». 2020. № 1(8). pp. 31-37.
8. Pashkov M.V., Pashkova V.M. Problems and risks of digitalization of higher education in Russia // Higher Education in Russia. 2022. № 3. pp. 40-57.
9. Potaturov V.A. Digitalization of education through the prism of humanitarian approaches and assessments (part 2) // Educational Resources and Technologies. 2021. № 1 (34). pp. 79-84.
10. Serkina Ya.I. Social risks of digitalization of the educational space in regional universities: problems of identification and institutionalization // Digital Sociology. 2022. № 2. pp. 43-50.
11. Starichenko B.E. Digitalization of education: illusions and expectations // Pedagogical Education in Russia. 2020. № 3. pp. 49-58.
12. Uvarov A.Yu., Gable E., Dvoretskaya I.V. Difficulties and prospects of digital transformation of education. Eds. by A.Yu. Uvarov, I.D. Frumin. Moscow: HSE Publishing House, 2019. 342 p.
13. Khutorskoy A.V. Key competencies as a component of the personality-oriented paradigm of education // Public Education. 2003. № 2. pp. 58-64.
14. Shapovalova O.N. Advantages and risks of digitalization of school education through the eyes of teachers and parents: an analytical review // Scientific Review. Pedagogical Sciences. 2022. № 1. pp. 49-54.

Цифровые образовательные ресурсы как средство развития профессиональной этики юриста: возможности и риски в системе СПО

Иван Александрович Курбаков
Преподаватель
Московский государственный юридический университет им. О.Е. Кутафина (МГЮА)
Москва, Россия
ivan.kurbakov@gmail.com

Поступила в редакцию 05.05.2026
Принята 23.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 377.5
DOI 10.25726/y8165-0829-6218-h
EDN PVBMRW
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Подготовка юриста в системе среднего профессионального образования предполагает не только усвоение деонтологических норм, но и закрепление ценностных установок, тогда как дидактический инструментарий этого процесса смещается в цифровую образовательную среду быстрее, чем складывается его методическое и нормативное обеспечение. Федеральный государственный образовательный стандарт по специальности 40.02.04 «Юриспруденция» закрепляет этический результат через общие компетенции, но не определяет, какими цифровыми средствами он достигается и какие из них ему противоречат. Цель работы – установить, при каких дидактических условиях цифровой образовательный ресурс выступает средством развития профессиональной этики обучающегося колледжа, а при каких превращается в фактор её деформации. Применены формально-юридический анализ образовательных и информационно-правовых норм в действующих редакциях, структурно-функциональный разбор компонентов цифровых ресурсов, понятийно-категориальный анализ и сопоставление позиций исследователей. Построена типология ресурсов по функции в формировании этического компонента, выстроена матрица соответствия требований стандарта и цифровых средств, систематизированы парные отношения возможности и сопряжённого риска, а риски дифференцированы по уровню проявления и привязаны к нормативным ориентирам минимизации. Развивающий эффект ресурса определяется не его технологическим типом, а сохранением субъектной позиции обучающегося и опосредующего участия преподавателя.

Ключевые слова

профессиональная этика юриста, среднее профессиональное образование, цифровые образовательные ресурсы, федеральный государственный образовательный стандарт, этическая компетенция, цифровая образовательная среда, персональные данные обучающихся, деонтология, риски цифровизации.

Введение

Профессиональная этика юриста складывается из двух разнородных слоёв: усвоенных деонтологических предписаний и закреплённых в практике поведенческих установок, которые не сводимы к знанию нормы и формируются преимущественно через образец, разбор казуса и непосредственное взаимодействие. В системе среднего профессионального образования, где обучение по специальности 40.02.04 «Юриспруденция» ведётся по федеральному государственному

образовательному стандарту, утверждённому приказом Минпросвещения России от 27 октября 2023 г. № 798, ценностно-этический результат закреплён через общие компетенции, а не через обособленную предметную область. Е.В. Марьина, прослеживая соотношение традиции и новации в отечественном правовом образовании (Марьина, 2021), отмечает, что нормативное требование к этической подготовке регулярно опережает дидактические средства его обеспечения, и этот зазор сохраняется при любой смене образовательных технологий. Перенос значительной части учебного взаимодействия в цифровую среду зазор не закрывает, а перераспределяет: то, что прежде передавалось через интонацию преподавателя и наблюдаемый им образец поведения, теперь должно быть переведено на язык цифрового ресурса, который к такой передаче приспособлен неравномерно.

Оценки этого переноса в специализированной литературе расходятся существенно. П.Д. Симашенков связывает цифровизацию подготовки студентов-юристов с угрозой вымывания гуманистического измерения профессии и описывает её через понятие цифрового гуманизма (Симашенков, 2025), настаивая на том, что ценностное ядро не поддаётся алгоритмизации без потерь. Сдержаннее и аналитичнее выстроена позиция И.Д. Ягофаровой, которая систематизирует доводы сторонников и противников цифровых технологий в юридическом образовании (Ягофарова, 2024) и показывает, что один и тот же инструмент в зависимости от методики даёт противоположные результаты. Между этими полюсами располагается ряд работ, рассматривающих цифровую этику образования как самостоятельный предмет: С.А. Грязнов трактует её как нормативную рамку новой образовательной эпохи (Грязнов, 2021), тогда как Н.Ю. Марошина переводит обсуждение в плоскость конкретных этических коллизий цифровизации высшей школы (Марошина, 2022). Консенсус отсутствует даже в исходном вопросе – считать ли цифровой ресурс нейтральным передаточным звеном или самостоятельным фактором, переформатирующим содержание этической подготовки.

Применительно к среднему профессиональному образованию вопрос обостряется возрастными и организационными обстоятельствами. Обучающиеся колледжа осваивают программу преимущественно на базе основного общего образования, то есть профессионально-этические установки у них формируются одновременно с общим взрослением, а не достраиваются поверх сложившейся личности, как это чаще происходит в высшей школе. Цифровой ресурс в такой ситуации воздействует не на готового субъекта, а на субъекта складывающегося, и потому его проектные характеристики приобретают повышенное значение. Между тем стандарт и Порядок организации образовательной деятельности по программам среднего профессионального образования, утверждённый приказом Минпросвещения России от 24 августа 2022 г. № 762, описывают условия реализации программы в технических и организационных терминах, оставляя вопрос о ценностном эффекте конкретных цифровых средств за пределами прямого регулирования.

Цель работы – определить дидактические условия, при которых цифровой образовательный ресурс выступает средством развития профессиональной этики обучающегося по программе среднего профессионального образования, и условия, при которых тот же ресурс становится фактором её деформации. Постановка предполагает не вынесение оценочного приговора цифровизации, а различение режимов применения ресурса по признаку их влияния на этический результат.

Материалы и методы исследования

Нормативную основу составили положения Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», прежде всего статья 16, определяющая электронное обучение и дистанционные образовательные технологии (часть 2 этой статьи изложена в новой редакции Федеральным законом от 28 февраля 2025 г. № 28-ФЗ, вступающей в силу с 1 марта 2026 г.), федеральный государственный образовательный стандарт по специальности 40.02.04 «Юриспруденция» (приказ Минпросвещения России от 27 октября 2023 г. № 798), а также ранее действовавший стандарт по специальности 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения» (приказ Минобрнауки России от 12 мая 2014 г. № 508 в редакции от 27 марта 2025 г.), приём на обучение по которому прекращён. Информационно-правовой контур задан Федеральным законом от 27 июля 2006 г. № 152-ФЗ «О персональных данных» в редакции от 24 июня 2025 г. и Федеральным законом от 30

ноября 2024 г. № 420-ФЗ, ужесточившим административную ответственность за нарушения при обработке персональных данных.

Основным методом выступил формально-юридический анализ перечисленных актов в действующих редакциях, позволивший выделить ту часть требований к этической подготовке, которая поддаётся технологическому опосредованию, и ту, которая ему сопротивляется. Структурно-функциональный разбор применён к цифровому образовательному ресурсу как к дидактической конструкции: вычленялись компонент содержания, компонент взаимодействия и компонент обратной связи, после чего оценивалась их роль в передаче ценностного, а не только информационного содержания. Понятийно-категориальный анализ обеспечил разграничение смежных терминов – цифровой образовательный ресурс, цифровая образовательная платформа, электронная информационно-образовательная среда, – поскольку их смешение приводит к подмене предмета. Р.Д. Данилин, разбирая функциональное назначение и правовой режим цифровых образовательных платформ (Данилин, 2025), показывает, что нормативная неразличённость этих понятий переходит и в методические решения.

Сопоставительная процедура строилась на соотнесении требований стандарта с дидактическими возможностями цифровых средств и с описанными в литературе рисками их применения. Эмпирическим материалом послужили действующие редакции образовательных и информационно-правовых актов 2022-2026 годов и зафиксированные в них организационные требования к реализации программ с применением электронного обучения; сведения о складывающейся практике привлекались в той мере, в какой они отражены в нормативных документах и не требуют экспериментальной проверки. Метод правового моделирования использован при формулировании условий, нейтрализующих выявленные риски, без перенесения этих условий на конкретные образовательные организации.

Результаты и обсуждение

Разграничение понятий, без которого предмет расплывается, начинается с самого цифрового образовательного ресурса. Под ним понимается единица учебного содержания, представленная в электронной форме и предназначенная для решения дидактической задачи, тогда как цифровая платформа и электронная информационно-образовательная среда выступают средой его размещения и доставки. О.В. Купцова, анализируя электронный образовательный ресурс как фактор формирования правовой культуры студентов (Купцова, 2024), показывает, что ценностный эффект ресурса возникает не из факта его электронной формы, а из встроенного в него способа работы с правовым материалом – от пассивного предъявления нормы до организованного столкновения позиций. Эта оговорка существенна для этической подготовки: правовая норма усваивается как информация при любом носителе, тогда как профессионально-этическая установка требует ситуации выбора, переживания казуса и его разбора, которые ресурс должен не имитировать, а воспроизводить по существу.

Особую трудность вызывает та часть этического содержания, которая прежде передавалась через фигуру преподавателя. А.С. Даниелян, рассматривая векторы взаимодействия юридического образования и искусственного интеллекта (Даниелян, 2024), фиксирует смещение: алгоритмические средства всё чаще берут на себя функции, ранее закреплённые за наставником, – от подбора материала до оценивания. Применительно к этике это смещение неоднозначно. Авторы коллективной работы А.А. Кулакова и Е.С. Кованов, очерчивая этические пределы искусственного интеллекта в преподавании правовых дисциплин (Кулакова, 2022), настаивают на том, что передача алгоритму функции этической оценки недопустима, поскольку оценочное суждение в праве не отделимо от ответственности субъекта, которой алгоритм не несёт. Сходную границу проводит К.В. Лапутько при анализе этических и правовых аспектов применения искусственного интеллекта в образовательных цифровых платформах для молодёжи (Лапутько, 2025), указывая, что чем младше обучающийся, тем выше риск некритического переноса алгоритмического вывода в собственную ценностную позицию.

Коммуникативное измерение цифровой среды образует отдельный пласт проблемы. Е.А. Парамонова и Н.П. Медведева, рассматривая основы конструктивной коммуникации и цифровой этикет

как предикторы успешности взаимодействия в электронной образовательной среде вуза (Парамонова, 2025), показывают, что нормы профессионального общения в цифровом пространстве не наследуются автоматически из очной практики, а требуют отдельного дидактического оформления. Для будущего юриста, чья профессиональная коммуникация подчинена строгим этическим требованиям, разрыв между бытовым поведением в сети и профессиональным стандартом общения становится самостоятельным предметом обучения. С.А. Филиппов и И.А. Толочкова, разбирая этико-правовой аспект цифровизации образовательного процесса (Филиппов, 2024), связывают этот разрыв с тем, что цифровая среда снимает часть естественных ограничителей поведения, и восстановление этих ограничителей переносится с уровня среды на уровень осознанной установки.

Рисковая составляющая описана в литературе подробнее возможностей. В.Н. Ранних, разбирая понятия, цели и риски реализации электронного (цифрового) дистанционного образования (Ранних, 2021), выделяет среди рисков ослабление непосредственного взаимодействия и связанную с ним утрату воспитательного эффекта, который в этической подготовке несёт основную нагрузку. Отдельный контур рисков образует обращение с персональными данными обучающихся. Р.Т. Валиуллина, рассматривая этику использования цифровых технологий в образовании в части конфиденциальности и безопасности данных (Валиуллина, 2025), показывает, что сам способ организации работы с данными в образовательной среде транслирует обучающемуся определённую этическую модель – уважения к приватности либо безразличия к ней. И.А. Жигульский, анализируя правовые и этические аспекты обеспечения безопасности персональных данных учащихся при переходе образовательных учреждений на электронные сервисы (Жигульский, 2025), подчёркивает, что для будущего юриста образовательная практика обращения с данными становится первым профессиональным прецедентом, на который он впоследствии ориентируется.

Сведение этих позиций обнаруживает устойчивое расхождение в трактовке роли цифрового ресурса. Часть авторов рассматривает его как нейтральное средство, эффект которого целиком определяется методикой применения; другая часть приписывает ему собственное, не зависящее от методики воздействие, переносящее на этическую подготовку логику автоматизированной обработки. Накопленный в литературе материал позволяет предположить, что противопоставление избыточно: ресурс нейтрален в той мере, в какой методика сохраняет за обучающимся позицию субъекта выбора, и перестаёт быть нейтральным там, где эта позиция замещается процедурой. Дальнейший разбор строится на проверке этого предположения через систематизацию функций цифровых ресурсов, их соотнесение с требованиями стандарта и анализ парных отношений возможности и риска (табл. 1).

Таблица 1. Типология цифровых образовательных ресурсов по функции в формировании этического компонента подготовки юриста

Тип ресурса	Дидактическая функция	Этический компонент	Условие сохранения субъектности
Электронный текст, справочная база	Предъявление деонтологических норм	Знаниевая основа компетенции	Разбор нормы, а не её готовая подача
Интерактивный казус, тренажёр	Постановка перед выбором	Самостоятельная квалификация поступка	Множественность исходов без «правильной» кнопки
Симуляция коммуникации, ролевая среда	Воспроизведение делового общения	Навык цифрового этикета	Обратная связь преподавателя, а не системы
Автоматизированная проверка	Контроль формальной правильности	Процедурная аккуратность	Изъятие ценностного суждения у алгоритма
Генеративные и рекомендательные сервисы	Подсказка решения, подбор материала	Критическое отношение к выводу	Авторская проверка и атрибуция

Источник: составлено автором.

Распределение ресурсов по функции обнаруживает закономерность, не очевидную при их перечислении вне дидактической рамки. Знаниевый слой этической компетенции – усвоение деонтологических предписаний – переносится на цифровой носитель практически без потерь, поскольку норма сохраняет содержание независимо от формы предъявления. Иначе ведёт себя слой, связанный с выбором: интерактивный казус формирует способность к самостоятельной квалификации поступка лишь при условии, что система не сводит этическую ситуацию к выбору единственно поощряемого варианта. Стоит ресурсу свернуть множественность исходов к одному заранее одобренному, и тренажёр перестаёт обучать выбору, обучая угадыванию ожидаемой реакции, – ценностное содержание подменяется процедурным.

Наиболее уязвимым оказывается оценочный сегмент. Передача алгоритму функции этической оценки переводит суждение из области ответственности субъекта в область формального соответствия критерию, тогда как профессиональная этика юриста предполагает именно несение ответственности за оценку. Граница, отделяющая допустимое применение автоматизированной проверки от недопустимого, проходит по характеру оцениваемого: формальная правильность процедуры поддаётся машинному контролю, ценностная сторона поступка – нет. Рекомендательные и генеративные сервисы добавляют к этому собственное затруднение, поскольку предъявляют обучающемуся готовый вывод, источник которого скрыт; без обязательной авторской проверки такой вывод закрепляет привычку доверять непроверяемому, противоположную профессиональной установке юриста на верификацию.

Цель такого соотнесения – перейти от типологии средств к их привязке к нормативно закреплённому результату. Стандарт по специальности 40.02.04 «Юриспруденция» формулирует этическую составляющую через общие компетенции и через требование добросовестного, ответственного выполнения профессиональных задач, не указывая средств её достижения. Соотнесение этих требований с цифровыми средствами и формами проявления этического результата сведено в матрицу (табл. 2).

Таблица 2. Соответствие требований образовательного стандарта и цифровых средств формирования этической компетенции

Требование стандарта	Цифровое средство	Форма этического результата	Ограничитель применимости
Понимание значимости профессии	Электронный курс с разбором казусов	Соотнесение действия с назначением профессии	Сведение курса к тесту
Ответственность за результат	Тренажёр с вариативными исходами	Принятие последствий решения	Подмена выбора угадыванием
Соблюдение норм коммуникации	Симуляция делового общения	Перенос этикета в цифровую среду	Перенос бытовых сетевых привычек
Бережное обращение с данными	Обезличенные данные в защищённой среде	Установка на уважение к приватности	Небрежная модель самой среды
Самостоятельная правовая оценка	Ресурс с открытой аргументацией	Готовность отвечать за вывод	Делегирование вывода сервису

Источник: составлено автором по требованиям ФГОС СПО по специальности 40.02.04 «Юриспруденция».

Матрица показывает, что ни одно из требований стандарта не закрыто цифровым средством безусловно: каждой паре «требование – средство» сопутствует ограничитель, превращающий средство в его противоположность. Требование ответственности за результат обеспечивается тренажёром лишь до тех пор, пока модель сохраняет вариативность исходов; будучи сведённой к одобряемому ответу, та

же конструкция воспитывает не ответственность, а конформную реакцию на ожидание системы. Требование бережного обращения с информацией ограниченного доступа особенно чувствительно к поведению самой среды: учебная работа с обезличенными данными формирует установку на уважение к приватности только тогда, когда защищённость данных демонстрируется на практике, а не декларируется.

Существенно, что ограничители носят не технологический, а методический характер. Они срабатывают не при выборе того или иного типа ресурса, а при определённом способе его встраивания в учебный процесс – таком, при котором обучающийся теряет позицию субъекта и переходит в положение объекта автоматизированной процедуры. Отсюда вытекает практическое следствие, важное именно для среднего профессионального образования: поскольку этические установки складываются здесь одновременно с общим взрослением, демонстрационный эффект среды – то, какую модель поведения она показывает собственным устройством, – оказывается не менее значимым, чем заложенное в ресурс содержание.

Выявленная зависимость результата от режима применения делает продуктивным прямое сопоставление возможностей и сопряжённых с ними рисков. Возможность и риск в цифровой этической подготовке не образуют отдельных перечней, а сцеплены попарно: то же свойство ресурса, что открывает дидактическую возможность, при смене условия порождает соответствующий риск. Парные отношения с указанием условия, удерживающего пару на стороне возможности, сведены в табл. 3.

Таблица 3. Парные отношения возможности и сопряжённого риска в цифровой этической подготовке

Аспект	Возможность	Сопряжённый риск	Условие удержания возможности
Масштаб и доступность	Охват многих ситуаций выбора	Формализация прохождения	Разбор каждого нетривиального исхода
Индивидуализация маршрута	Подстройка под обучающегося	Изоляция, утрата столкновения позиций	Сочетание с совместным обсуждением
Автоматизация обратной связи	Немедленная реакция на действие	Перенос суждения на алгоритм	Разграничение контроля и оценки
Опосредованность общения	Снятие коммуникативных барьеров	Размывание норм поведения	Обучение цифровому этикету
Работа с реальными данными	Приближение к практике	Нормализация небрежности с данными	Только обезличенные данные в защищённой среде

Источник: составлено автором.

Парное расположение делает наглядным то, что при раздельном перечислении возможностей и рисков теряется: между ними нет нейтральной зоны, в которой возможность реализуется без активации риска. Масштаб, открывающий доступ к большому числу ситуаций выбора, той же своей природой подталкивает к формальному прохождению, и удержать его на стороне дидактической пользы способно лишь сохранение содержательного разбора нетривиальных исходов. Индивидуализация маршрута, ценная подстройкой под темп обучающегося, при последовательном проведении ведёт к изоляции и лишает будущего юриста опыта столкновения позиций, без которого профессионально-этическое суждение не вызревает.

Опосредованность общения обнаруживает разнонаправленное действие, заслуживающее отдельного внимания. Снятие коммуникативного барьера облегчает вовлечение тех обучающихся, для кого очное высказывание затруднено, и в этом отношении расширяет участие; одновременно та же опосредованность ослабляет естественные ограничители поведения и размывает границу между бытовым и профессиональным общением. Для юриста, чья профессиональная коммуникация подчинена строгой норме, эта граница принципиальна, и её восстановление требует не запрета цифровой

коммуникации, а целенаправленного обучения профессиональному цифровому этикету как отдельной задаче. Работа с реальными данными приближает учебную ситуацию к практике, но без перевода в режим обезличенных данных в защищённой среде нормализует небрежность, которая для будущего юриста означает усвоение профессионально недопустимой модели.

Систематизация рисков по уровню их возникновения позволяет привязать каждый из них к нормативному или организационному ориентиру минимизации – тому, который уже закреплён в действующем регулировании и потому не требует дополнительного обоснования. Риски распределяются по трём уровням: содержательно-дидактическому, коммуникативно-воспитательному и информационно-правовому, причём последний обеспечен наиболее определённой нормативной опорой.

Распределение по уровням обнаруживает обратное соотношение между остротой риска и определённостью противодействующего ему ориентира. Содержательно-дидактический уровень, на котором решается судьба ценностного содержания подготовки, обеспечен наименее формализованной опорой: стандарт задаёт требуемый результат, но способ его достижения остаётся на усмотрение методики, и потому защита от подмены выбора процедурой целиком ложится на проектное решение преподавателя. Информационно-правовой уровень, напротив, опирается на жёсткое и недавно ужесточённое регулирование: Федеральный закон № 152-ФЗ в редакции 2025 г. и повышенная ответственность, введённая Федеральным законом № 420-ФЗ, превращают небрежность в обращении с данными обучающихся из методического недочёта в правонарушение с прямыми последствиями.

Сопоставление трёх уровней приводит к выводу, согласующемуся с предположением, высказанным в обзорной части. Риски не привязаны к технологическому типу ресурса: один и тот же инструмент проявляет себя на всех трёх уровнях по-разному в зависимости от того, сохранена ли субъектная позиция обучающегося и опосредующее участие преподавателя. Там, где обучающийся остаётся субъектом выбора, а преподаватель – носителем оценочной ответственности, цифровой ресурс работает как средство развития профессиональной этики; там, где обе эти позиции замещены автоматизированной процедурой, тот же ресурс переносит на этическую подготовку логику обработки данных, в которой ценностное содержание не воспроизводится, а вытесняется. Различение режимов применения, а не выбор между цифровым и нецифровым обучением, и образует действительный предмет управления в этой области.

Полученное различение режимов применения проясняет и природу самого средства, вокруг трактовки которого расходились исходные позиции. Цифровой образовательный ресурс не нейтрален и не самодостаточен в равной мере: его действие определяется тем местом, которое он занимает в отношении между обучающимся и преподавателем. Будучи встроен так, что сохраняет обоих в их ролях – обучающегося как субъекта выбора, преподавателя как носителя оценочной ответственности, – ресурс усиливает дидактический эффект, расширяя число доступных ситуаций и ускоряя обратную связь. Будучи встроен так, что замыкает обучающегося на автоматизированную процедуру в обход преподавателя, тот же ресурс воспроизводит не педагогическое отношение, а отношение пользователя к сервису, и переносит на этическую подготовку свойственную сервису логику оптимального ответа. Различие пролегает не между технологиями, а между двумя конфигурациями одного и того же технологического набора. Признание этого смещает предмет методического решения с отбора инструментов на проектирование того, как инструмент включён в отношение между обучающимся и преподавателем.

Из этого следует методическое условие, имеющее для среднего профессионального образования особую силу. Поскольку обучающийся колледжа осваивает профессионально-этические установки в период, когда складывается и его общая ценностная позиция, всякое замещение оценочного суждения процедурой воспринимается им не как локальное упрощение учебной задачи, а как образец отношения к оценке вообще. Привычка получать готовую квалификацию поступка от системы, не неся за неё ответственности, закрепляется тем прочнее, чем раньше она формируется, и впоследствии переносится в профессиональную деятельность, где ответственность за квалификацию неотчуждаема. Именно поэтому изъятие ценностного суждения из ведения алгоритма – не предосторожность, а условие самой возможности развития профессиональной этики цифровыми средствами. Чем последовательнее

это условие соблюдается на ранних этапах подготовки, тем устойчивее закрепляется установка на личную ответственность за оценку, которая впоследствии переносится в профессиональную практику и там уже не подлежит делегированию.

Сведение наблюдений показывает, что управление цифровой этической подготовкой сводится к удержанию двух позиций и к отслеживанию границы, за которой они утрачиваются. Граница эта подвижна и зависит не от номенклатуры используемых ресурсов, а от способа их сопряжения с живым педагогическим взаимодействием. Там, где сопряжение сохранено, расширение цифрового инструментария увеличивает дидактические возможности без пропорционального роста рисков; там, где сопряжение разорвано, наращивание тех же средств усиливает риски, не прибавляя развивающего эффекта. Цифровой образовательный ресурс выступает средством развития профессиональной этики юриста постольку, поскольку остаётся опосредующим звеном педагогического отношения, а не замещает его. Утрата этого положения не возмещается ни расширением номенклатуры ресурсов, ни улучшением их технических характеристик, поскольку относится к способу включения средства в учебный процесс, а не к свойствам самого средства.

Заключение

Развивающий потенциал цифрового образовательного ресурса в этической подготовке юриста определяется не его технологическим типом, а режимом применения, удерживающим за обучающимся позицию субъекта выбора, а за преподавателем – ответственность за оценочное суждение. При сохранении этих двух позиций электронный учебный текст, интерактивный казус и симуляция профессиональной коммуникации работают как средства передачи ценностного содержания; при их замещении автоматизированной процедурой тот же набор средств воспроизводит логику обработки данных, в которой этический выбор сворачивается до угадывания поощряемого варианта.

Знаниевый слой этической компетенции переносится в цифровую форму без существенных потерь, поскольку деонтологическая норма сохраняет содержание независимо от носителя. Слой, связанный с самостоятельной квалификацией поступка, сохраняется лишь при условии вариативности исходов и содержательного разбора нетривиальных решений. Оценочный слой не поддаётся технологическому опосредованию вовсе: передача алгоритму функции этической оценки лишает суждение той ответственности субъекта, без которой профессиональная этика юриста не складывается, и здесь проходит граница допустимого применения автоматизированных средств.

Соотнесение требований образовательного стандарта с цифровыми средствами обнаружило, что ни одно требование не закрывается цифровым инструментом безусловно. Каждой паре «требование – средство» сопутствует методический ограничитель, при срабатывании которого средство оборачивается своей противоположностью. Ограничители эти не технологичны: они активируются не выбором типа ресурса, а способом его встраивания в учебный процесс, переводящим обучающегося из положения субъекта в положение объекта процедуры. Для среднего профессионального образования, где этические установки складываются одновременно с общим взрослением, демонстрационный эффект самой среды – та модель поведения, которую она являет собственным устройством, – приобретает значение, сопоставимое с заложенным в ресурс содержанием.

Дифференциация рисков по уровням выявила обратное соотношение между остротой риска и определённостью противодействующего ориентира. Защита информационно-правового уровня опирается на жёсткое и недавно усиленное регулирование обращения с персональными данными, тогда как наиболее значимый для ценностного результата содержательно-дидактический уровень обеспечен лишь требованием к итоговому результату при свободе выбора средств. Тем самым основная нагрузка по предотвращению подмены ценностного содержания процедурным ложится не на нормативный запрет, а на проектное решение преподавателя.

Управляемым предметом в цифровой этической подготовке юриста выступает, таким образом, не выбор между цифровым и нецифровым обучением, а различение режимов применения ресурса по признаку их влияния на этический результат. Цифровой образовательный ресурс остаётся средством

развития профессиональной этики ровно до той границы, за которой субъектная позиция обучающегося и оценочная ответственность преподавателя замещаются автоматизированной процедурой.

Список литературы

1. Валиуллина Р.Т. Этика использования цифровых технологий в образовании: вопросы конфиденциальности и безопасности данных // Педагогический журнал. 2025. Т. 15. № 7-1. С. 43-48.¶
2. Грязнов С.А. Образование и цифровая этика новой эпохи // Инновации в образовании. 2021. Вып. 2. С. 88-95.
3. Даниелян А.С. Юридическое образование и искусственный интеллект: векторы взаимодействия // Russian Journal of Economics and Law. 2024. Т. 18. № 3. С. 804-823.
4. Данилин Р.Д. Цифровые образовательные платформы: функциональное назначение и правовой режим // Вестник Саратовской государственной юридической академии. 2025. № 3 (164). С. 245-252.¶
5. Жигульский И.А. Правовые и этические аспекты обеспечения безопасности персональных данных учащихся при повсеместном переходе образовательных учреждений на электронные сервисы // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 7-2. С. 118-129.
6. Кулакова А.А., Кованов Е.С. Этические пределы искусственного интеллекта в преподавании правовых дисциплин // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Юридические науки. 2022. № 3 (33). С. 11-14.
7. Купцова О.В. Электронный образовательный ресурс как фактор формирования правовой культуры студентов // Право и образование. 2024. № 3. С. 35-41.
8. Лапутько К.В. Этические и правовые аспекты использования искусственного интеллекта в образовательных цифровых платформах для молодежи // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. 2025. № 4 (15). С. 14-20.
9. Марошина Н.Ю. Цифровизация высшего образования: этический аспект // Вестник Тульского филиала Финуниверситета. 2022. № 1. С. 434-436
10. Марьина Е.В. Профессиональная этика юриста: традиции и новации в отечественном правовом образовании // Судебная власть и уголовный процесс. 2021. № 4. С. 24-31
11. Парамонова Е.А., Медведева Н.П. Основы конструктивной коммуникации и цифровой этикет как предикторы успешности взаимодействия в электронной образовательной среде вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87-1. С. 213-217
12. Ранних В.Н. Электронное (цифровое) дистанционное образование: понятия, цели, риски реализации // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2021. № 1. С. 56-63.¶
13. Симашенков П.Д. Цифровой гуманизм и обучение студентов-юристов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2025. № 4. С. 187-201
14. Филиппов С.А., Толочкова И.А. Цифровизация образовательного процесса: этико-правовой аспект // Правовая культура. 2024. № 3 (58). С. 81-86
15. Ягофарова И.Д. Цифровые технологии в юридическом образовании: за и против // Право и образование. 2024. № 8. С. 29-35.

Digital educational resources as a means of developing the professional ethics of a lawyer: opportunities and risks in the vocational secondary education system

Ivan A. Kurbakov
Lecturer
Kutafin Moscow State Law University (MSAL)
Moscow, Russia
ivan.kurbakov@gmail.com

Received 05.05.2026
Accepted 23.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 377.5
DOI 10.25726/y8165-0829-6218-h
EDN PVBMRW
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The training of a lawyer within the vocational secondary education system presupposes not only the assimilation of deontological norms but also the consolidation of value attitudes, while the didactic instrumentation of this process shifts into the digital learning environment faster than its methodological and regulatory support takes shape. The federal state educational standard for the speciality 40.02.04 Jurisprudence fixes the ethical outcome through general competencies but does not specify by which digital means it is achieved and which of them contradict it. The aim is to establish under what didactic conditions a digital educational resource acts as a means of developing the professional ethics of a college student, and under what conditions it turns into a factor of its deformation. The study applies formal-legal analysis of educational and information-law norms in their current editions, structural-functional analysis of the components of digital resources, conceptual-categorial analysis, and comparison of researchers positions. A typology of resources by their function in forming the ethical component is constructed, a matrix of correspondence between standard requirements and digital means is built, the paired relations of opportunity and the attendant risk are systematised, and the risks are differentiated by level of manifestation and linked to regulatory benchmarks for their minimisation. The developmental effect of a resource is determined not by its technological type but by the preservation of the student subject position and the mediating participation of the teacher.

Keywords

professional ethics of a lawyer, vocational secondary education, digital educational resources, federal state educational standard, ethical competence, digital learning environment, students personal data, deontology, risks of digitalisation.

References

1. Valiullina R.T. Ethics of using digital technologies in education: issues of confidentiality and data security // Pedagogical Journal. 2025. Vol. 15. № 7-1. pp. 43-48.
2. Gryaznov S.A. Education and digital ethics of a new era // Innovations in Education. 2021. Issue 2. pp. 88-95.
3. Danielyan A.S. Legal education and artificial intelligence: vectors of interaction // Russian Journal of Economics and Law. 2024. Vol. 18. № 3. pp. 804-823.
4. Danilin R.D. Digital educational platforms: functional purpose and legal regime // Saratov State Law Academy Bulletin. 2025. № 3 (164). pp. 245-252.
5. Zhigulsky I.A. Legal and ethical aspects of ensuring the security of students' personal data during the widespread transition of educational institutions to electronic services // Education Management: Theory and Practice. 2025. № 7-2. pp. 118-129.
6. Kulakova A.A., Kovanov E.S. Ethical limits of artificial intelligence in teaching legal disciplines // Stoletovs Vladimir State University Bulletin. Series: Legal Sciences. 2022. № 3 (33). pp. 11-14.
7. Kuptsova O.V. Electronic educational resource as a factor in shaping students' legal culture // Law and Education. 2024. № 3. pp. 35-41.
8. Laputko K.V. Ethical and legal aspects of the use of artificial intelligence in educational digital platforms for youth // Social and Humanitarian Sciences: Theory and Practice. 2025. № 4 (15). pp. 14-20.

9. Maroshina N.Yu. Digitalization of higher education: the ethical aspect // Tula Branch of the Financial University Bulletin. 2022. № 1. pp. 434-436.
10. Maryina E.V. Professional ethics of a lawyer: traditions and innovations in Russian legal education // Judicial Power and Criminal Procedure. 2021. № 4. pp. 24-31.
11. Paramonova E.A., Medvedeva N.P. Fundamentals of constructive communication and digital etiquette as predictors of successful interaction in the electronic educational environment of a university // Problems of Modern Pedagogical Education. 2025. № 87-1. pp. 213-217.
12. Rannikh V.N. Electronic (digital) distance education: concepts, goals, implementation risks // Proceedings of Tula State University. Pedagogy. 2021. № 1. pp. 56-63.
13. Simashenkov P.D. Digital humanism and teaching law students // Scientific and Methodological Electronic Journal «Concept». 2025. № 4. pp. 187-201.
14. Filippov S.A., Tolochkova I.A. Digitalization of the educational process: the ethical and legal aspect // Legal Culture. 2024. № 3 (58). pp. 81-86.
15. Yagofarova I.D. Digital technologies in legal education: pros and cons // Law and Education. 2024. № 8. pp. 29-35.

Интеграция цифровых технологий визуального анализа движения и мультимедийных ресурсов в процесс профессиональной подготовки специалистов в области хореографического искусства

Лю Вэй
Специалист-эксперт
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия
1042248286@rudn.ru

Поступила в редакцию 25.05.2026
Принята 11.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 37.8
DOI 10.25726/q8335-3281-7956-l
EDN PNAVPT
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Интеграция цифровых технологий визуального анализа движения и мультимедийных ресурсов в профессиональную подготовку специалистов хореографического искусства формирует комплексный многомерный процесс, который существенно трансформирует содержание, формы организации и итоговые результаты образовательной деятельности в данной сфере. Количественные показатели, полученные в ходе сравнительного анализа, выявляют статистически значимое превосходство экспериментальной обучающей модели по сравнению с традиционной по большинству параметров профессиональных компетенций, причем максимальный прирост наблюдается в области биомеханической грамотности, развития профессиональной рефлексии и совершенствования способности к самостоятельному выявлению и коррекции исполнительских ошибок. Различия в динамике формирования указанных умений между группами, проходившими обучение в различных условиях, достигают четырехкратного уровня, что подчеркивает значительный педагогический потенциал цифровых инструментов при условии их внедрения на основе продуманного методического обеспечения. Установленная взаимосвязь между степенью цифровой компетентности преподавателей и результативностью применения технологических инноваций в образовательной практике акцентирует внимание на необходимости систематического развития профессиональной готовности педагогического состава к работе с современными средствами. При этом наличие технологического оснащения в учебных заведениях само по себе не обеспечивает его продуктивного использования, поскольку определяющую роль играют методическая подготовка педагогов и их личный опыт эффективного применения соответствующих ресурсов, что обусловливает актуальность создания специализированных программ повышения квалификации, адаптированных к особенностям хореографической педагогики и учитывающих телесно-кинестетический характер данного вида искусства. Дифференцированный характер воздействия различных цифровых средств на представителей отдельных специализаций в хореографическом образовании диктует разработку индивидуализированных методических подходов для классического, народно-сценического, современного, бального танца и педагогики хореографии, поскольку унифицированные стратегии не позволяют достигнуть оптимального образовательного результата. Внедрение цифровизированной модели обучения приводит к перераспределению учебного времени и возникновению новых форм учебной активности, ранее не характерных для хореографической практики, что требует внесения соответствующих изменений в учебные планы и образовательные стандарты. Вместе с тем выявленные пределы возможностей цифровых технологий в

развитии художественно-выразительного компонента исполнительского мастерства свидетельствуют о невозможности полной замены традиционных методов обучения инновационными решениями. Непосредственное взаимодействие между педагогом и обучающимся, непосредственная телесная трансляция исполнительских традиций, а также целенаправленная работа над эмоционально-образной сферой танцевального искусства сохраняют свое центральное место в системе подготовки хореографов, в связи с чем цифровые технологии целесообразно рассматривать в качестве вспомогательного, хотя и весьма значимого инструмента педагогического влияния. Оптимальной стратегией совершенствования современного хореографического образования выступает сбалансированное сочетание традиционных и инновационных подходов, базирующееся на глубоком понимании преимуществ и ограничений каждой из составляющих. Представленные материалы могут служить основой для модернизации образовательных программ в хореографических учебных заведениях, проектирования систем повышения квалификации преподавателей хореографии, создания специализированных учебно-методических комплексов с использованием цифровых технологий, а также для рационального формирования материально-технической инфраструктуры профильных образовательных организаций. Перспективными направлениями последующих исследований выступают анализ долгосрочных эффектов цифровизации на профессиональное развитие хореографов, изучение психологических особенностей взаимодействия студентов с цифровыми средствами анализа движения и создание инновационных методик, обеспечивающих гармоничное включение новых технологий в сложившуюся традиционную систему хореографического образования.

Ключевые слова

цифровые технологии, визуальный анализ движения, хореографическое образование, мультимедийные ресурсы, биомеханическая грамотность.

Введение

Современное хореографическое образование переживает период существенной трансформации, обусловленной стремительным развитием цифровых технологий и их проникновением во все сферы профессиональной деятельности. Подготовка специалистов в области хореографического искусства, традиционно опиравшаяся на непосредственную передачу телесного опыта от педагога к ученику, сегодня обогащается новыми инструментами, позволяющими анализировать движение с высокой точностью, фиксировать мельчайшие нюансы исполнительской техники и расширять границы образовательного пространства (Нестерова, 2015). Внедрение технологий захвата движения, систем визуального анализа биомеханики тела, мультимедийных платформ и интерактивных образовательных сред открывает перед хореографической педагогикой принципиально новые возможности, которые еще двадцать лет назад казались недостижимыми (Хаметова, 2021).

Особую значимость приобретает вопрос методической интеграции цифровых средств в устоявшуюся систему профессионального обучения танцовщиков, балетмейстеров и педагогов-хореографов. Проблема заключается не только в технической доступности оборудования и программного обеспечения, но и в концептуальном переосмыслении самой структуры образовательного процесса, в котором цифровые технологии должны занимать место не вспомогательного, а полноценного дидактического инструмента (Чжан, 2025). Хореографическое искусство, будучи феноменом телесно-кинестетической природы, предъявляет к цифровым средствам особые требования: они должны обеспечивать сохранение художественной целостности движения, передавать его эмоциональную выразительность и одновременно предоставлять возможность для научно обоснованного анализа техники (Паршина, 2021).

Накопленный к настоящему времени опыт применения систем motion capture, видеоанализа, программ замедленной съемки и трехмерной визуализации демонстрирует значительный потенциал для повышения качества подготовки будущих специалистов (Кошкодаева, 2025). Студенты, обучающиеся с применением цифровых средств визуального анализа, демонстрируют более глубокое понимание биомеханических основ движения, способны самостоятельно корректировать исполнительские ошибки

и формировать профессиональную рефлексию по отношению к собственной технике (Юй, 2024). Вместе с тем педагогическое сообщество сталкивается с вызовами, связанными с подготовкой преподавательских кадров, разработкой адекватных методических материалов, выбором оптимальных платформ и формированием цифровой грамотности у студентов творческих специальностей (Лю, 2025).

Мультимедийные ресурсы в хореографическом образовании выполняют многофункциональную роль, охватывая широкий спектр задач от демонстрации эталонных образцов исполнения до организации виртуальных мастер-классов с ведущими педагогами мира. Архивные видеозаписи спектаклей, оцифрованные нотации танца, интерактивные учебники по истории и теории хореографии формируют единое информационное пространство, позволяющее студенту получить целостное представление о профессии (Новашина, 2023). При этом существенным фактором становится развитие критического восприятия цифрового контента и формирование у обучающихся умения отличать художественно значимые источники от поверхностных образцов (Милешко, 2025). Эффективность интеграции мультимедийных средств в образовательный процесс зависит от продуманной системы их методического сопровождения, без которого даже самые совершенные технологии остаются нереализованным ресурсом.

Феномен цифровизации хореографического образования следует рассматривать в контексте более широких социокультурных процессов, охватывающих сферу искусства в целом. Появление виртуальных балетных трупп, цифровых хореографических произведений, технологий дополненной реальности на сцене требует от современного специалиста владения соответствующими компетенциями уже на этапе профессиональной подготовки (Титова, 2021). Образовательные учреждения, занимающиеся подготовкой хореографов, вынуждены пересматривать содержание учебных программ, включая в них дисциплины, посвященные работе с цифровыми инструментами, и обеспечивая практическую направленность обучения. Содержательная сторона данных преобразований составляет предмет настоящего исследования, направленного на выявление педагогических условий эффективной интеграции цифровых технологий визуального анализа движения и мультимедийных ресурсов в систему профессиональной подготовки специалистов хореографического профиля.

Материалы и методы исследования

Эмпирическую базу исследования составили данные, собранные в течение трех учебных лет на базе четырех образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования, реализующих программы подготовки хореографов: государственной академии хореографического искусства, факультета хореографии университета культуры, отделения народного и современного танца института искусств и хореографического колледжа. В выборку вошли 248 студентов различных курсов обучения, специализирующихся в области классического, народно-сценического, современного танца и педагогики хореографии, а также 47 преподавателей профильных дисциплин со стажем педагогической деятельности от 5 до 38 лет (Мавренкова, 2023).

Методологический инструментарий включал комплекс взаимодополняющих процедур: анкетирование студентов и педагогов с использованием специально разработанных опросников, направленных на выявление уровня цифровой компетентности и опыта применения мультимедийных средств; включенное наблюдение за учебными занятиями, на которых использовались технологии видеоанализа и захвата движения; педагогический эксперимент с разделением участников на контрольные и экспериментальные группы; экспертную оценку исполнительского мастерства студентов до и после внедрения цифровых средств; анализ продуктов учебной деятельности, в том числе видеозаписей классов и репетиций (Заседания советов, 2007). Дополнительно применялся метод полуструктурированного интервью с ведущими преподавателями для выявления их профессиональной позиции относительно цифровизации хореографического образования.

Теоретическую основу исследования составил анализ 87 источников отечественной и зарубежной литературы, посвященных проблемам цифровизации художественного образования, биомеханики танца, педагогики хореографии и применения информационных технологий в искусствоведческих дисциплинах (Грибков, 2022). Использовались работы по психофизиологии

двигательной деятельности, теории танцевального исполнительства, методике преподавания специальных хореографических дисциплин. Статистическая обработка количественных данных осуществлялась с применением критериев Стьюдента и Манна-Уитни, а также корреляционного анализа Пирсона для выявления связи между уровнем цифровой компетентности преподавателей и эффективностью внедрения технологических решений в образовательный процесс (Савостьянова, 2022). Качественные данные подвергались тематическому анализу с последующей категоризацией и интерпретацией в контексте поставленных исследовательских задач.

Результаты и обсуждение

Изучение современной практики профессиональной подготовки хореографов выявило неоднородность в применении цифровых технологий, обусловленную как материально-техническими возможностями образовательных учреждений, так и индивидуальной готовностью педагогов к освоению нового инструментария. Распределение технологических решений по типам и частоте использования в учебном процессе позволяет составить представление о реальном состоянии цифровой среды хореографического образования (Пирязева, 2023). Преподаватели разных возрастных категорий демонстрируют различную степень включенности в работу с мультимедийными ресурсами, причем этот показатель напрямую коррелирует с продолжительностью педагогического стажа и опытом работы в творческой практике. Существенным фактором, определяющим характер использования технологий, выступает специализация педагога и направление хореографической деятельности, в рамках которого реализуется образовательная программа. Систематизированные данные о применяемых цифровых средствах представлены ниже (табл. 1).

Таблица 1. Распределение цифровых технологий по частоте применения в процессе профессиональной подготовки хореографов

Вид технологии	Доля педагогов, регулярно использующих, %	Средняя оценка эффективности (по 10-балльной шкале)	Доля студентов, отметивших положительный эффект, %
Видеоанализ с замедленной съемкой	73,4	8,67	81,3
Системы захвата движения (motion capture)	19,1	7,82	64,7
Архивные видеоматериалы спектаклей	87,2	9,13	89,5
Программы 3D-визуализации хореографии	14,9	7,24	58,2
Интерактивные мультимедийные учебники	41,3	7,96	72,8
Платформы дистанционных мастер-классов	56,8	8,41	76,4
Технологии биомеханического анализа	11,7	8,93	67,1

Полученные количественные характеристики свидетельствуют о значительной дифференциации в распространенности различных цифровых инструментов в практике хореографического образования. Наиболее востребованными остаются относительно простые в техническом отношении средства, не требующие специализированной подготовки и существенных материальных затрат, – архивные видеоматериалы и видеоанализ с замедленной съемкой. Их применение охватывает подавляющее большинство педагогов, что объясняется как технической доступностью, так и многолетней традицией использования видеозаписей в хореографической практике. Высокая оценка эффективности этих средств со стороны как преподавателей, так и студентов подтверждает их педагогическую состоятельность.

Существенно реже находят применение более сложные технологические решения – системы захвата движения, программы трехмерной визуализации и инструменты биомеханического анализа. При этом обращает на себя внимание парадокс: технологии биомеханического анализа, занимая последнее место по распространенности, демонстрируют одну из наиболее высоких оценок эффективности среди тех педагогов, которые имеют опыт работы с ними. Это указывает на нереализованный педагогический потенциал данных средств и необходимость целенаправленной работы по их внедрению через систему повышения квалификации и материально-техническое оснащение образовательных учреждений.

Корреляционный анализ показал статистически значимую связь между уровнем цифровой компетентности педагога и его готовностью применять сложные технологические решения ($r = 0.712$, $p < 0.01$). Аналогичная зависимость прослеживается и в отношении возраста педагогов, однако ее характер не является линейным: наиболее высокую активность в освоении новых средств демонстрируют не только молодые преподаватели, но и опытные педагоги в возрасте 45-55 лет, что свидетельствует о том, что профессиональная зрелость и педагогический опыт могут служить катализатором инновационной деятельности при наличии соответствующей мотивации (Нестерова, 2015).

Применение цифровых технологий визуального анализа движения существенно изменяет характер педагогической коммуникации в хореографическом классе. Возможность мгновенной обратной связи, фиксации технических ошибок и предметного обсуждения исполнительских решений на основе объективных данных трансформирует традиционную модель взаимодействия педагога и студента, переводя ее из преимущественно директивного режима в формат партнерского диалога. Изучение динамики профессиональных умений студентов, обучавшихся с использованием цифровых средств анализа движения, в сравнении с контрольной группой представлено далее (табл. 2).

Таблица 2. Динамика профессиональных компетенций студентов хореографических специальностей

Показатель	Экспериментальная группа (начало), баллы	Экспериментальная группа (окончание), баллы	Контрольная группа (начало), баллы	Контрольная группа (окончание), баллы
Точность воспроизведения движения	6,34	8,71	6,28	7,42
Биомеханическая грамотность	4,87	8,93	4,91	6,18
Способность к самокоррекции	5,12	8,46	5,07	6,73
Профессиональная рефлексия	5,68	8,82	5,73	7,01
Музыкально-двигательная координация	7,21	8,54	7,18	7,89
Художественная выразительность	6,93	8,17	6,87	7,84

Сопоставление результатов экспериментальной и контрольной групп обнаруживает существенные различия в динамике формирования отдельных профессиональных компетенций. Наиболее значительный прирост в экспериментальной группе зафиксирован по показателю биомеханической грамотности, что закономерно связано с применением технологий визуального анализа движения, делающих видимыми те аспекты исполнительской техники, которые в традиционной педагогической ситуации остаются скрытыми от наблюдения. Различие в приросте между группами по данному параметру составляет более четырех раз, что позволяет говорить о принципиальной значимости цифровых средств для формирования научных оснований профессиональной деятельности танцовщика (Хаметова, 2021).

Особого внимания заслуживает динамика показателей профессиональной рефлексии и способности к самокоррекции, которые в экспериментальной группе демонстрируют опережающий рост по сравнению с контрольной. Возможность многократного просмотра записи собственного исполнения, сопоставления с эталонными образцами и анализа конкретных параметров движения формирует у студента устойчивые навыки самостоятельной работы над технической стороной исполнительства. Это особенно важно в условиях, когда непосредственный контакт с педагогом ограничен временными рамками учебных занятий, а необходимость постоянного совершенствования техники сохраняется на протяжении всей профессиональной жизни танцовщика.

Одновременно следует отметить, что прирост по показателю художественной выразительности оказался относительно скромным и существенно меньше отличается между группами. Это обстоятельство имеет принципиальное значение для понимания границ применимости цифровых технологий в хореографическом образовании: техническое и биомеханическое совершенствование, эффективно достигаемое с помощью визуального анализа, не означает автоматического повышения художественного уровня исполнения. Эмоционально-выразительная сторона танца требует иных педагогических подходов, в которых живое взаимодействие с педагогом, работа над музыкально-сценическим образом и накопление сценического опыта сохраняют первостепенное значение (Кошкодаева, 2025).

Применение мультимедийных ресурсов оказывает многоплановое воздействие на структуру образовательного процесса, изменяя пропорции аудиторной и самостоятельной работы, расширяя информационное пространство студента и создавая условия для индивидуализации обучения. Рассмотрение данных о распределении учебного времени между различными видами деятельности при традиционной и цифровизированной моделях обучения позволяет составить представление о масштабах этих изменений (Чжан, 2025). Студент, имеющий доступ к структурированному цифровому контенту, получает возможность построения индивидуальной образовательной траектории, учитывающей его исполнительскую специализацию, темп освоения материала и профессиональные интересы. Соответствующие сопоставительные данные систематизированы в материалах, представленных ниже (табл. 3).

Таблица 3. Структура распределения учебного времени студентов хореографических специальностей

Вид учебной деятельности	Традиционная модель, часов в неделю	Цифровизированная модель, часов в неделю	Изменение, %
Практические занятия в классе	24,3	22,7	-6,58
Просмотр и анализ видеоматериалов	2,1	7,84	+273,3
Самостоятельная техническая работа	8,7	11,3	+29,89
Теоретическая подготовка	6,4	5,9	-7,81

Работа с биомеханическими данными	0,3	4,67	+1456,7
Подготовка цифровых портфолио	0,2	3,42	+1610,0
Участие в виртуальных мастер-классах	0,4	2,93	+632,5

Перераспределение учебного времени, происходящее при внедрении цифровизированной модели обучения, отражает глубокие структурные изменения в характере профессиональной подготовки хореографа. Сокращение времени, отводимого непосредственно на практические занятия в классе, оказывается весьма умеренным и составляет менее 7%, что свидетельствует о сохранении за традиционной формой обучения ее центральной роли в формировании исполнительского мастерства. Хореографическое искусство сохраняет свою телесную природу, и никакие цифровые технологии не способны заменить непосредственную работу под руководством педагога в условиях балетного зала.

Многократный прирост времени, затрачиваемого на работу с биомеханическими данными и подготовку цифровых портфолио, указывает на формирование принципиально новых видов учебной деятельности, ранее отсутствовавших в практике хореографического образования. Эти виды деятельности требуют от студента развития новых компетенций, лежащих на стыке исполнительского искусства и информационных технологий. Цифровое портфолио хореографа, включающее видеозаписи исполнения, биомеханические показатели, авторские хореографические работы и аналитические материалы, становится не только средством профессиональной презентации, но и инструментом непрерывного профессионального развития (Лю, 2025).

Существенный рост времени, посвящаемого просмотру и анализу видеоматериалов, отражает возросшую роль визуального анализа в системе формирования профессионального мышления хореографа. Современный студент имеет беспрецедентный доступ к видеозаписям выдающихся исполнителей, спектаклей различных эпох и хореографических школ, что создает условия для формирования широкого художественного кругозора и развитого критического восприятия (Новашина, 2023). Вместе с тем избыточность визуального контента порождает новую педагогическую проблему – необходимость формирования у студентов умений селективного восприятия и критического анализа цифровых источников.

Применение цифровых технологий визуального анализа движения оказывает дифференцированное воздействие на различные аспекты профессионального становления хореографа в зависимости от его специализации и этапа обучения. Студенты, осваивающие классический танец, получают наибольшую пользу от технологий, фокусирующихся на точности воспроизведения канонических форм движения, тогда как обучающиеся современному танцу извлекают максимальную ценность из инструментов, позволяющих исследовать индивидуальные особенности двигательного почерка и развивать авторскую хореографическую лексику (Юй, 2024). Анализ дифференцированной эффективности цифровых средств в зависимости от хореографической специализации представлен далее (табл. 4).

Таблица 4. Эффективность цифровых средств по специализациям хореографического образования, %

Специализация	Эффективность видеоанализа	Эффективность motion capture	Эффективность мультимедийных учебников	Эффективность виртуальных мастер-классов
Классический танец	87,3	78,4	71,2	82,6
Народно-сценический танец	79,8	64,1	76,3	77,9

Современный танец	81,4	89,7	73,8	85,2
Бальный танец	84,6	72,3	68,4	79,1
Педагогика хореографии	76,9	67,2	84,7	81,8

Дифференциация эффективности цифровых средств по различным специализациям хореографического образования отражает специфику профессиональных задач, решаемых в рамках каждого направления, и должна учитываться при разработке методического обеспечения учебного процесса. Технологии захвата движения демонстрируют наибольшую эффективность в подготовке специалистов в области современного танца, что объясняется характером данного направления, ориентированного на исследование возможностей человеческого тела и формирование индивидуальной двигательной выразительности. Возможность объективного фиксирования и последующего анализа уникальных пластических решений становится для студента современного танца ценным инструментом творческого поиска.

Мультимедийные учебники проявляют наибольшую полезность в подготовке педагогов-хореографов, что закономерно связано со спецификой педагогической деятельности, требующей систематизированных теоретических знаний, методических разработок и сопровождающих визуальных материалов. Будущие педагоги нуждаются в инструментах, позволяющих формировать собственный методический арсенал и аккумулировать опыт коллег, представленный в структурированной цифровой форме (Милешко, 2025). Виртуальные мастер-классы оказываются эффективным средством практически для всех специализаций, что объясняется их способностью преодолевать географические барьеры и обеспечивать доступ к опыту ведущих специалистов мира.

Обобщение полученных данных позволяет сформулировать ряд значимых положений, характеризующих современное состояние интеграции цифровых технологий в систему профессиональной подготовки хореографов. Эффективность внедрения мультимедийных ресурсов и средств визуального анализа движения определяется не столько техническими параметрами применяемых решений, сколько уровнем методической проработанности их педагогического использования и готовностью преподавательского сообщества к освоению нового инструментария. Цифровые технологии не вытесняют традиционные формы хореографического образования, основанные на непосредственной передаче телесного опыта, но существенно обогащают их, открывая возможности для научно обоснованного анализа исполнительской техники, индивидуализации обучения и расширения информационного пространства студента.

Интеграция цифровых средств в учебный процесс приводит к формированию новой образовательной экосистемы, в которой пространственно-временные границы профессиональной подготовки существенно расширяются, а характер взаимодействия участников образовательного процесса трансформируется в направлении большей открытости и диалогичности. Студент перестает быть пассивным получателем педагогической информации и становится активным субъектом образовательной деятельности, способным к самостоятельному исследованию собственной профессиональной практики на основе объективных данных, получаемых средствами цифрового анализа. Это предъявляет новые требования к развитию профессиональной рефлексии, информационной культуры и аналитических способностей будущих специалистов хореографического профиля.

Вместе с тем выявленные ограничения в эффективности цифровых средств применительно к развитию художественно-выразительной стороны исполнительства указывают на необходимость сбалансированного подхода к проектированию образовательных программ. Технологическая оснащенность не должна подменять собой содержательную работу над формированием эстетического вкуса, музыкальности, актерского мастерства и других компонентов профессионального мастерства хореографа, для развития которых требуются иные педагогические подходы и формы организации учебной деятельности.

Заключение

Проведенное исследование позволяет констатировать, что интеграция цифровых технологий визуального анализа движения и мультимедийных ресурсов в процесс профессиональной подготовки специалистов хореографического искусства представляет собой комплексный многомерный процесс, оказывающий существенное влияние на содержание, формы и результаты образовательной деятельности. Полученные количественные данные демонстрируют статистически значимое преимущество экспериментальной модели обучения над традиционной по большинству исследованных показателей профессиональных компетенций, при этом наибольший прирост зафиксирован по параметрам биомеханической грамотности, профессиональной рефлексии и способности к самокоррекции исполнительских ошибок. Различия в темпах формирования соответствующих умений между экспериментальной и контрольной группами достигают четырехкратных значений, что свидетельствует о высоком педагогическом потенциале цифровых средств при условии их грамотного методического сопровождения.

Установленная корреляционная связь между уровнем цифровой компетентности педагогов и эффективностью внедрения технологических решений в образовательный процесс указывает на необходимость целенаправленной работы по развитию профессиональной готовности преподавательского состава к освоению новых инструментов. Результаты исследования показывают, что формальное наличие технологического оборудования в образовательных учреждениях не гарантирует его эффективного педагогического применения – определяющим фактором становится методическая подготовка педагогов и наличие у них собственного опыта продуктивного использования соответствующих средств. Это обстоятельство ставит перед системой повышения квалификации работников художественного образования задачу разработки специализированных программ, ориентированных на специфику хореографической педагогики и учитывающих особенности телесно-кинестетического характера данной формы искусства.

Дифференцированный характер эффективности различных цифровых средств применительно к отдельным специализациям хореографического образования требует разработки специализированных методических подходов для каждого направления подготовки. Унифицированные решения, не учитывающие специфику классического, народно-сценического, современного, бального танца и педагогики хореографии, не способны обеспечить максимально возможный образовательный эффект и должны уступить место дифференцированным методикам, учитывающим профессиональные задачи каждой специализации. Перераспределение учебного времени между различными видами деятельности, происходящее при внедрении цифровизированной модели обучения, свидетельствует о формировании новых видов учебной активности, ранее отсутствовавших в практике хореографического образования, и требует соответствующей корректировки учебных планов и образовательных программ.

Выявленные ограничения цифровых средств в развитии художественно-выразительной стороны исполнительского мастерства указывают на принципиальную невозможность полного замещения традиционных форм хореографического обучения технологическими решениями. Живое взаимодействие педагога и ученика, телесная передача исполнительской традиции, работа над эмоционально-образной стороной танца сохраняют центральное значение в системе профессиональной подготовки хореографа, а цифровые технологии должны рассматриваться как важное, но не доминирующее средство педагогического воздействия. Сбалансированное сочетание традиционных и инновационных подходов, основанное на четком понимании сильных сторон и ограничений каждого из них, выступает оптимальной стратегией развития современного хореографического образования.

Полученные результаты могут быть использованы при разработке обновленных образовательных программ хореографических вузов и колледжей, при проектировании систем повышения квалификации педагогов хореографии, при создании специализированных учебно-методических комплексов, ориентированных на применение цифровых технологий, а также при формировании материально-технической базы образовательных учреждений художественного профиля. Дальнейшее изучение проблемы целесообразно сосредоточить на вопросах долгосрочного влияния цифровизации на профессиональное становление хореографов, исследовании

психологических аспектов взаимодействия студентов с цифровыми средствами анализа движения и разработке инновационных методических решений, обеспечивающих органичную интеграцию новых технологий в традиционную систему хореографического образования.

Список литературы

1. Грибков Д.Н., Манько С.Н. Специфика преподавания дисциплины «Информационные технологии» для направления подготовки 52.03.01 Хореографическое искусство // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. № 2 (95). С. 187-189.¶
2. Заседания советов учебно-методического объединения по образованию в области хореографического искусства // Вестник Академии Русского балета им. А.Я. Вагановой. 2007. Вып. 1 (17). С. 309-313.
3. Кошкодаева А.Н. Инновационные пути обогащения традиционных методов преподавания хореографии // Современное педагогическое образование. 2025. № 6. С. 539-542.
4. Лю В. Влияние цифровых технологий на обучение академическому вокалу // Искусство и образование. 2025. № 6 (158). С. 261-266.
5. Мавренкова А.И., Слюнкова Н.Н. Применение информационных технологий при освоении музыкально-теоретических дисциплин // Музыка в школе. 2023. № 1. С. 35-38.¶
6. Милешко А.Л., Белякова И.Г. Цифровые технологии и современные танцевальные практики в контексте коммуникативной функции // Обсерватория культуры. 2025. Т. 22. № 3. С. 248-259.
7. Нестерова Е.И., Якимович В.С., Луговой Г.М. Взаимопроникновение художественно-творческих, информационно-технических, организационно-управленческих учебных дисциплин как механизм подготовки специалистов для медиаиндустрии // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2015. Т. 2. С. 36-38.
8. Новашина М.С., Ян Ц. Инновационные технологии в хореографии: практика внедрения // Культура и образование. 2023. № 2 (49). С. 117-126.¶
9. Паршина Е.А. Использование мультимедийных компьютерных технологий на предметах музыкально-теоретического цикла // Музыка и электроника. 2021. № 4. С. 5-6.
10. Пирязева Т.В., Соколов И.В., Герасименко И.И. Междисциплинарный подход при изучении информационных технологий в изобразительном искусстве студентами технических и творческих специальностей // Информатизация образования и науки. 2023. № 1 (57). С. 43-51.¶
11. Савостьянова Ю.С. Импровизация в хореографических VR-экспериментах // Вестник Академии Русского балета им. А.Я.Вагановой. 2022. № 6 (83). С. 19-28.
12. Титова С.С., Кучер Н.Ю. Формирование готовности педагогов-музыкантов к применению мультимедиа технологий и медиаконтента // Современное педагогическое образование. 2021. № 12. С. 101-105.
13. Хаметова Л.Р., Калимуллин Д.Д. Хореографическое наследие в условиях цифровой культуры // Вестник Таджикского национального университета. 2021. № 2. С. 166-172.
14. Чжан Я. Использование цифровых информационных технологий в обучении вокалу // Академическая наука. 2025. № 3. С. 77-79.
15. Юй Ц. Хореографическое образование в условиях цифровизации // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2024. Т. 13. № 2. С. 64-72.

Integration of digital technologies of visual analysis of movement and multimedia resources into the process of professional training of specialists in the field of choreographic art

Liu Wei
Specialist Expert
RUDN University
Moscow, Russia
1042248286@rudn.ru

Received 11.05.2026
Accepted 25.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 37.8
DOI 10.25726/q8335-3281-7956-l
EDN PNAVPT
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Integration of digital technologies of visual analysis of movement and multimedia resources into the professional training of specialists in the field of choreographic art forms a complex multidimensional process that significantly transforms the content, forms of organization and final results of educational activity in this sphere. Quantitative indicators obtained during the comparative analysis reveal a statistically significant superiority of the experimental training model over the traditional one in most parameters of professional competencies, with the maximum increase observed in the areas of biomechanical literacy, the development of professional reflection, and the improvement of the ability to independently identify and correct performance errors. The differences in the dynamics of the formation of these skills between the groups that underwent training under different conditions reach four times the level, which highlights the significant pedagogical potential of digital tools, provided that they are implemented based on well-thought-out methodological support. The established relationship between the degree of digital competence of teachers and the effectiveness of the application of technological innovations in educational practice emphasizes the need for systematic development of the professional readiness of the teaching staff to work with modern tools. At the same time, the availability of technological equipment in educational institutions does not guarantee its effective use, as the methodological training of teachers and their personal experience of using these resources play a crucial role. This highlights the importance of creating specialized advanced training programs that are tailored to the specific needs of choreographic education and take into account the physical and kinaesthetic nature of this art form. The differentiated nature of the impact of various digital tools on representatives of individual specializations in choreographic education dictates the development of individualized methodological approaches for classical, folk-stage, modern, ballroom dance, and choreography pedagogy, as unified strategies do not allow for optimal educational outcomes. The implementation of a digitalized learning model leads to the redistribution of study time and the emergence of new forms of educational activity that were previously not characteristic of choreographic practice, which requires corresponding changes to curricula and educational standards. At the same time, the limits of the possibilities of digital technologies in the development of the artistic and expressive component of performing skills indicate the impossibility of completely replacing traditional teaching methods with innovative solutions. Direct interaction between the teacher and the student, direct bodily transmission of performing traditions, as well as purposeful work on the emotional and figurative sphere of dance art, remain central to the training of choreographers, making digital technologies an auxiliary but significant tool for pedagogical influence. The optimal strategy for improving modern choreographic education is a balanced combination of traditional and innovative approaches, based on a deep understanding of the advantages and

limitations of each component. The presented materials can serve as a basis for modernizing educational programs in choreographic educational institutions, designing systems for improving the qualifications of choreography teachers, creating specialized educational and methodological complexes using digital technologies, and rationalizing the material and technical infrastructure of specialized educational organizations. Prospective areas of further research include the analysis of long-term effects of digitalization on the professional development of choreographers, the study of psychological features of students' interaction with digital means of movement analysis, and the creation of innovative methods that ensure the harmonious integration of new technologies into the established traditional system of choreographic education.

Keywords

Digital technologies, visual analysis of movement, choreographic education, multimedia resources, biomechanical literacy.

References

1. Gribkov D.N., Manko S.N. Specifics of teaching the discipline «Information technologies» for the field of study 52.03.01 choreographic art // Scientific Notes of Orel State University. 2022. № 2 (95). pp. 187-189.
2. Meetings of the councils of the educational and methodological association for education in the field of choreographic art // Bulletin of the Vaganova Academy of Russian Ballet. 2007. Issue 17. pp. 309-313.
3. Koshkodaeva A.N. Innovative ways of enriching traditional methods of teaching choreography // Modern Pedagogical Education. 2025. № 6. pp. 539-542.
4. Liu W. The impact of digital technologies on teaching academic vocals // Art and Education. 2025. № 6 (158). pp. 261-266.
5. Mavrenkova A.I., Slyunkova N.N. Application of information technologies in mastering music theory disciplines // Music at School. 2023. № 1. pp. 35-38.
6. Mileshko A.L., Belyakova I.G. Digital technologies and contemporary dance practices in the context of the communicative function // Observatory of Culture. 2025. Vol. 22. № 3. pp. 248-259.
7. Nesterova E.I., Yakimovich V.S., Lugovoy G.M. Interpenetration of artistic and creative, information and technical, organizational and managerial academic disciplines as a mechanism for training specialists for the media industry // Modern Education: Content, Technologies, Quality. 2015. Vol. 2. pp. 36-38.
8. Novashina M.S., Yang J. Innovative technologies in choreography: implementation practice // Culture and Education. 2023. № 2 (49). pp. 117-126.
9. Parshina E.A. The use of multimedia computer technologies in subjects of the music theory cycle // Music and Electronics. 2021. № 4. pp. 5-6.
10. Piryazeva T.V., Sokolov I.V., Gerasimenko I.I. An interdisciplinary approach to studying information technologies in fine arts by students of technical and creative specialties // Informatization of Education and Science. 2023. № 1 (57). pp. 43-51.
11. Savostyanova Yu.S. Improvisation in choreographic VR experiments // Vaganova Academy of Russian Ballet Bulletin. 2022. № 6 (83). pp. 19-28.
12. Titova S.S., Kucher N.Yu. Developing the readiness of music teachers to use multimedia technologies and media content // Modern Pedagogical Education. 2021. № 12. pp. 101-105.
13. Khametova L.R., Kalimullin D.D. Choreographic heritage in the context of digital culture // Bulletin of the Tajik National University. 2021. № 2. pp. 166-172.
14. Zhang Y. The use of digital information technologies in teaching vocals // Academic Science. 2025. № 3. pp. 77-79.

Yu J. Choreographic education in the context of digitalization // Scientific Research and Development. Socio-Humanitarian Research and Technologies. 2024. Vol. 13. № 2. pp. 64-72.

Информационно-картографический подход в формировании профессионального мышления будущих специалистов индустрии туризма: инновационная образовательная стратегия

Елена Анатольевна Гаджиева
Кандидат географических наук, доцент, декан факультета Естествознания, географии и туризма, заведующий кафедрой Туризма, гостеприимства и сферы обслуживания
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина
Санкт-Петербург, Россия
e.gadzhieva@lengu.ru
ORCID 0000-0001-6363-1270

Поступила в редакцию 04.05.2026
Принята 15.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 378.016
DOI 10.25726/r8417-6497-9932-c
EDN PNGCXS
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье обосновывается актуальность внедрения информационно-картографического подхода (ИКП) в систему профессиональной подготовки бакалавров туризма как инновационной образовательной стратегии, направленной на формирование профессионального мышления. На основе анализа публикаций по данной проблеме раскрываются теоретические основания ИКП, рассматриваются механизмы визуализации учебной информации средствами графикации, а также описываются результаты экспериментальной работы по развитию пространственно-образного мышления будущих специалистов туристской индустрии. Предлагаемая стратегия базируется на интеграции картографического метода обучения и приемов инфографики, обеспечивающей свертывание, кодирование и декодирование учебной информации, что способствует развитию метапредметных компетенций и творческого потенциала обучающихся. Доказывается, что ИКП выступает не только инструментом оптимизации образовательного процесса, но и психолого-педагогическим феноменом универсального метаметодического характера, значимым для подготовки конкурентоспособных кадров в сфере туризма.

Ключевые слова

информационно-картографический подход, профессиональное мышление, визуализация учебной информации, графикация, туристское образование, инновационная образовательная стратегия, пространственно-образное мышление, картографический метод.

Введение

Современная система высшего образования переживает период глубокой трансформации, обусловленной стремительной цифровизацией всех сфер общественной жизни. Информационная экспансия привела к тому, что неизмеримо возрос поток информации, изменились ее носители, наступил период «экранной» компьютерной подачи материала (Горбунова, 2025; Довгилевич, 2023; Карпова и др., 2019; Трофимов, 2022). В этих условиях особую остроту приобретает проблема качественной подготовки квалифицированных кадров, владеющих как научными, так и практическими компетенциями, способных эффективно работать с информационными потоками, осуществлять отбор и выделение главного,

представлять информацию в свернутом кодированном и декодированном виде (Добрынина, 2025; Комиссарова, 2022; Шаршов, 2022).

Профессиональная деятельность в области туризма и гостеприимства связана с постоянной работой с геопространственной информацией: разработкой туристских маршрутов, картографическим обеспечением экскурсионных программ, проектированием туристско-рекреационных систем, анализом территориальных рекреационных ресурсов, стратегическим планированием и управлением туристскими дестинациями. Успешность решения этих задач во многом зависит от сформированности у будущих специалистов профессионального мышления, важнейшим компонентом которого выступает пространственно-образное мышление – способность оперировать пространственными образами, мысленно моделировать и преобразовывать пространственные отношения объектов (Гаджиева, 2026; Комиссарова, 2022).

Цель настоящей статьи заключается в обосновании и описании информационно-картографического подхода как инновационной образовательной стратегии формирования профессионального мышления будущих специалистов индустрии туризма.

В соответствии с поставленной целью определены следующие задачи исследования:

1. проанализировать теоретические основания информационно-картографического подхода (ИКП) в контексте профессиональной подготовки бакалавров туризма;
2. раскрыть сущность и механизмы визуализации учебной информации средствами графикации;
3. выявить потенциал ИКП в формировании пространственно-образного мышления как ключевого компонента профессионального мышления специалиста туристской сферы;
4. обосновать возможности реализации ИКП как инновационной образовательной стратегии в системе высшего туристского образования.

Однако эффективность ИКП нуждалась в экспериментальной проверке. Для этого в 2018-2026 годах была проведена опытно-экспериментальная работа, в рамках которой информационно-картографический подход внедрялся в систему профессиональной подготовки бакалавров по направлению «Туризм» на факультете естествознания, географии и туризма ЛГУ им. А.С. Пушкина. Цель экспериментальной работы заключалась в проверке гипотезы о том, что внедрение ИКП способствует не только повышению качества усвоения учебного материала, но и формированию у студентов профессионального мышления, необходимого для успешной деятельности в условиях современного туристского рынка.

Научная новизна исследования определяется тем, что в нем впервые систематизированы и обобщены материалы научных работ, посвященные информационно-картографическому подходу, и на их основе предложена целостная концепция формирования профессионального мышления будущих специалистов туризма. Новизна проявляется также в обосновании ИКП как психолого-педагогического феномена универсального мета-методического характера, выходящего за рамки частно-дидактических решений и приобретающего статус общепедагогической стратегии.

Материалы и методы исследования

Теоретико-методологическую основу исследования составили научные труды, в которых разрабатываются вопросы визуализации учебной информации, информационно-картографического подхода и профессиональной подготовки бакалавров туризма.

Методологическую базу исследования составил комплекс подходов: системный, позволивший рассматривать процесс профессиональной подготовки как целостную систему; информационный, обусловивший анализ закономерностей работы с информацией в образовательном процессе; пространственный и картографический, ставшие теоретическим фундаментом ИКП; компетентностный, определивший ценностно-целевые ориентиры подготовки специалистов; личностно-деятельностный, учитывающий активную позицию обучающегося в процессе освоения знаний и формирования мышления (Кох, 2022; Полякова, 2003; Токарева, 2011).

Методы исследования включали теоретический анализ научной литературы по проблематике визуализации учебной информации, картографического метода обучения и формирования профессионального мышления; обобщение и систематизацию эмпирических данных, представленных в работах по данной проблематике; моделирование образовательного процесса на основе ИКП.

Для экспериментального исследования эффективности информационно-картографического подхода (ИКП) использовались следующие методы: педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы); метод диагностики уровней сформированности пространственно-образного мышления; тестирование и анализ успеваемости; анализ продуктов учебной деятельности (оценка графикационных моделей, созданных студентами); кейс-метод (решение проблемных профессиональных ситуаций, моделирующих реальные задачи в туризме); методы математической статистики для обработки результатов.

Результаты и обсуждение

Информационно-картографический подход, предложенный нами, представляет собой инновационную образовательную стратегию, интегрирующую теоретические основания картографического метода исследования и обучения с приемами инфографики и средствами графикации (Гаджиева, 2026; Гаджиева, 2022). В основе ИКП лежит идея о возможности «сворачивания информации» за счет ее генерализации в процессе графической обработки. Речь идет о создании графического образа в виде графемы – минимальной значащей единицы графического языка, позволяющей представить сложное содержание в наглядной, компактной и легко воспринимаемой форме (Гаджиева, 2022).

Применение картографического метода в образовательном процессе обладает продолжительной исторической ретроспективой в рамках педагогической и дидактической мысли. Однако, как отмечалось нами ранее, потенциал визуализации в образовании используется далеко не в полной мере. Во многих случаях визуальный ряд в учебных материалах носит вспомогательный, сопутствующий характер, определяется как дополняющая вербальный материал информация (Комиссарова, 2021). ИКП предлагает принципиально иной подход: визуализация становится не иллюстрацией к тексту, а самостоятельным инструментом познания, способом мышления и профессиональной коммуникации.

Особое значение ИКП приобретает для подготовки специалистов сферы туризма, деятельность которых напрямую связана с геопространством. Профессиональное пространственное мышление специалиста индустрии туризма обеспечивает продуктивность его конструирующей деятельности (разработка маршрутов, карт), изобразительной деятельности (графическая визуализация объектов показа) и моделирующей деятельности (проектирование туристско-рекреационных систем). На образном мышлении основан механизм интуитивного суждения в нестандартных профессиональных ситуациях в сфере туризма и гостеприимства (Неклюдова, 2017).

Центральным понятием ИКП является графикация – образно-знаковый язык визуализации учебной информации. Графикация представляет собой систему условных обозначений, значков, схем, позволяющих закодировать учебную информацию в наглядной, легко запоминающейся форме (Гаджиева, 2022). В отличие от традиционных схем и иллюстраций, графикационные модели имеют знаковую природу: они не просто изображают объект, но и выражают смысловые отношения между элементами, фиксируют логику рассуждения, визуализируют структуру знания.

Нами разработана классификация средств графикации, включающая граф-схемы, концептуальные карты, кластерные модели, логико-смысловые модели, опорные сигналы и другие виды визуальных моделей представления учебной информации. Каждый из этих видов имеет свои дидактические функции и область применения. Например, граф-схемы эффективны для представления иерархических структур, кластерные модели – для фиксации ассоциативных связей, а опорные сигналы для свертывания и кодирования учебного материала с целью последующего воспроизведения.

Средства графикации, используемые в рамках ИКП, позволяют преподавателю развивать творческий потенциал студентов, формировать у них умение видеть главное, устанавливать причинно-

следственные связи, систематизировать и обобщать информацию (Гаджиева, 2022). Эти умения составляют основу информационной компетентности будущего специалиста по туризму, операциональный компонент которой исследовался нами.

Практическая реализация ИКП в образовательном процессе Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина на факультете естествознания, географии и туризма подтвердила его эффективность. Студенты, обучающиеся с использованием графикационных моделей, демонстрируют более высокий уровень усвоения учебного материала, способность к самостоятельной интерпретации информации, развитое пространственно-образное мышление (Комиссарова, 2022).

По нашему мнению, визуализация учебного материала при подготовке студентов для сферы туризма не просто дидактический прием. Это по сути психолого-педагогический феномен универсального метаметодического характера. Феноменальность визуализации, на наш взгляд, определяется тем, что ей присуще «внутреннее интенциональное существование», при этом в процессе визуализации обучающийся учится проектировать вынесение мыслеобразов в ходе познавательной деятельности из внутреннего плана во внешний (Гаджиева, 2022). Это принципиальное положение имеет непосредственное отношение к формированию профессионального мышления будущих специалистов по туризму. Профессиональное мышление, включает в себя способность к пространственному ориентированию, мысленному моделированию туристских маршрутов и объектов показа, проектированию туристско-рекреационных систем (1). Все эти способности опираются на развитое пространственно-образное мышление, формирование которого является одной из центральных задач профессиональной подготовки.

В наших работах подробно рассмотрены вопросы развития пространственно-образного мышления бакалавров в образовательном процессе, уточнена роль графического образа при визуализации учебного материала в усвоении обучающимися профессиональной информации. Обосновано положение о том, что графический образ выполняет не только иллюстративную, но и смыслообразующую функцию: он структурирует знание, выявляет существенные связи между элементами, способствует формированию целостной картины изучаемого объекта или явления.

Развитие пространственно-образного мышления посредством информационно-картографического подхода происходит по следующим направлениям:

1. формирование умения «читать» и интерпретировать графическую информацию;
2. развитие способности к мысленному преобразованию графических образов;
3. освоение приемов кодирования и декодирования информации с использованием графикационных моделей;
4. формирование навыков проектирования собственных визуальных моделей учебного содержания.

Информационно-картографический подход, может быть охарактеризован как инновационная образовательная стратегия, поскольку он отвечает ряду критериев инновационности. Во-первых, ИКП предлагает качественно новое решение проблемы визуализации учебной информации, выходящее за рамки традиционного иллюстрирования. Во-вторых, подход носит мета-методический характер, то есть применим к различным дисциплинам и образовательным уровням. В-третьих, ИКП ориентирован на достижение принципиально новых образовательных результатов – сформированности профессионального мышления, информационной культуры, творческого потенциала обучающихся. В-четвертых, подход способствует интеграции образовательного процесса с будущей профессиональной деятельностью, поскольку графикационные модели являются не только учебным, но и профессиональным средством работы с геопространственной информацией.

Реализация ИКП как инновационной образовательной стратегии предполагает следующие организационно-педагогические условия:

1. включение в учебные программы дисциплин модуля по основам графикации и визуализации учебной информации;

2. разработку учебно-методического обеспечения, включающего практикумы по визуализации учебной информации, банки графикационных моделей по дисциплинам профессионального цикла;

3. подготовку преподавателей к использованию средств графикации в образовательном процессе;

4. создание цифровой образовательной среды, поддерживающей создание и обмен графикационными моделями;

5. внедрение системы оценки сформированности профессионального мышления на основе анализа создаваемых студентами визуальных моделей.

Опыт факультета естествознания, географии и туризма Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина показывает, что реализация этих условий приводит к позитивным результатам. У студентов повышается мотивация к изучению профессиональных дисциплин, формируется устойчивая потребность в визуализации учебного материала, развиваются навыки самостоятельной работы с информацией. Реализация ИКП выступает фактором качественного преобразования профессионального мышления будущих специалистов индустрии туризма, что проявляется в формировании способности к свертыванию и кодированию геопространственной информации, развитии интуитивного компонента профессиональных суждений и повышении уровня мета-когнитивного контроля при решении проектных задач. Это, в свою очередь, обеспечивает переход будущего специалиста по туризму на более высокий уровень профессионализма, характеризующийся системностью, антиципацией и креативностью в решении конструирующих, изобразительных и моделирующих задач. Важно отметить, что ИКП не противопоставляется другим методам и подходам в образовании, а органично их дополняет. Картографический метод, лежащий в основе ИКП, интегрируется с технологиями проблемного, проектного обучения, кейс-стади, игровыми методами. Графикационные модели могут использоваться как средство фиксации результатов работы в этих методах, что повышает их дидактическую эффективность.

Экспериментальная проверка эффективности ИКП показала положительную динамику качества усвоения учебного материала. В экспериментальной группе (ЭГ) средний балл успеваемости составил 4,73 против 4,12 в контрольной группе (КГ); доля студентов, выполнивших тестовые задания повышенного уровня сложности, достигла 67,7% в ЭГ против 41,9% в КГ. Доля студентов с низким уровнем усвоения материала сократилась в ЭГ до 3,2% (в КГ – 14,5%). Динамика развития пространственно-образного мышления оценивалась по трехуровневой шкале (низкий, средний, высокий). Исходно в обеих группах 95,2% студентов демонстрировали низкий уровень. По завершении эксперимента в КГ значимых изменений не произошло (93,5% остались на низком уровне), тогда как в ЭГ 53,2% студентов достигли среднего, а 46,8% – высокого уровня сформированности пространственно-образного мышления. Применение инфокартографического метода визуализации средствами графикации, таким образом, выступает эффективным инструментом формирования данного вида мышления

Результаты проектной деятельности (разработка туристских маршрутов и рекреационных систем) подтвердили преимущества ИКП: средний балл по параметру «визуальная презентация» в ЭГ составил 4,55 против 3,25 в КГ, по параметру «логичность маршрута» – 4,62 против 3,78. 35,5% студентов ЭГ по собственной инициативе использовали графикационные модели в самостоятельной работе, что свидетельствует об устойчивой потребности в визуализации информации. Качественный анализ решений проблемных кейсов показал, что студенты ЭГ демонстрируют более высокий уровень когнитивной гибкости, активнее задействуют образно-интуитивные механизмы, лучше выстраивают пространственные связи и способны представлять результаты в наглядной форме. Внедрение ИКП выступает фактором качественного преобразования профессионального мышления, проявляющегося в формировании способности к свертыванию и кодированию геопространственной информации, развитии интуитивного компонента, повышении мета-когнитивного контроля, что обеспечивает переход на более высокий уровень профессионализма (системность, антиципация, креативность) в решении конструирующих, изобразительных и моделирующих задач. Кроме того, выявлена мета-предметность

умения визуализировать учебную информацию: студенты ЭГ успешно переносили навыки графикационного кодирования на разные дисциплины.

Заключение

Проведенный анализ научных работ, посвященных информационно-картографическому подходу в подготовке бакалавров туризма, позволяет сделать следующие выводы. Информационно-картографический подход представляет собой инновационную образовательную стратегию, интегрирующую теоретические основания картографического метода обучения и приемов инфографики. В основе ИКП лежит идея «сворачивания» информации за счет ее генерализации в процессе графической обработки — кодирования учебного содержания в наглядной, компактной и легко воспринимаемой форме.

Центральным понятием ИКП является графикация – образно-знаковый язык визуализации учебной информации, включающий систему условных обозначений, значков, схем. Эффективность графикации определяется тем, что она позволяет представить сложное содержание в наглядной, легко запоминающейся форме и является как учебным, так и профессиональным средством работы с геопространственной информацией.

ИКП доказал свою эффективность в формировании профессионального мышления будущих специалистов индустрии туризма. Профессиональное мышление бакалавра туризма включает в качестве своего ядра пространственно-образное мышление – способность оперировать пространственными образами, мысленно моделировать и преобразовывать пространственные отношения объектов. Применение средств графикации способствует развитию этой способности, а также формированию умения «читать» и интерпретировать графическую информацию и проектировать собственные визуальные модели учебного содержания.

ИКП соответствует критериям инновационной образовательной стратегии, поскольку предлагает качественно новое решение проблемы визуализации информации, носит универсальный метаметодический характер, ориентирован на достижение новых образовательных результатов и способствует интеграции образовательного процесса с будущей профессиональной деятельностью.

Экспериментальная проверка ИКП подтвердила его эффективность как инновационной стратегии формирования профессионального мышления будущих специалистов туризма. В экспериментальной группе зафиксировано значимое повышение качества усвоения учебного материала, сокращение доли студентов с низким уровнем усвоения до 3,2% и кардинальная динамика развития пространственно-образного мышления: исходно 95,2% студентов обеих групп демонстрировали низкий уровень, тогда как после эксперимента в ЭГ 53,2% достигли среднего, а 46,8% – высокого уровня (в КГ значимых изменений не произошло). Студенты ЭГ показали более высокие результаты в проектной деятельности, устойчивую потребность в использовании графикационных моделей, а также более высокий уровень когнитивной гибкости, интуитивного компонента и метакогнитивного контроля при решении профессиональных кейсов.

Таким образом, внедрение ИКП обеспечивает качественное преобразование профессионального мышления – формирование способности к свертыванию и кодированию геопространственной информации, развитие системности, антиципации и креативности в конструирующих, изобразительных и моделирующих задачах, а также выявляет метапредметный характер умения визуализировать учебную информацию, что позволяет рекомендовать ИКП для масштабирования на другие образовательные направления. Дальнейшие исследования в этом направлении могут быть связаны с разработкой методики диагностики сформированности профессионального мышления на основе анализа создаваемых студентами графикационных моделей, а также с расширением инструментария ИКП за счет внедрения цифровых технологий визуализации.

Список литературы

1. Гаджиева Е.А. Интегративная теория профессиональной визуализации информации и картографической подготовки будущих специалистов для сферы туризма // Бизнес. Образование. Право. 2026. № 1 (74). С. 431-439.
2. Гаджиева Е.А. Психолого-педагогический феномен визуализации на основе информационно-картографического подхода // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2022. № 2. С. 395-408.
3. Горбунова Н.В. Методические аспекты выявления и развития профессиональных траекторий обучающихся высшей школы // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87-2. С. 143-147.
4. Добрынина И.В. Об информационных технологиях в развитии пространственного мышления // Педагогическая информатика. 2025. № 2. С. 191-196.
5. Довгилевич П.Р., Дусенко С.В. Компетентностный подход в подготовке кадров нового формата // Современное педагогическое образование. 2023. № 12. С. 469-473.¶
6. Карпова Г.А., Волошинова М.В., Хорева Л.В. Подготовка кадров для сферы рекреации и туризма: сетевизация и профессиональные стандарты // Профессорский журнал. Серия: Рекреация и туризм. 2019. № 3 (3). С. 27-35.
7. Комиссарова Т.С. Вклад научной школы «Теоретические основы информационно-картографического концепта визуализации информации» в реализацию основных профессиональных образовательных программ по направлению «Туризм» // Сервису и туризму - инновационное развитие: материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции (25-26 марта 2022 г., Санкт-Петербург). Санкт-Петербург: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2022. С. 6-9.
8. Комиссарова Т.С., Скворцов А.В. Картографический подход к формированию пространственно-проблемного восприятия учебной информации (на примере подготовки бакалавров по направлению «Туризм») // Бизнес. Образование. Право. 2021. № 3 (56). С. 311-316.
9. Кох М.Н. Формирование профессионального мышления как фактор инновационной активности специалиста на этапе обучения в вузе // Цифровые технологии в аграрном образовании: сборник статей по материалам учебно-методической конференции. Краснодар, 2022. С. 172-173.
10. Неклюдова В.В. Развитие теоретического и творческого мышления как основа профессионального становления студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-11. С. 294-301.
11. Полякова О.О. Оптимизация подготовки специалистов в вузе: формирование профессионального мышления // Вестник Мордовского университета. 2003. Т. 13. № 1-2. С. 104-106.
12. Токарева Т.Ю. Формирование культуры профессионального мышления бакалавра в вузе как развитие его творческого потенциала // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4 (7). С. 276-279.
13. Трофимов Е.Н. Современное состояние и необходимые изменения системы профессионального образования в туризме и индустрии гостеприимства // Вестник РМАТ. 2022. № 3. С. 3-6.
14. Шаршов И.А., Бубнов И.Ю. Специфика использования визуализации в образовательном процессе вуза // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2022. Т. 21. № 2. С. 35-41.

The information-cartographic approach to developing professional thinking in future tourism industry professionals: an innovative educational strategy

Elena A. Gadzhieva
Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Natural Sciences, Geography and Tourism, Head of the Department of Tourism, Hospitality and Service Industries
Pushkin Leningrad State University
Saint Petersburg, Russia
e.gadzhieva@lengu.ru
ORCID 0000-0001-6363-1270

Received 04.05.2026
Accepted 15.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 378.016
DOI 10.25726/r8417-6497-9932-c
EDN PNGCXS
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article substantiates the relevance of implementing the information-cartographic approach (ICA) into the system of professional training of tourism bachelors as an innovative educational strategy aimed at the formation of professional thinking. Based on the analysis of publications on this issue, the theoretical foundations of the ICA are revealed, the mechanisms of visualizing educational information by means of graphication are considered, and the results of experimental work on the development of spatial-imaginative thinking of future specialists in the tourism industry are described. The proposed strategy is based on the integration of the cartographic teaching method and infographics techniques, which ensure the compression, encoding and decoding of educational information, thereby contributing to the development of meta-subject competencies and the creative potential of students. It is proved that the ICA acts not only as a tool for optimizing the educational process, but also as a psychological and pedagogical phenomenon of a universal meta-methodological nature, significant for the training of competitive personnel in the field of tourism.

Keywords

information-cartographic approach, professional thinking, visualization of educational information, graphication, tourism education, innovative educational strategy, spatial-imaginative thinking, cartographic method.

References

1. Gadzhieva E.A. Integrative theory of professional information visualization and cartographic training of future specialists for the tourism sector // Business. Education. Law. 2026. № 1 (74). pp. 431-439.
2. Gadzhieva E.A. Psychological and pedagogical phenomenon of visualization based on the information-cartographic approach // Pushkin Leningrad State University Journal. 2022. № 2. pp. 395-408.
3. Gorbunova N.V. Methodological aspects of identifying and developing professional trajectories of higher school students // Problems of Modern Pedagogical Education. 2025. № 87-2. pp. 143-147.
4. Dobrynina I.V. On information technologies in the development of spatial thinking // Pedagogical Informatics. 2025. № 2. pp. 191-196.
5. Dovgilevich P.R., Dusenko S.V. Competence-based approach in training personnel of a new format // Modern Pedagogical Education. 2023. № 12. pp. 469-473.

6. Karpova G.A., Voloshinova M.V., Khoreva L.V. Training personnel for the recreation and tourism sector: networking and professional standards // Professorial Journal. Series: Recreation and Tourism. 2019. № 3(3). pp. 27-35.

7. Komissarova T.S. Contribution of the scientific school «Theoretical foundations of the information-cartographic concept of information visualization» to the implementation of the main professional educational programs in the field of «Tourism» // Innovative Development for Service and Tourism: Proceedings of the XIII All-Russian Scientific-Practical Conference (March 25-26, 2022, Saint Petersburg). Saint Petersburg: Pushkin Leningrad State University, 2022. pp. 6-9.

8. Komissarova T.S., Skvortsov A.V. Cartographic approach to the formation of spatial-problem perception of educational information (on the example of training bachelors in the field of «Tourism») // Business. Education. Law. 2021. № 3 (56). pp. 311-316.

9. Kokh M.N. Formation of professional thinking as a factor of innovative activity of a specialist at the stage of university studies // Digital Technologies in Agrarian Education: Collection of Articles Based on the Materials of the Educational-Methodological Conference. Krasnodar, 2022. pp. 172-173.

10. Neklyudova V.V. Development of theoretical and creative thinking as the basis of students' professional formation // Problems of Modern Pedagogical Education. 2017. № 57-11. pp. 294-301.

11. Polyakova O.O. Optimization of specialist training at a university: formation of professional thinking // Mordovia University Bulletin. 2003. Vol. 13. № 1-2. pp. 104-106.

12. Tokareva T.Yu. Formation of the culture of professional thinking of a bachelor at a university as the development of their creative potential // Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology. 2011. № 4 (7). pp. 276-279.

13. Trofimov E.N. Current state and necessary changes of the system of professional education in tourism and the hospitality industry // RMAT Bulletin. 2022. № 3. pp. 3-6.

14. Sharshov I.A., Bubnov I.Yu. Specifics of using visualization in the educational process of a university // Psychological-Pedagogical Journal «Gaudeamus». 2022. Vol. 21. № 2. pp. 35-41.

Повышение мотивации студентов к самостоятельным занятиям физической культурой с помощью мобильных приложений

Дмитрий Ринатович Гареев
Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Физической культуры
Уральский государственный медицинский университет
Екатеринбург, Россия
dimagario@yandex.ru
ORCID 0000-0001-7809-5650

Ксения Александровна Рямова
Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Физической культуры
Уральский государственный медицинский университет
Екатеринбург, Россия
ks.1608@mail.ru
ORCID 0000-0001-6755-4698

Байрамгельды Муджевурович Сапаров
Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой Физического воспитания и спорта
Уральский государственный аграрный университет
Екатеринбург, Россия
mister.saparov@yandex.ru
ORCID 0009-0008-4190-802X

Евгений Владимирович Кокшаров
Доцент, доцент кафедры Физической культуры и спорта
Уральский институт ГПС МЧС России
Екатеринбург, Россия
sheff.patriot@yandex.ru
ORCID 0009-0006-9333-9725

Ислам Мамед Оглы Джолиев
Старший преподаватель кафедры Физического воспитания и спорта
Уральский государственный аграрный университет
Екатеринбург, Россия
djolievislam@mail.ru
ORCID 0009-0004-1045-9664

Поступила в редакцию 08.05.2026
Принята 22.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 378:796
DOI 10.25726/z1812-9727-8934-e
EDN PKGIDU
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Актуальность темы статьи диктуется недостаточной физической активностью молодежи и цифровизацией всех сфер нашей жизни, включая физическую культуру. Цель исследования – изучить эффективность использования мобильных приложений, способствующих физической активности, для повышения мотивации студентов к самостоятельным занятиям физической культурой. Научная новизна определена тем, что предложено авторское определение мотивации студентов к самостоятельным занятиям физической культурой, изучено терминологическое разнообразие для обозначения приложений, способствующих физической активности. Основными методами работы избраны анализ и синтез положений научной литературы нормативно-правовой базы, анализ мобильных приложений, способствующих физической активности, эксперимент, анкетирование, беседа, статистические методы обработки данных. В качестве результата исследования выступило доказательство эмпирическим путем эффективности мобильных приложений для повышения мотивации студентов к самостоятельным занятиям физической культурой в логике смены этапов (мотивационно-целевой, деятельностный, рефлексивный) и с педагогической поддержкой.

Ключевые слова

мотивация к физической культуре, мобильные приложения, самостоятельные занятия физической культурой, студенты вузов, приложения, способствующие физической активности, внутренние мотивы.

Введение

Современный мир переживает трансформацию беспрецедентного размера – переход от постиндустриального общества к цифровому. Новые реалии влекут за собой изменения во всех областях нашей жизни: уже слабо представляется повседневная деятельность без цифровых технологий. Важность цифровизации в масштабах страны подтверждается документами: Национальный проект «Экономика данных и цифровая трансформация государства»; Распоряжение Правительства РФ от 16 марта 2024 года № 637-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации государственного управления»; Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы (утверждена Указом Президента РФ от 09 мая 2017 года №203).

Физическая культура и спорт не стали исключением в этом вопросе. Значимость цифровизации в этой сфере признается на государственном уровне и подтверждается в нормативно-правовых актах (Стратегическое направление в области цифровой трансформации физической культуры и спорта до 2030 года (утверждено Распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 марта 2026 года № 528-р); Концепция создания и функционирования государственной информационной системы «Единая цифровая платформа "Физическая культура и спорт"»).

На процессы цифровизации реагирует и образование, стремясь, во-первых, повысить с их помощью уровень подготовки обучающихся, а, во-вторых, учесть тот факт, что технологии – это неотделимая часть жизни молодого поколения.

Однако характер влияния цифровизации на благополучие человека не столь однозначен. Ученые отмечают ухудшение зрения, состояния опорно-двигательного аппарата, малоподвижный образ жизни и его метаболические последствия, нарушение естественных циркадных ритмов вследствие постоянного использования цифровых технологий (Ямщиков, 2025).

Таким образом, современная педагогическая практика обнаруживает противоречие между возросшей потребностью во внедрении цифровых технологий и изменившимся в связи с этим социальным заказом, обращенным к высшему образованию, с одной стороны, и негативным влиянием технологий на здоровье человека, с другой стороны. Разрешение выявленного противоречия возможно, на наш взгляд, путем использования цифровых технологий для повышения мотивации студентов к самостоятельным занятиям физической культурой и увеличению двигательной активности.

Материалы и методы исследования

В качестве теоретических методов исследования выступают анализ и синтез положений научной литературы по предмету работы, анализ нормативно-правовой базы, анализ мобильных приложений, способствующих физической активности. Практические методы включают в себя педагогический эксперимент, анкетирование, беседу, статистические методы обработки данных.

Эмпирические данные были получены в ходе восьмимесячного исследования (сентябрь 2025 – апрель 2026) на базе ФГБОУ ВО «Уральский государственный медицинский университет» (г. Екатеринбург). Выборку составили 210 студентов второго курса специальности 31.05.02 Педиатрия. Для получения валидных данных формирование групп выборки происходило методом рандомизации после стратификации по половому признаку.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента были сформированы:

– контрольная группа (КГ), где обучение по дисциплине «Физическая культура и спорт» велось по традиционной методике без применения мобильных приложений,

– экспериментальная группа 1 (ЭГ1), где студенты помимо занятий в вузе самостоятельно использовали мобильные приложения, способствующие физической активности,

– экспериментальная группа 2 (ЭГ2), где применение приложений происходило в логике смены этапов (мотивационно-целевой, деятельностный, рефлексивный) и с педагогической поддержкой.

Корпус диагностического инструментария представлен методиками: «Оценка мотивов спортсмена-любителя» (PALMS) в адаптации К.А. Бочавера, Д.В. Бондарева, Л.М. Довжика (Бочавер, 2023), «Оценка личностной мотивации к занятиям физической культурой» М.М. Безруких, Е.А. Бабенковой и В.Н. Безобразовой (Методика комплексной …, 2003), «Шкала оценок Р. Лайкерта» в адаптации А.Н. Черемных (Черемных, 2021). Достоверность отличий результатов контрольной и экспериментальных групп оценивалась с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок, динамика уровня мотивации в группах подтверждалась посредством t-критерия Стьюдента для зависимых выборок.

Результаты и обсуждение

Анализ практического опыта (Голубева, 2025; Мартыщенко, 2023; Прокофьева, 2018) и собственной педагогической деятельности заставляют констатировать пассивное отношение большинства студентов к физической культуре и спорту. Среди причин низкого интереса к активному образу жизни и физическим упражнениям у обучающихся следует назвать:

1. результат семейного воспитания, при котором не прививаются привычки к физической активности;
2. энерго-временные затраты, что не привлекает молодежь;
3. в отдельных случаях материальные затраты (Прокофьева, 2018) (на экипировку, посещение тренажерного зала, бассейна, занятий групповых и индивидуальных программ и т.д.);
4. малоподвижный и сидячий образ жизни;
5. общую пассивность молодого поколения, вызванную благами современной информационной и урбанизированной среды: доставка продуктов и любых других товаров на дом, простота и скорость коммуникации даже на больших расстояниях, доступ к информации, доступ к большому ассортименту товаров, доступность перемещения и т.д.);
6. идеи «токсичного» бодипозитива, пропагандирующие отказ от физической культуры и дисциплины в питании, что ведет к ухудшению здоровья.

Таким образом, цель преподавателя – сформировать у обучающихся навыки здорового образа жизни, улучшить показатели общей физической подготовленности и привить стремление к физическому самосовершенствованию в течение жизни посредством формирования устойчивой мотивации к занятиям физической культурой. Обращение к сбалансированной физической нагрузке всего лишь один-два раза в неделю на занятиях в вузе недостаточно. Необходимы регулярные самостоятельные тренировки, как вариант – с помощью мобильных приложений. Задача преподавателя в этом случае – научить студентов эффективно и безопасно пользоваться этим инструментом.

С опорой на классическую дефиницию мотивации П.И. Пидкасистого, который толкует ее как «процесс, регулирующий, направляющий действие человека на достижение определенных целевых состояний и поддерживающий эту направленность» (Психология и …, 2010, С. 84), предложим авторское определение: мотивация студентов к самостоятельным занятиям физической культурой – это процесс, направляющий самостоятельные действия студентов на достижение индивидуальных целей относительно состояния физического здоровья и поддержания необходимого уровня физической активности.

Сама проблема мотивации человека в отношении физической активности несет в себе ряд противоречий, которые ученым еще предстоит разрешить. Так, M. Gerber и другие авторы подчеркивают, что физическая активность высвобождает нейромедиаторы, которые улучшают настроение, однако многие люди не воспринимают физические упражнения как нечто, приносящее удовольствие (Gerber, 2025). Осмысливая мотивацию к физической деятельности эволюционно, мы наблюдаем, что современная мотивация связывается в большинстве случаев с пользой для здоровья, в то время как, по мнению D.E. Lieberman, с точки зрения эволюции цель физической активности состояла не в улучшении показателей здоровья, а в максимизации репродуктивного успеха (Lieberman, 2015). Помимо этого, мы являемся свидетелями парадоксальной ситуации современности, когда каждый человек знает о пользе физических упражнений для здоровья, но не каждый их выполняет.

Формирование мотивации невозможно без осознания собственных внутренних мотивов. Отечественные ученые перечисляют следующие основные виды мотивов студентов к занятиям физической культуры и здоровому образу жизни: оздоровительные, соревновательные, деятельностные, эстетические, административные, профессиональные, развивающие, психологические (Прокофьева, 2018).

На мотивацию к физической активности влияет и сон. M. Gerber и другие авторы справедливо замечают, что в основном научному осмыслению подвергалось влияние недостаточного количества сна на физическую работоспособность, в то время как влияние недосыпания именно на мотивацию к деятельности еще недостаточно изучено (Gerber, 2025). Работы, освещающие этот вопрос, сходятся на идее, что недостаточное количество сна повышает психологическое напряжение, что в свою очередь быстрее расходует внутренний резерв самоконтроля (Barber, 2013; Zohar, 2005). Этот факт объясняет закономерность: недостаток сна → снижение способности к самоконтролю → трудности с (само)дисциплиной → снижение мотивации к физической культуре. Восполнение энергетических запасов самоконтроля происходит посредством позитивных эмоций (Shmueli, 2012), появление которых затруднительно без качественного сна (Bouwmans, 2017). Следовательно, для повышения внутренней мотивации к физической активности необходимо следить за достаточным количеством и качеством сна.

В силу новизны самого феномена мобильных приложений, ориентированных на повышение физической активности, наблюдается некое смешение понятий в терминологическом поле. В Интернет-пространстве популярны выражения «приложения для тренировок», «фитнес-приложения» и «приложения для фитнеса». В научных текстах с синонимичным значением употребляются выражения: «мобильные приложения по онлайн фитнесу и здоровому образу жизни» (Мартыщенко, 2023), «фитнес-приложения» (Ананьева, 2026; Fuente-Vidal, 2025; Fuente-Vidal, 2026; Guan, 2026; Han, 2026; Wu, 2025), «мобильные приложения для тренировок» (Liang, 2026), «приложения, способствующие физической активности» (Konishi, 2024).

Широкое использование слова «фитнес» может рассматриваться как дань моде и нести положительную коннотацию, поскольку, согласно Е.Г. Сайкиной, фитнес – это «целенаправленный процесс оздоровления, основанный на добровольности выбора двигательной активности, для поддержания, укрепления и сохранения здоровья (физического, социального, духовного), для снижения риска заболеваний и их профилактики, для приобщения к здоровому образу жизни с целью личной успешности и физического благополучия на фоне привлекательности занятий и получения удовольствия от них» (Сайкина, 2008).

Терминологическое разнообразие в научной среде связано, по нашему мнению, с выделением в приложениях функций, релевантных предмету и задачам исследования. Так как мобильные приложения

зачастую сочетают в себе несколько функций (тренировки (силовые, для похудения и т.д.), отслеживание физических показателей, программы питания), вполне ожидаемо обращение ко множеству терминов.

Представим место физической активности среди мобильных приложений из раздела Google Play «Спорт и здоровье» в виде схемы (рис. 1).

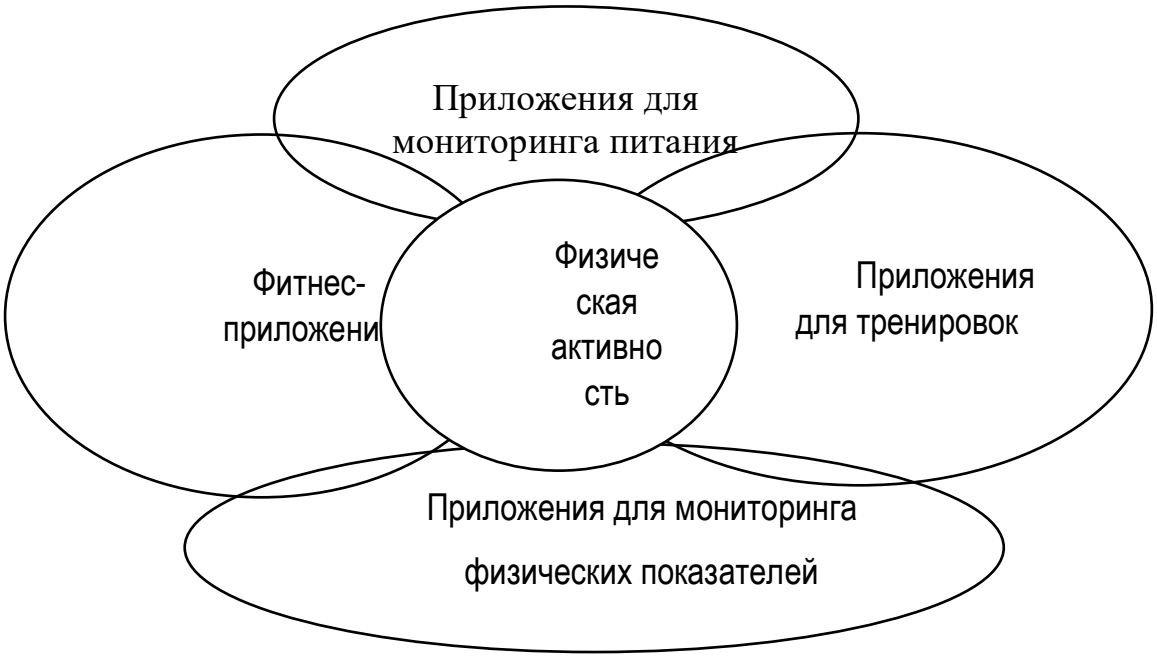


Рисунок 1. Виды мобильных приложений из раздела Google Play «Спорт и здоровье»

Поскольку предметом исследования настоящей статьи выступает мотивация студентов к самостоятельным занятиям физической культурой, мы в качестве рабочего термина используем «мобильные приложения, способствующие физической активности» и изучаем как фитнес-приложения, так и приложения для тренировок.

Анализ работ последних лет по изучению эффективности использования мобильных приложений, способствующих физической активности, позволяет сделать следующие выводы:

1) мотивация к занятиям физической культурой зависит от гендера (Fuente-Vidal, 2025; Fuente-Vidal, 2026; Guan, 2026): мужчины дольше удерживаются в активном использовании приложений. Данный факт, на наш взгляд, объясняется отчасти конкретными целями тренировок (нарастить мышечную массу (Fuente-Vidal, 2026));

2) эффективность фитнес-приложений для женщин находится в прямой зависимости от возможности данного цифрового инструмента удовлетворять глубинные психологические потребности (Guan, 2026);

3) на интерес человека к фитнесу и мотивацию продолжать использование фитнес-приложения влияют информационная поддержка, эмоциональная поддержка и сравнение с более успешными людьми (Wu, 2025);

4) мотивация к занятиям физической культурой зависит от предыдущего уровня активности и целей тренировок и не зависит от возраста (Fuente-Vidal, 2025);

5) прекращение использования приложений, способствующих физической активности, ведет к резкому снижению двигательной активности (Konishi, 2024). Следовательно, для достижения постоянного эффекта приложения должны использоваться непрерывно.

Представляет интерес анализ результатов интеграции мобильных приложений, способствующих физической активности, в образовательную среду вуза. Исследование влияния приложений для тренировок на физическую подготовку и мотивацию к физическим упражнениям у китайских студентов выявило существенное улучшение скорости, гибкости, силы, увеличение как внутренней, так и внешней

мотивации, но показатели выносливости не обнаружили значительной разницы (Liang, 2026). Однако, на наш взгляд, следует учитывать, что данное исследование носило краткосрочный характер (10 недель). Улучшение показателей, в том числе и повышение мотивации, могло произойти на начальном этапе использования мобильных приложений в силу эффекта новизны. Для получения более валидных данных требуется проведение среднесрочной и долгосрочной опытно-экспериментальной работы.

Изучение связи обязательной регистрации физической активности студентов и намерения использовать фитнес-приложения (Han, 2026) позволяет прийти к выводу о первостепенности внутренней (а не внешней) мотивации обучающегося для улучшения эффективности тренировок и формирования долгосрочной стабильной привычки к выполнению физических упражнений.

Изучая мотивационную сферу, ученые приходят к выводу, что педагогическое воздействие, поддерживающее компетентность и автономию обучающихся, обеспечивает интериоризацию внешних требований; затем они преобразуются во внутренние мотивы самосовершенствования (Джолиев, 2026).

Устойчивое поведение человека невозможно изменить без сильной внутренней мотивации, и цифровые инструменты для повышения физической активности действительно эффективны в краткосрочной перспективе, вызывая определенный “всплеск” заинтересованности пользователей. Однако цель занятий по физической культуре в вузе состоит не только в развитии гармоничной личности сейчас, но и в формировании автономных стабильных привычек, направленных на поддержание хорошей физической формы в будущем, потребности в физическом самосовершенствовании на протяжении жизни. Мобильные приложения как средство возможно в будущем смогут полностью отвечать этой цели, если смогут учесть все внутренние мотивы и потребности личности. Однако этот вызов современности, в первую очередь, обращен к психологам и разработчикам приложений. А что же возможно сделать сейчас на уровне преподавания физической культуры в вузе? Каким образом эффективнее всего использовать новый инструмент?

Несмотря на модные тенденции применения цифровых продуктов в сфере укрепления здоровья и физической культуры ученые солидарны, что использование исключительно информационных технологий в данном процессе не является решением проблемы. И.В. Ананьева, К.Д. Молчанова призывают осознанно применять аналитический потенциал мобильных приложений, сохраняя традиционные формы физического воспитания и оказывая необходимую педагогическую поддержку (Ананьева, 2026).

Таким образом, на основе проанализированного теоретического материала мы заключаем, что для повышения мотивации к самостоятельной физической активности необходимы конкретные индивидуальные цели, понимание собственных внутренних мотивов, достаточное качество и количество сна, а также, что поддержка необходимого уровня мотивации возможно средствами мобильных приложений (при помощи геймификации: выполнение заданий, переход на новый уровень, накопление баллов, повышение рейтинга) и посредством социальной и эмоциональной поддержки.

Для проверки обозначенных теоретических выводов было проведено экспериментальное исследование. На констатирующем этапе педагогического эксперимента (сентябрь 2025) было организовано анкетирование студентов об их опыте использования мобильных приложений для самостоятельных тренировок. 12% опрошенных указали, что активно пользуются приложениями, но только 8% студентов применяют их беспрерывно более года. Свой текущий уровень физической активности 85% респондентов охарактеризовали как неудовлетворительный. Опрошенные субъективно характеризуют свою мотивацию к самостоятельным занятиям физической культурой: как низкую – 61%, среднюю – 23%, высокую – 16%.

Констатирующий срез мотивации к занятиям физической культурой обнаружил значения, близкие к результатам субъективной оценки: низкая мотивация – 71%, средняя – 16%, высокая – 13%.

На этом этапе студенты экспериментальных групп (ЭГ1 и ЭГ2) установили мобильные приложения, способствующие физической активности. На выбор были рекомендованы бесплатные приложения (Fitbit, Fitify, Fitness Online, FitOn, Leap Fitness, Map My Fitness, Nike Training Club, Workout Trainer, Yoga Studio, 7 Minute Workout). Однако студенты не были ограничены только этим списком и могли продолжать использовать установленные ранее приложения.

Далее в ЭГ2 обучение строилось в логике мотивационно-целевого этапа: преподаватели помогали студентам определить их основные мотивы к самостоятельным занятиям физической культурой и правильно сформулировать индивидуальные цели по технологии SMART (конкретные, измеримые, достижимые, актуальные, ограниченные во времени).

На деятельностном этапе студенты ЭГ2 приступили к самостоятельному применению мобильных приложений и старались регулировать качество и количество сна.

Промежуточный срез (ноябрь 2025) продемонстрировал увеличение мотивации в ЭГ1 и ЭГ2, однако контрольный срез (апрель 2026) показал значительное повышение мотивации только в ЭГ2 (табл. 1).

Таблица 1. Результаты экспериментального исследования мотивации студентов к самостоятельным занятиям физической культурой, %

Срез	Группа	Уровни мотивации	Уровни мотивации	Уровни мотивации
Срез	Группа	низкий	средний	высокий
Констатирующий	КГ ЭГ1 ЭГ2	71 71 70	17 15 17	12 14 13
Промежуточный	КГ ЭГ1 ЭГ2	69 45 38	18 25 30	13 30 32
Контрольный	КГ ЭГ1 ЭГ2	68 56 26	19 24 36	13 20 38

Статистическая проверка значимости различий между экспериментальными и контрольной группами на контрольном срезе посредством t-критерия Стьюдента демонстрирует: статистическую значимость в паре КГ – ЭГ2 $t = 5,8$, что больше критического значения 2,61 при $p \leq 0.01$; и отсутствие статистической значимости в паре КГ – ЭГ1 $t = 1,7$. Данный факт свидетельствует о том, что само по себе использование мобильных приложений не рождает внутреннюю мотивацию к самостоятельным занятиям физической культуры. Только их применение в комплексе поддерживающих мероприятий позволяет говорить об их эффективности.

Динамика уровня мотивации в экспериментальных группах статистически значима, что подтверждают расчеты t-критерия Стьюдента для зависимых выборок: в ЭГ1 $t = 5,4$, что больше критического значения 2,65 при $p \leq 0.01$; в ЭГ2 $t = 5,8$, что больше критического значения 2,61 при $p \leq 0.01$. Эти результаты говорят об увеличении мотивации в экспериментальных группах за время проведения педагогического эксперимента.

Исходя из полученных данных, мы приходим к выводу, что формирование устойчивой мотивации к физической культуре при помощи мобильных приложений возможно, когда приложения, способствующие физической активности, применяются не как цель, а как средство, оказывающее поддерживающий эффект при осознаваемых внутренних мотивах и движении к четко сформулированной личной цели.

На рефлексивном этапе со студентами были проведены беседы и анкетирование по анализу эффективности мобильных приложений. Обучающиеся отметили, что самыми легкими были первые несколько месяцев использования приложений: «Было ощущение, что играешь в какую-то игру», «Хотелось сделать эту тренировку, чтобы открылась следующая». Последующие месяцы 69% опрошенных хотели бы прекратить самостоятельную физическую активность и применение мобильных приложений. На вопрос, что заставило их остаться в активном процессе, студенты называли поддержку преподавателей, напоминающих о внутренних мотивах и индивидуальных целях, эмоциональную поддержку с их стороны, принадлежность коллективу, который делает то же дело, что и ты.

Анкетирование показало существенный прирост собственной удовлетворенности текущим уровнем физической активности: +25% в ЭГ2.

Заключение

Данное исследование доказало эффективность применения цифровых технологий для повышения мотивации на борьбу с последствиями от их применения – сидячим и малоподвижным образом жизни. Следует отметить, что наибольший положительный эффект имеет сбалансированное и рациональное использование данного инструмента, встроенного в логику преподавания физической культуры в образовательной среде вуза.

Однако проведенное исследование не является исчерпывающим. В дальнейшем изучении нуждаются: влияние иных факторов (возраст, пол, курс обучения в вузе, направление / специальность обучения) на повышение мотивации при использовании мобильных приложений, сравнительный анализ разных приложений с точки зрения повышения мотивации, динамика уровня мотивации при длительном использовании приложений (более года, более трех лет, более пяти лет).

Список литературы

1. Ананьева И.В., Молчанова К.Д. Влияние фитнес-трекеров и мобильных приложений на мотивацию студентов к занятиям физической культурой // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2026. № 3 (116). С. 173-179.
2. Бочавер К.А., Бондарев Д.В., Довжик Л.М. Психологическая диагностика в спорте. М.: Спорт, 2023. 232 с.
3. Голубева Г.Н., Губайдуллин И.Р. Программа повышения мотивации к занятиям физической культурой у студентов вузов // Северный регион: наука, образование, культура. 2025. Т. 26. № 4. С. 90-99.
4. Джолиев И.М.О., Сапаров Б.М., Канев П.Н., Смернягин Л.И., Башмаков Э.Ю. Вариативная программа физической подготовки для обучающихся с различными типами мотивации достижения цели и её влияние на показатели физического и психического благополучия // Управление образованием: теория и практика. 2026. Т. 16. № 5. С. 162-172.
5. Мартыщенко С.О. Актуальность онлайн фитнес-приложений в России // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. № 4-2 (79). С. 219-224.
6. Методика комплексной оценки и организация системной работы по сохранению и укреплению здоровья школьников: методические рекомендации. Под ред. М.М. Безруких и В.Д. Сонькина. Москва: Издательский дом «Новый учебник», 2003. 208 с.
7. Прокофьева Д.Д., Петров В.В., Огуречников Д.Г. Мотивация студентов к занятиям физической культурой и спортом в высших учебных заведениях // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-4. С. 347-350.
8. Психология и педагогика. Под ред. П.И. Пидкасистого. Москва: Юрайт, 2010. 714 с.
9. Сайкина Е.Г. Фитнес в системе физической культуры // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 68. С. 182-190.
10. Черемных А.Н. Готовность студентов вуза к физическому самосовершенствованию: структура и методики ее измерения в контексте личностного и деятельностного подходов // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 2 (104).
11. Ямщиков О.Н., Марченко А.П., Емельянов С.А., Копылов Д.М., Ямщикова С.О., Марченко Н.А. Медико-социальные аспекты влияния цифровых технологий на здоровье населения (обзор литературы) // ОРГЗДРАВ: Новости. Мнения. Обучение. Вестник ВШОУЗ. 2025. № 4 (42). С. 60-72.
12. Barber L., Grawitch M.J., Munz D.C. Are better sleepers more engaged workers? A self-regulatory approach to sleep hygiene and work engagement // Stress and Health. 2013. Vol. 29. № 4. pp. 307-316.

13. Bouwmans M.E.J., Bos E.H., Hoenders H.J.R., Oldehinkel A.J., de Jonge P. Sleep quality predicts positive and negative affect but not vice versa. An electronic diary study in depressed and healthy individuals // Journal of Affective Disorders. 2017. Vol. 207. pp. 260-267.
14. Fuente-Vidal A., Blanco R., Prat R., Jerez-Roig J., Fernandes-Ribeiro A.S., Montane J., Arribas-Marin J.M. Analyzing motivation for tele-exercise in adult fitness app users // mHealth. 2025. Vol. 11. Article 50.
15. Fuente-Vidal A., Prat R., Arribas-Marin J.M., Bastidas-Jossa O., Guerra-Balic M., Garcia-Zapirain B., Montane J., Jerez-Roig J. Analysis of training behavior in users of a fitness app: cross-sectional study // JMIR mHealth and uHealth. 2026. Vol. 14. Article e72201.
16. Gerber M., Cheval B., Cody R., Colledge F., Hohberg V., Klimentidis Y.C., Lang C., Looser V.N., Ludyga S., Stults-Kolehmainen M., Faude O. Psychophysiological foundations of human physical activity behavior and motivation: theories, systems, mechanisms, evolution, and genetics // Physiological Reviews. 2025. Vol. 105. № 3. pp. 1213-1290.
17. Guan W., Hao X., Tang Y. The impact of fitness app need support on women's exercise adherence behavior: a serial mediation effect of self-efficacy and perceived health control // Frontiers in Psychology. 2026. Vol. 17. Article 1752995.
18. Han Y., Li L. The mechanism of mandatory exercise check-in on college students' intention to use fitness apps: a complete mediation model // BMC Psychology. 2026. Vol. 14. № 1. Article 245.
19. Konishi N., Oba T., Takano K., Katahira K., Kimura K. Functions of smartphone apps and wearable devices promoting physical activity: six-month longitudinal study on Japanese-speaking adults // JMIR mHealth and uHealth. 2024. Vol. 12. Article e59708.
20. Liang X., Wang Z. App-supported versus conventional college physical education: effects on standardized physical fitness scores and exercise motivation in Chinese university students // PLOS ONE. 2026. Vol. 21. № 3. Article e0345759.
21. Lieberman D.E. Is exercise really medicine? An evolutionary perspective // Current Sports Medicine Reports. 2015. Vol. 14. № 4. pp. 313-319.
22. Shmueli D., Prochaska J.J. A test of positive affect induction for countering self-control depletion in cigarette smokers // Psychology of Addictive Behaviors. 2012. Vol. 26. № 1. pp. 157-161.
23. Wu K., Li Q., Liu Y. The code of sustainable success in fitness apps: social comparison mechanism enabled by user facilitated supports // Frontiers in Public Health. 2025. Vol. 13. Article 1632598.
24. Zohar D., Tzischinsky O., Epstein R., Lavie P. The effects of sleep loss on medical residents' emotional reactions to work events: a cognitive-energy model // Sleep. 2005. Vol. 28. № 1. pp. 47-54.

Increasing students' motivation for independent physical education with the help of mobile applications

Dmitry R. Gareev
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Physical Culture
Ural State Medical University
Yekaterinburg, Russia
dimagario@yandex.ru
ORCID 0000-0001-7809-5650

Ksenia A. Ryamova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Physical Culture
Ural State Medical University
Yekaterinburg, Russia
ks.1608@mail.ru
ORCID 0000-0001-6755-4698

Bayramgeldy M. Saparov
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Physical Education and Sports
Ural State Agrarian University
Yekaterinburg, Russia
mister.saparov@yandex.ru
ORCID 0009-0008-4190-802X

Evgeny V. Koksharov
Associate Professor, Associate Professor of the Department of Physical Education and Sports
Ural Institute of State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia
Yekaterinburg, Russia
sheff.patriot@yandex.ru
ORCID 0009-0006-9333-9725

Islam M. Ogly Djoliev
Senior Lecturer at the Department of Physical Education and Sports
Ural State Agrarian University
Yekaterinburg, Russia
djolievislam@mail.ru
ORCID 0009-0004-1045-9664

Received 08.05.2026
Accepted 22.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 378:796
DOI 10.25726/z1812-9727-8934-e
EDN PKGIDU
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The relevance of the topic of the article is dictated by the insufficient physical activity of young people and the digitalization of all spheres of our lives, including physical culture. The purpose of the study is to study the effectiveness of using mobile applications that promote physical activity in order to increase students' motivation for independent physical education. The scientific novelty is determined by the fact that the author's definition of students' motivation for independent physical education is proposed, the terminological diversity is studied to designate applications that promote physical activity. The main methods of work are analysis and synthesis of the provisions of the scientific literature of the regulatory framework, analysis of mobile applications that promote physical activity, experiment, questionnaire, conversation, statistical methods of data processing. The result of the study was an empirical proof of the effectiveness of mobile applications to increase students'

motivation to engage in independent physical education in the logic of changing stages (motivational-targeted, activity-based, reflexive) and with pedagogical support.

Keywords

motivation for physical education, mobile applications, independent physical education classes, university students, applications that promote physical activity, internal motives.

References

1. Ananyeva I.V., Molchanova K.D. The influence of fitness trackers and mobile applications on students' motivation for physical education // World of Pedagogy and Psychology: International Scientific and Practical Journal. 2026. № 3 (116). pp. 173-179.
2. Bochaver K.A., Bondarev D.V., Dovzhik L.M. Psychological diagnostics in sport. Moscow: Sport, 2023. 232 pp.
3. Golubeva G.N., Gubaydullin I.R. A program for increasing motivation for physical education among university students // Northern Region: Science, Education, Culture. 2025. Vol. 26. № 4. pp. 90-99.
4. Dzholiev I.M.O., Saparov B.M., Kanev P.N., Smernyagin L.I., Bashmakov E.Yu. A variable physical training program for students with different types of goal achievement motivation and its impact on indicators of physical and mental well-being // Education Management: Theory and Practice. 2026. Vol. 16. № 5. pp. 162-172.
5. Martyshchenko S.O. The relevance of online fitness applications in Russia // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2023. № 4-2 (79). pp. 219-224.
6. Methodology for comprehensive assessment and organization of systematic work to preserve and strengthen the health of schoolchildren: methodological recommendations. Edited by M.M. Bezrukikh and V.D. Sonkin. Moscow: Publishing House «New Textbook», 2003. 208 p.
7. Prokofyeva D.D., Petrov V.V., Ogurechnikov D.G. Students' motivation for physical education and sports in higher education institutions // Problems of Modern Pedagogical Education. 2018. № 60-4. pp. 347-350.
8. Psychology and pedagogy. Ed. by P.I. Pidkasisty. Moscow: Yurait, 2010. 714 pp.
9. Saykina E.G. Fitness in the system of physical culture // Herzen State Pedagogical University of Russia Bulletin. 2008. № 68. pp. 182-190.
10. Cheremnykh A.N. Readiness of university students for physical self-improvement: structure and methods of its measurement in the context of personal and activity approaches // International Research Journal. 2021. № 2 (104). pp. 126-132.
11. Yamshchikov O.N., Marchenko A.P., Emelyanov S.A., Kopylov D.M., Yamshchikova S.O., Marchenko N.A. Medical and social aspects of the impact of digital technologies on public health (literature review) // ORGZDRAV: News. Opinions. Training. Graduate School of Healthcare Organization and Management Bulletin. 2025. № 4 (42). pp. 60-72.
12. Barber L., Grawitch M.J., Munz D.C. Are better sleepers more engaged workers? A self-regulatory approach to sleep hygiene and work engagement // Stress and Health. 2013. Vol. 29. № 4. pp. 307-316.
13. Bouwmans M.E.J., Bos E.H., Hoenders H.J.R., Oldehinkel A.J., de Jonge P. Sleep quality predicts positive and negative affect but not vice versa. An electronic diary study in depressed and healthy individuals // Journal of Affective Disorders. 2017. Vol. 207. pp. 260-267.
14. Fuente-Vidal A., Blanco R., Prat R., Jerez-Roig J., Fernandes-Ribeiro A.S., Montane J., Arribas-Marin J.M. Analyzing motivation for tele-exercise in adult fitness app users // mHealth. 2025. Vol. 11. Article 50.
15. Fuente-Vidal A., Prat R., Arribas-Marin J.M., Bastidas-Jossa O., Guerra-Balic M., Garcia-Zapirain B., Montane J., Jerez-Roig J. Analysis of training behavior in users of a fitness app: cross-sectional study // JMIR mHealth and uHealth. 2026. Vol. 14. Article e72201.
16. Gerber M., Cheval B., Cody R., Colledge F., Hohberg V., Klimentidis Y.C., Lang C., Looser V.N., Ludyga S., Stults-Kolehmainen M., Faude O. Psychophysiological foundations of human physical activity

behavior and motivation: theories, systems, mechanisms, evolution, and genetics // Physiological Reviews. 2025. Vol. 105. № 3. pp. 1213-1290.

17. Guan W., Hao X., Tang Y. The impact of fitness app need support on women's exercise adherence behavior: a serial mediation effect of self-efficacy and perceived health control // Frontiers in Psychology. 2026. Vol. 17. Article 1752995.

18. Han Y., Li L. The mechanism of mandatory exercise check-in on college students' intention to use fitness apps: a complete mediation model // BMC Psychology. 2026. Vol. 14. № 1. Article 245.

19. Konishi N., Oba T., Takano K., Katahira K., Kimura K. Functions of smartphone apps and wearable devices promoting physical activity: six-month longitudinal study on Japanese-speaking adults // JMIR mHealth and uHealth. 2024. Vol. 12. Article e59708.

20. Liang X., Wang Z. App-supported versus conventional college physical education: effects on standardized physical fitness scores and exercise motivation in Chinese university students // PLOS ONE. 2026. Vol. 21. № 3. Article e0345759.

21. Lieberman D.E. Is exercise really medicine? An evolutionary perspective // Current Sports Medicine Reports. 2015. Vol. 14. № 4. pp. 313-319.

22. Shmueli D., Prochaska J.J. A test of positive affect induction for countering self-control depletion in cigarette smokers // Psychology of Addictive Behaviors. 2012. Vol. 26. № 1. pp. 157-161.

23. Wu K., Li Q., Liu Y. The code of sustainable success in fitness apps: social comparison mechanism enabled by user facilitated supports // Frontiers in Public Health. 2025. Vol. 13. Article 1632598.

24. Zohar D., Tzischinsky O., Epstein R., Lavie P. The effects of sleep loss on medical residents' emotional reactions to work events: a cognitive-energy model // Sleep. 2005. Vol. 28. № 1. pp. 47-54.

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

О повышении успеваемости в ТУСУРе и влиянии старост

Борис Александрович Воронин
Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры Автоматизированных систем управления
Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники
Томск, Россия
Старший научный сотрудник
Институт оптики атмосферы им. В.Е. Зуева СО РАН
Томск, Россия
boris.a.voronin@tusur.ru
ORCID 0000-0002-8743-5554

Сергей Андреевич Блинников
Специалист-эксперт
Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники
Томск, Россия
blinnikovsergey9b@gmail.com

Валерия Ивановна Гассман
Специалист-эксперт
Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники
Томск, Россия
gassmanvaleria@gmail.com

Марина Владимировна Зимина
Преподаватель
Сибирский государственный медицинский университет
Томск, Россия
zimina.mv@ssmu.ru

Любовь Александровна Почтарева
Специалист-эксперт
Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники
Томск, Россия
pochtareva_l@mail.ru

Владимир Васильевич Романенко
Кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой Автоматизированных систем управления
Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники
Томск, Россия
rva@2i.tusur.ru
ORCID 0000-0003-4314-9967

Поступила в редакцию 03.05.2026
Принята 18.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/t6838-6299-6776-g
EDN IUOLRV
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В исследовании проводится анализ влияния старост, как формальных лидеров, на мотивацию и академическую успеваемость студенческих групп в ТУСУРе. На основе анализа данных 232 групп за зимнюю сессию 2024-2025 учебного года выявлена средняя положительная корреляция (0,518) между успеваемостью старосты и общими результатами группы. Наиболее выраженная зависимость наблюдается на втором курсе. Студенты технических специальностей показывают более высокую чувствительность к лидерскому влиянию по сравнению с гуманитариями. Роль старосты выходит за рамки административного посредничества: ответственный лидер способствует сплочению коллектива и развитию гибких навыков, что важно для будущей карьеры. Возможно, имеет смысл рассматривать своевременную замену неэффективных старост и внедрение механизмов конкуренции между группами в качестве бесплатных (малобюджетных) инструментов повышения успеваемости в университете. Исследование подтверждает гипотезу о значимости старосты для учебного процесса и обосновывает необходимость более детального изучения этого фактора для дальнейшего повышения качества образования.

Ключевые слова

староста, успеваемость, лидер, мотивация, образование

Работа выполнена в рамах проекта ГПО АСУ-2503 «Исследование коллективной мотивации и влияния формальных лидеров на успеваемость учебной студенческой группы».

Введение

Повышение успеваемости студентов является одной из важнейших задач университета. Руководство принимает различные решения, многие из которых направлены именно на достижение этой цели. Например, можно отметить регулярные доплаты преподавателям – за показатели эффективного контракта, связанные с достижениями студентов, за показатели преподавания фундаментальных дисциплин и т.д. Также осуществляется стимулирование студентов, имеющих хорошую и отличную успеваемость, занимающихся научной деятельностью и участвующих в других мероприятиях. Некоторое время назад в ТУСУР старостам выплачивалось определенное денежное возмещение за работу, которую они выполняют. В настоящий момент поощрение старост на общеуниверситетском уровне не осуществляется.

Из основных функций старост можно отметить ведение журнала посещаемости и коммуникацию между студентами и ППС, кафедрами, а также деканатами. Авторами данной статьи в рамках факультета систем управления (ФСУ) ТУСУР проводился ряд исследований, направленных на оценку влияния старосты на учебную студенческую группу (Воронин, 2020; Воронин, 2023; Воронин, 2025). Оказалось, что имеется существенная положительная корреляция между успеваемостью старосты и средней оценкой учебной группы. Позднее руководство кафедры автоматизированных систем управления (АСУ) предложило расширить данное исследование на весь вуз, чтобы проверить гипотезу, что старосты влияют на успеваемость группы не только на ФСУ, но и на других факультетах ТУСУР. Данному анализу и посвящено настоящее исследование.

На протяжении многих лет староста в вузе был главным студентом группы, ее представительным лицом. Неудивительно, что такой важный человек должен выделяться среди остальных, иметь какие-то качества, благодаря которым он и занял свою позицию. Он должен поддерживать имидж, поскольку мнение о группе зависит от того, что из себя представляет староста:

1. Роль. Хороший староста – не просто студент, выбранный случайным образом. Это человек, который может вести за собой коллектив, поддерживать авторитет среди одногруппников и оказывать влияние на отдельных людей в случае необходимости.

2. Функционал. Староста выбирается не просто для галочки, а приносит практическую пользу коллективу. По сути, староста – связующее звено между деканатом и группой. В задачи старосты входит:

1) передача студентам учебной информации (графики приема долгов, консультации, расписания преподавателей);

2) уведомление об изменениях в расписании;

3) мониторинг посещаемости и успеваемости;

4) выяснение причин плохой посещаемости и успеваемости и т.д.

3. Лидерские качества. Хороший староста – это, в первую очередь, ответственный и организованный человек. Он умеет наладить общение между одногруппниками и преподавателями, четко доносит информацию и прислушивается к мнению других. Важные качества для старосты – это умение работать в команде, сохранять спокойствие в напряженных ситуациях справедливо решать спорные вопросы. Для старосты, как и для любого представительного лица, не лишними будут навыки эффективной коммуникации, развитая грамотная речь, умение донести мысль до других людей. Такой лидер не просто выполняет обязанности, а ведет коллектив к достижению общих целей и созданию комфортной атмосферы в группе. Таким образом, староста задает темп и своим примером оказывает позитивное влияние на других студентов (Галушина, 2024).

4. Карьерный рост. В работе (Флек, 2025) рассматриваются навыки сотрудников, которые влияют на их трудоустройство и конкурентоспособность. В их число входят, так называемые, «гибкие» навыки, обеспечивающие не только профессиональную компетентность, но и способность эффективно взаимодействовать в коллективе, адаптироваться к новым вызовам. Несомненно, чем раньше человек начнет развивать эти навыки, тем проще ему будет адаптироваться во взрослой, самостоятельной жизни. Университет дает прекрасную возможность для прокачки таких компетенций, поэтому у старост есть хороший потенциал, что может помочь им в дальнейшем при трудоустройстве. На рабочем месте такие люди быстрее вливаются в коллектив, могут без проблем организовать рабочий процесс и занять какую-либо управленческую должность.

Материалы и методы исследования

В ходе данной работы были рассмотрены данные 232 групп с 10 факультетов ТУСУР. Данные взяты за зимнюю сессию 2024-2025 учебного года со всех факультетов, кроме факультета дистанционного обучения (ФДО) и заочного и вечернего факультета (ЗиВФ). Ниже описан механизм сбора и обработки данных. Первым этапом является сбор данных. На этом этапе важно помнить о масштабе исследования, например, собирая данные в рамках факультета, можно обратиться в деканаты, где могут предоставить необходимые данные, а именно оценки за определенный период по группам, а также выделить старосту группы (в предоставленных данных все имена стерты для соблюдения конфиденциальности).

Кроме того, деканат может обладать сведениями о замене старосты в группе, что также важно учитывать при расчетах. Если речь идет о сборе данных по целому университету, как в нашем случае, то обращение к каждому из деканатов может потребовать большого количества времени, поэтому более целесообразно будет обратиться в отдел, куда деканаты отправляют данные, для получения данных по всему университет сразу. Программа для обработки данных также может различаться в зависимости от объема данных, например, для малого объема данных можно использовать таблицу в Excel, в то время как при работе с большим объемом данных лучше использовать программу. Не зависимо от выбора среды для реализации, предстоит выполнить подготовительные работу. Прежде всего, данные содержат пустые ячейки, значения н/а и значения зачет/незачет. Эти данные для исследования были преобразованы в цифры. Н/а и пустые ячейки заменены на 0, зачет на «5», незачет на «2». В предоставленных данных могут присутствовать взаимозаменяемые предметы, например, выбранные

курсы по физической культуре, а именно борьба, игровые виды спорта и т. д. В таком случае у студента будет стоять оценка только в одной графе, соответствующей определенному виду физической активности, а в остальных графах будет пустая клетка.

Этот момент следует учитывать и объединить взаимоисключающие предметы в один столбец. После подготовки данных выполняются вычисления. Вычисляется средняя оценка каждого студента группы, после чего из этих данных вычисляется средняя оценка группы. Этот процесс повторяется для всех имеющихся групп. После этого составляется таблица по нужному признаку: это может быть курс, факультет, университет и т. д. В таблицу заносится средняя оценка группы и средняя оценка старосты. В завершении в исследовании рассчитывается корреляции и делаются выводы. Такой анализ поможет выявить влияние успеваемости старосты на успеваемость учебной группы. В результате были получены три таблицы – корреляция в зависимости от курса, направления и факультета. Кроме того, была рассчитана общая корреляция по всем группам.

В учебных заведениях всегда остро стоит вопрос повышения успеваемости. В настоящее время уже существуют механизмы для достижения этой цели: например, можно повышать стипендию студентам за хорошие оценки, что, несомненно, повысит их мотивацию. Или можно задействовать более опытных преподавателей и доплачивать кураторам групп за хорошие оценки студентов их группы. Все эти механизмы требуют дополнительного финансирования или перераспределения уже имеющихся денежных средств, что является главным недостатком этих методов.

Однако существуют альтернативные методы, не требующие финансирования – например, повышение успеваемости групп посредством создания конкурентной среды. Данный метод предполагает здоровую конкуренцию между группами посредством публикации списков с их успеваемостью в течение периода их обучения. Здоровая конкуренция послужит мотивацией для студентов к повышению успеваемости. Для большей вовлеченности студентов в конкурентную борьбу можно предоставлять победителям некоторые блага, однако это переводит данный метод в число тех, для которых требуется дополнительное финансирование. Но это финансирование будет все еще меньшим, чем у альтернативных методов.

Еще один способ – это повышение успеваемости группы через выбор ответственного старосты с хорошей успеваемостью. Механизм выбора в зависимости от учебного заведения может быть разным: в некоторых учебных заведениях староста выбирается посредством голосования студентов группы, в других же учебных заведениях – назначается деканатом. В работе (Блинников, 2025) на примере колледжей было показано, что выбранные старосты сильнее влияют на учащихся. Предполагается, что хороший староста повысит мотивацию группы к обучению, в то время как плохой – понизит. В последнем случае своевременная замена старосты на более ответственного студента в перспективе способна повысить успеваемость группы, кафедры, факультета и университета в целом, что является хорошим и, главное, бесплатным механизмом.

Для проведения исследования были получены данные с каждого факультета ТУСУР за зимнюю сессию 2024-2025 учебного года. С ними была проделана подготовительная работа, а именно – приведение данных к единому виду, объединение взаимоисключающих предметов, оцифровка зачетов путем замены зачета на оценку «5», незачета на оценку «2», и неаттестации на «0». Кроме того, неаттестация была заменена на «0» не только для зачетов, но и для зачетов с оценкой, экзаменов и курсовых работ. После этого была составлена единая таблица и посчитана корреляция.

Результаты и обсуждение

Корреляция в зависимости от курса. Корреляция в зависимости от курса позволяет рассмотреть, как за время обучения меняется связь между успеваемостью старосты и успеваемостью группы. В представленной ниже таблице 1 можно увидеть, что корреляция на первом курсе составляет 0,294, на втором – 0,668, на третьем – 0,451 и на четвертом – 0,387. На каждом из рассмотренных курсов корреляция является положительной, что может говорить о возможной истинности представленной выше гипотезы. Можно видеть, что наименьшая корреляция наблюдается на первом курсе, а на втором курсе является наивысшей, что позволяет нам сделать вывод о том, что такая зависимость наиболее

эффективно проявляется на втором курсе. Далее мы видим нисходящий тренд, а именно постепенное снижение зависимости на третьем и четвертом курсе соответственно, однако, несмотря на спад на четвертом курсе, корреляция все еще на 0,093 больше, чем на первом курсе.

Таблица 1. Корреляция в зависимости от курса

Курс	Корреляция
1	0,29427
2	0,66847
3	0,45055
4	0,3865

Корреляция в зависимости от направления. Существует гипотеза, что группы могут быть более или менее зависимы от влияния старосты в зависимости от того, к какому направлению они относятся. В таблице 2 представлены результаты подобных расчетов. Факультеты были условно разделены на «технарей» и «гуманитариев». К техническим специальностям были отнесены специальности ФИТ, ФВС, ФЭТ, РКФ, ФСУ, ФБ, РТФ, к гуманитарным – специальности ЭФ, ЮФ, ГФ. Группы и на технических, и на гуманитарных направлениях в результате расчетов показали слабую положительную зависимость в 0,167 и 0,388 соответственно. Подобные результаты говорят о том, что, вероятно, студенты технических специальностей больше подвержены влиянию лидера группы или же сильнее вовлечены в общую работу.

Таблица 2. Корреляция в зависимости от направления

Специальность	Корреляция
Техническая	0,3875
Гуманитарная	0,16653

Корреляция в зависимости от факультета. В таблице 3, представленной ниже, можно увидеть корреляцию между оценками старосты и оценками студентов группы на каждом из факультетов. Наименьшую можно наблюдать на ЮФ, он же является единственным факультетом, где корреляция является отрицательной. На ФИТ, ФВС и ЭФ корреляция слабая положительная. На ФЭТ, ГФ, ФСУ, а также на РКФ и РТФ – средняя положительная. Стоит отметить, что, начиная с 2025-2026 учебного года, факультеты РКФ, РТФ и ФЭТ были объединены в Институт радиоэлектронной техники (ИРЭТ). На данный момент корреляция каждого из них по отдельности является средней положительной – 0,467 у ФЭТ, 0,510 у РКФ и 0,689 у РТФ, что является лучшим результатом среди всех факультетов. Были также посчитаны результаты всех факультетов вместе, если бы они уже на тот момент существовали как ИРЭТ: результат составил 0,62415, что все еще являлось бы лучшим результатом среди всех факультетов.

Из проанализированных данных следует, что положительная корреляция присутствует на девяти из десяти рассмотренных факультетов, причем на шести из девяти она не просто положительная, а средняя положительная, что является одним из важных доказательств справедливости гипотезы о значительном влиянии старосты.

Таблица 3. Корреляция в зависимости от факультета

Факультет	Корреляция	Факультет	Корреляция
Юридический факультет (ЮФ)	-0,3784	Гуманитарный факультет (ГФ)	0,4696
Факультет инновационных технологий (ФИТ)	0,0842	Радиоконструкторский факультет (РКФ)	0,5102

Факультет вычислительных систем (ФВС)	0,0898	Факультет систем управления (ФСУ)	0,5155
Экономический факультет (ЭФ)	0,1137	Факультет безопасности (ФБ)	0,5802
Факультет электронной техники (ФЭТ)	0,4673	Радиотехнический факультет (РТФ)	0,6891

Общим результатом по всем 232 группам является средняя положительная корреляция – 0,518. Данный результат показывает, что в ТУСУР в рамках зимней сессии существует средняя положительная зависимость между успеваемостью старосты и успеваемостью учебной группы.

Рассмотрим подробнее механизм работы со старостами, для чего приведем пример с группами первого курса ФИТ (см. рис. 1). Например, одной из причин, которая показывает, что со старостой следует поработать, является отставание средней оценки старосты от средней оценки группы. Однако данный момент не всегда является показательным. Например, если средняя оценка группы превышает 4,2, не имеет смысла менять старосту, если успеваемость группы и так находится на высоком уровне. Механизм подразумевает, что для необходимости замены старосты недостаточно его простого отставания от средней оценки по группе, это лишь означает, что на этого старосту стоит обратить внимание. Причиной же для отстранения может послужить наличие большого количества задолженностей, систематические пропуски, неуспеваемость, дисциплинарные выговоры и т. п.

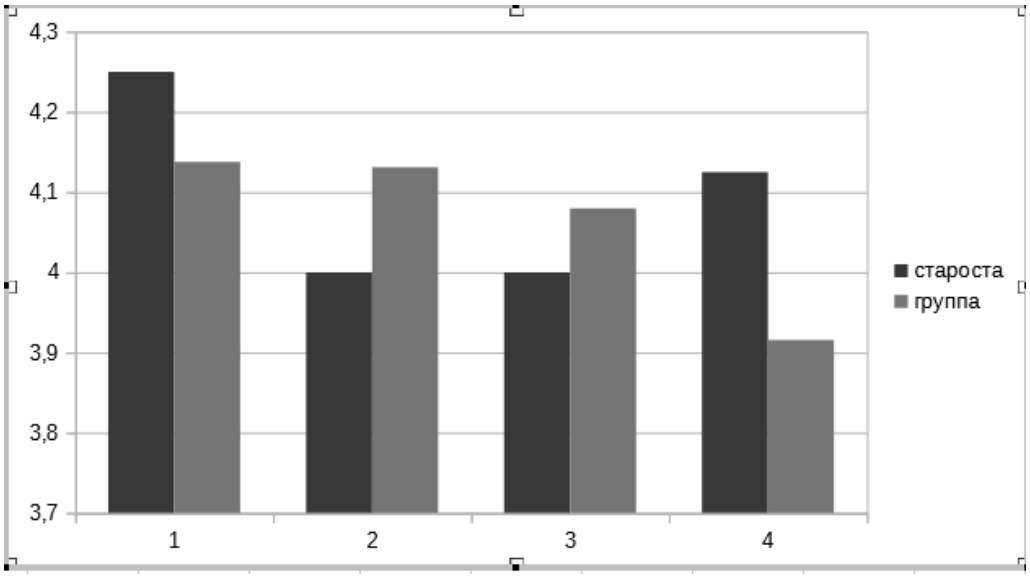


Рисунок 1. Группы первого курса ФИТ

Заключение

Роль старосты в вузе выходит далеко за рамки простого посредника между деканатом и студентами. Это многогранная позиция, которая требует развитых лидерских качеств, ответственности и выдающихся коммуникативных навыков. Эффективный староста не только обеспечивает нормальное функционирование учебного процесса, но и сплачивает коллектив, создавая в группе комфортную атмосферу. Более того, опыт, полученный на этой должности, служит ценным фундаментом для будущей карьеры, позволяя развить критически важные «гибкие навыки». Поэтому быть старостой – это не просто обязанность, а уникальная возможность для личностного и профессионального роста, которая закладывает основы для становления компетентного и востребованного специалиста.

Из полученных данных следует, что гипотеза подтверждается, и в результате расчетов присутствует средняя положительная зависимость между успеваемостью старосты и успеваемостью студентов группы, что позволяет сделать вывод о том, что предложенный механизм с заменой старосты

может сработать. Кроме того, были проведены расчеты по всем группам, что позволяет реализовать второй механизм – конкуренцию между группами. Среди рассмотренных направлений группы, обучающиеся по техническим специальностям, показали наибольшую зависимость между успеваемостью старосты и успеваемостью студентов группы. При подсчете зависимости успеваемости по факультетам анализ позволяет сделать вывод о присутствии положительной зависимости почти на каждом факультете, исключением является юридический факультет со средней отрицательной зависимостью.

На многих других факультетах зависимость не просто положительная, а средняя положительная. Причем сохраняется она на каждом из курсов с первого по четвертый. Наименьшая корреляция выявлена на первом курсе, что можно объяснить знакомством старосты с коллективом, далее наблюдается резкий скачок на втором курсе и постепенное снижение зависимости вплоть до четвертого. Результатом данного исследования является подтверждение гипотезы – работа со старостами может повысить успеваемость учебных групп, а также предоставление критериев для определения старост, на которых стоит обратить внимание и о замене которых следует задуматься.

Многие хорошие студенты в настоящий момент отказываются от должности старосты, так как, не смотря на определенные привилегии, данная должность требует дополнительной работы. По нашему мнению, выплаты вознаграждений хорошим старостам приведут к увеличению успеваемости студенческих групп бакалавриата.

Список литературы

1. Блинников С.А., Зимина М.В., Воронин Б.А. Анализ влияния успеваемости старосты на успеваемость группы в средних специальных учебных заведениях // Вестник МГПУ. Серия: Современный колледж. 2025. № 2 (14). С. 48-61.
2. Воронин Б.А., Аверьянова А.М., Кориков А.М. Новые возможности мотивации студентов через дополнительный механизм коллективной ответственности студенческой группы // Современное образование: интеграция образования, науки, бизнеса и власти. Трансформация образования, науки и производства – основа технологического прорыва: материалы Международной научно-методической конференции (26-27 января 2023 г., Томск). В 2 ч. Ч. 2. Томск: Изд-во Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники, 2023. С. 188-195.
3. Воронин Б.А. О новых возможностях в системе оценок // Современные тенденции развития непрерывного образования: вызовы цифровой экономики: материалы Международной научно-методической конференции (30-31 января 2020 г., Томск). Томск: Изд-во Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники, 2020. С. 200-202.
4. Воронин Б.А., Блинников С.А., Барашков В.П., Басманов А.О., Уфимцев А.А. О роли старосты и успеваемости учебной группы студентов // Современное образование: интеграция образования, науки, бизнеса и власти. Технологический суверенитет: новые модели инженерного образования, развитие и повышение конкурентоспособности университетов: материалы Международной научно-методической конференции (30-31 января 2025 г., Томск). Томск: Изд-во Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники, 2025. С. 128-133.
5. Галушина П.С., Павлова Я.С., Горелик О.В., Ражина Е.В., Лопаева Н.Л., Неверова О.П. О роли старосты в академической группе вуза // Право и управление. 2024. № 3. С. 124-127.
6. Флек М.Б., Угнич Е.А. Оценка карьерного потенциала работников в системе управления человеческим капиталом предприятия // π-Economy. 2025. Т. 114. № 4. С. 124-139.

On improving academic performance at TUSUR and the influence of the headman

Boris A. Voronin
Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of the Department of Automated Control Systems, Senior Researcher
Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics
Tomsk, Russia
V.E. Zuev Institute of Atmospheric Optics SB RAS
Tomsk, Russia
boris.a.voronin@tusur.ru
ORCID 0000-0002-8743-5554

Sergey A. Blinnikov
Specialist Expert
Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics
Tomsk, Russia
blinnikovsergey9b@gmail.com

Valeria I. Gassman
Specialist Expert
Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics
Tomsk, Russia
gassmanvaleria@gmail.com

Marina V. Zimina
Lecturer
Siberian State Medical University
Tomsk, Russia
zimina.mv@ssmu.ru

Lyubov A. Pochtareva
Specialist Expert
Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics
Tomsk, Russia
pochtareva_l@mail.ru

Vladimir V. Romanenko
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Automated Control Systems
Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics
Tomsk, Russia
rva@2i.tusur.ru
ORCID 0000-0003-4314-9967

Received 03.05.2026
Accepted 18.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/t6838-6299-6776-g
EDN IUOLRV
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The study analyzes the influence of of the headman, as formal leaders, on the motivation and academic performance of student groups at TUSUR. Based on data from 232 groups for the winter session of the 2024–2025 academic year, an average positive correlation (0.518) was found between the headman performance and the group's overall results. The most pronounced correlation is observed in the second year. Students majoring in engineering demonstrate a higher sensitivity to leadership influence compared to those majoring in the humanities. The role of a headman extends beyond administrative mediation: a responsible leader promotes team cohesion and the development of soft skills, which is important for future careers. Perhaps it makes sense to consider the timely replacement of ineffective headman and the introduction of intergroup competition mechanisms as free (low-cost) tools for improving academic performance at the university. The study confirms the hypothesis about the importance of the head of the school for the educational process and substantiates the need for a more detailed study of this factor to further improve the quality of education.

Keywords

student group leader, grading system motivation, education, data.

The work was carried out within the framework of project GPO ASU-2503 «Research of collective motivation and the influence of formal leaders on the academic performance of a student group».

References

1. Blinnikov S.A., Zimina M.V., Voronin B.A. Analysis of the influence of the group leader's academic performance on the academic performance of the group in secondary specialized educational institutions // Vestnik MGPU. Series: Modern College. 2025. № 2 (14). pp. 48-61.
2. Voronin B.A., Averyanova A.M., Korikov A.M. New opportunities for motivating students through an additional mechanism of collective responsibility of a student group // Modern Education: Integration of Education, Science, Business and Government. Transformation of Education, Science and Production – the Basis of a Technological Breakthrough: Proceedings of the International Scientific and Methodological Conference (January 26-27, 2023, Tomsk). In 2 Parts. Part 2. Tomsk: Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics Publ., 2023. pp. 188-195.
3. Voronin B.A. On new opportunities in the grading system // Current Trends in the Development of Continuing Education: Challenges of the Digital Economy: Proceedings of the International Scientific and Methodological Conference (January 30-31, 2020, Tomsk). Tomsk: Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics Publ., 2020. pp. 200-202.
4. Voronin B.A., Blinnikov S.A., Barashkov V.P., Basmanov A.O., Ufimtsev A.A. On the role of the group leader and the academic performance of a student group // Modern Education: Integration of Education, Science, Business and Government. Technological Sovereignty: New Models of Engineering Education, Development and Enhancement of the Competitiveness of Universities: Proceedings of the International Scientific and Methodological Conference (January 30-31, 2025, Tomsk). Tomsk: Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics Publ., 2025. pp. 128-133.
5. Galushina P.S., Pavlova Ya.S., Gorelik O.V., Razhina E.V., Lopaeva N.L., Neverova O.P. On the role of the group leader in a university academic group // Law and Management. 2024. № 3. pp. 124-127.
6. Fleck M.B., Ugnich E.A. Assessment of the career potential of employees in the human capital management system of an enterprise // π-Economy. 2025. Vol. 114. № 4. pp. 124-139.

Актуализация профессиональной готовности при обучении в вузе

Юлия Низамутдиновна Фархутдинова
Доцент кафедры Практической психологии
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина
Нижний Новгород, Россия
julia82.06@mail.ru

Ростислав Георгиевич Тихонов
Старший преподаватель кафедры Физической культуры и спорта
Балтийский государственный технический университет «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова
Санкт-Петербург, Россия
Tikhonov_rg@voenmeh.ru

Мария Юрьевна Субочева
Кандидат технических наук, доцент
Тамбовский государственный технический университет
Тамбов, Россия
mariya_1711@mail.ru

Поступила в редакцию 12.05.2026
Принята 29.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 378.14
DOI 10.25726/b5400-5666-9935-h
EDN IVBHZX
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В работе исследуется понятие «профессиональная готовность», его смысл, содержание как качества профессиональной компетентности. Рассматриваются различные точки зрения на данный феномен, а также особенности интерпретации с точки зрения практической деятельности. Автор актуализирует значимость профессиональной готовности для выполнения трудовых функций, а также психолого-педагогическую составляющую данного понятия. Конкретизируется значимость готовности в контексте интеграции мотивации, настроя, а также деятельности как отражения идей, приоритетов. Профессиональная готовность обеспечивает интеграцию потенциальных возможностей студента в реальные и ориентирована на формирование системы свойств и качеств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Высшее образование характеризуется как пространство профессионального самоопределения, прогнозирования долгосрочных жизненных перспектив и становления готовности к эффективной профессиональной деятельности. Именно поэтому целью конкретизирована актуализация значимости становления профессиональной готовности в процессе высшего образования. Научная новизна этой работы заключается в том, что выявляются основные условия эффективного формирования профессиональной готовности студентов еще до вхождения в практическую деятельность. Результатом данного исследования является разработка рекомендаций для психолого-педагогического сопровождения студентов в контексте допрофессионального обучения.

Ключевые слова

профессиональная деятельность, высшее образование, психолого-педагогическое сопровождение, профессиональная готовность, педагогические условия, профессиональная компетентность, системно- деятельностный подход, образовательный стандарт.

Введение

Федеральные государственные стандарты высшего образования отражают результаты обучения, которые в дальнейшем имеют реальный социальный эффект – достижение определенных целей профессиональной деятельности. Говоря о выполнении трудовых функций, необходимо подчеркнуть, что основным условием их результативности является сформированная профессиональная компетентность специалиста. Одним из важнейших компонентов компетентности является профессиональная готовность, способность осуществлять действия, нацеленные на достижение конкретных целей. Те знания, которые приобретает студент в процессе обучения, трансформируются в профессиональную деятельность при соблюдении специальных условий: невозможно говорить лишь о наличии необходимого образовательного уровня и развития когнитивного компонента в контексте оценки реальных достижений и результатов работы специалиста.

В настоящей работе авторы обратились к рассмотрению потенциальных возможностей студентов и их значимости для формирования готовности к профессиональной деятельности. В исследовании раскрываются не только теоретические обоснования подготовки к профессиональной деятельности и феномен готовности к ней, но и педагогические условия формирования данного компонента компетентности. Актуализируется проблема развития профессиональной готовности обучающихся в подготовке к будущей профессии. На этой основе необходимо исследовать создание специальных условий организации педагогического процесса по активизации личностных качеств и профессиональных свойств студентов как условие готовности к профессиональной деятельности. По мнению ряда авторов (Дрянных, 2021; Задорожникова, 2023), важно говорить о соблюдении данных условий в учебном процессе, а также об особой организации психолого-педагогического сопровождения студентов, о работе с мотивацией достижения, позитивным восприятием будущей профессии.

Исходя из вышесказанного, важно говорить намечаются следующие задачи:

1. конкретизировать понятие «профессиональная готовность» и определить специфику его становления в вузе;
2. актуализировать наиболее эффективные средства и методы, определить педагогические условия формирования профессиональной готовности студентов в высшем образовании;
3. разработать рекомендации для психолого-педагогического сопровождения становления готовности студентов к будущим профессиональным действиям.

Решение этих задач будет способствовать достижению такой цели как актуализация значимости становления профессиональной готовности в процессе высшего образования. Рекомендации, которые будут разработаны по окончании исследования, могут быть использованы кураторами, специалистами психологической службы вуза, а также различными преподавателями.

Материалы и методы исследования

Анализ формирования «психологической готовности» необходимо начинать с актуализации самого понятия, исследования его структуры и критериев. Именно поэтому на начальном этапе используются работы Н.В. Дрянных, Т.В. Лодкиной, Е.Б. Задорожниковой, посвященные трактовке понятия готовности, общим вопросам ее формирования.

Публикации К.С. Вашкевич, О.В. Бажук, Л.П. Берестовской, Т.В. Мерецкой, К.Р. Капиевой, Т.М. Белоконь уделяют внимание личностным свойствам и качествам студентов, становлению мотивационной направленности и рассматривают готовность к профессиональной деятельности как личностную составляющую. На основе анализа данных работ возможно выделить наиболее значимые характеристики готовности и соответственно, далее разработать рекомендации по их формированию в условиях психолого-педагогического сопровождения.

Ну и немаловажными, на наш взгляд, необходимо считать работы Н.В. Квач, Е. А. Сергеева, В.В. Левченко, Н.В. Иванушкиной, которые отражают содержание высшего образования с точки зрения создания педагогических условий для формирования профессиональной готовности.

Результаты и обсуждение

Специфика понятия «профессиональная готовность» широко обсуждаема и изучается в различных сферах: в психологии, педагогики, иных областях социальных наук. Исследования этого вопроса проводились по различным направлениям с целью выделения содержания и показателей профессиональной готовности, разработки ее теоретических основ и определения условий формирования.

Н.В. Дрянных и Т.В. Лодкина (Дрянных, 2021) освещают различные точки зрения на данный феномен: как переход от покоя к действию (А.А. Ухтомский), в контексте активизации личностных свойств и качеств студента (В.А. Крутецкий) и в качестве проявления учебных и профессиональных способностей (Б.Г. Ананьев). Для данного исследования комплексный анализ понятия необходим в плане того, что необходимо выявить ключевые моменты, на которых необходимо акцентировать внимание в высшем образовании как пространстве становления будущего специалиста. Анализируя различные точки зрения на понимание профессиональной готовности, мы подчеркиваем актуальность исследования, которая обуславливает необходимость интеграции вышеуказанных мнений в единое определение. Итак, под «профессиональной готовностью» понимается совокупность личностных качеств, ценностей и установок, которые выражаются в умениях и возможностях осуществления различных видов деятельности (в данном случае – профессиональной).

Е.Б. Задорожникова (Задорожникова, 2023) подтверждает важность учета личностных и профессиональных качеств, которые являются составляющими профессиональной готовности. Данный автор подчеркивает сложность конструкта «профессиональная готовность», необходимость интеграции множества компонентов, что отражает сложность данного феномена и значимость сочетания личностных, учебных и профессиональных характеристик.

В первую очередь автор исследует мотивацию студента, его направленность на обучение, профессиональную деятельность и не просто наличие данных составляющих, а реализацию их интегративных характеристик в деятельности. Для того, чтобы указанный процесс соответствовал критериям образования, необходимо конкретизировать условия его реализации. К.С. Вашкевич (Вашкевич, 2023) говорит о том, что основным фактором формирования профессиональной готовности студентов является личностная направленность, не просто осознание, а принятие профессиональной значимости своей деятельности, наличие социально-личностных компетенций, позволяющих вырабатывать механизмы социальной адаптации, реализовывать свои способности. При этом важно понимать, что студент должен осознавать свои возможности, личностные особенности, и мотивация, которая является процессом побуждения к совершению какой-либо деятельности, в частности, к трудовой, формируется как раз в ситуации успешности, которая сопровождается либо поощрением и стимулированием, либо реальным социально желательным эффектом.

О.В. Бажук, Л.П. Берестовская, Т.В. Мерецкая (Бажук, 2022) в дополнение к данной точке зрения подчеркивают, что основой профессиональной готовности, мотивации к работе является уверенность специалиста в своих силах, знаниях, в том, что его деятельность принесет положительный социальный эффект. Именно поэтому данные исследователи говорят о взаимосвязи профессиональной готовности и самореализации студентов: указанные компоненты обуславливают развитие друг друга: отсутствие готовности влечет за собой стагнацию, неумение адаптироваться к условиям общества и, наоборот, совершенствуясь в знаниях и навыках, апробируя различные модели поведения, будущий специалист приобретает уверенность в себе, повышает уровень готовности действовать в профессиональной сфере, реализовывать различные виды коммуникации.

В данной связи, как подчеркивают эти и иные авторы (Задорожникова, 2023; Капиева, 2025), актуальными являются интерактивные методы (работа с кейсами, панельные дискуссии, моделирование проблемных ситуаций), позволяющие формировать рефлексивную позицию студента, развивать когнитивные, исследовательские умения на основе полученных знаний, вырабатывать оптимальные

решения проблем. Таким образом для становления профессиональной готовности будущих специалистов первым условием является создание ситуаций успеха – использование тех кейсов, где студент самостоятельно либо в команде с однокурсниками разрабатывает алгоритм решения проблемной ситуации, создает модели поведения, которые, если не применимы в конкретных случаях, то могут быть реализованы в ином контексте именно тогда, когда это наиболее эффективно.

К.Р. Капиева и Т.М. Белоконь (Капиева, 2025) в своем исследовании подтверждают тот факт, что профессиональная готовность отражает реализацию различных способностей студентов, что является одной из центральных задач высшего образования в целом. Говоря о пространстве высшей школы, авторы рассуждают о том, что профессиональная готовность приобретает максимальную актуальность в контексте реализации в различных видах деятельности, которую предлагает вуз. Спорт, творчество, волонтерство позволяют по-новому «взглянуть» на профессию, создать возможности для самореализации, на практике увидеть социальный эффект уже не учебной, но еще и не профессиональной деятельности. Как отмечают исследователи (Вашкевич, 2023), подобный переход является достаточно стрессовым для студента, так как у него еще недостаточно социального опыта для выполнения трудовых функций, механизмы профессиональной адаптации сформированы также не полностью.

Результаты и обсуждение

Поэтому, учитывая вышесказанное, еще раз подчеркиваем, что для становления профессиональной готовности необходима интеграция в учебный процесс ситуаций успеха. Речь идет не о правильно выполненных заданиях, а о том реальном результате, который может быть достигнут в результате деятельности студента. Вуз представляется пространством, оптимально для этого подходящим, так как сочетание фундаментальной подготовки и практик, стажировок, лабораторных занятий позволяет каждому студенту конкретизировать свой функционал в рамках профессии, апробируя различные роли, виды занятий.

Таким образом, в направлениях, реализация которых получается лучше всего, интересней, возможно требует дополнительных усилий, поиска информации, профессиональная готовность формируется максимально устойчиво и студенты формируют способности и умения к самообучению и самообразовательной деятельности – от начального до более высокого овладения способами саморазвития, усиления мотивации, стимулируя формирование профессиональной готовности как результата интеграции личностных качеств и знаний, навыков, полученных в ходе обучения (Квач, 2014). Базовые академические знания и навыки, опыт, который студент получает в ходе практик и стажировок, поощрение со стороны преподавателей, формируют основу становления профессиональной готовности. Иными словами, нужно подчеркнуть, что данная готовность является необходимым этапом построения профессиональной карьеры, отражает особое психическое состояние и предстартовую (допрофессиональную) активизацию ресурсов человека (Хребина, 2024).

В этой связи С.В. Хребина и М.В. Хребин (Хребина, 2024) отмечают, что профессиональная готовность представляет собой не только качество, но и процесс синтеза различных структурных компонентов мотивации, деятельности. Поэтому данный процесс должен быть гармонично включен в процесс высшего образования, и их интеграция как раз имеет результатом сформированность тех свойств, качеств и способностей, которые обеспечивают возможности выполнения трудовых функций.

Обобщая исследования различных авторов (Веретенникова, 2022; Сергеев, 2025; Грибукова, Дочкин, 2025), мы можем выделить несколько компонентов профессиональной готовности:

1. Мотивационно-ценностный, включающий систему мотивов, побуждений, основывающихся на личностных приоритетах и ценностях, которые постепенно «прирастают» (Ерина, 2023) профессиональными и образуют основу профессиональной готовности;
2. Операционально-деятельностный позволяет трансформировать побуждения, стремления, желания в конкретные профессиональные действия. При этом очень важно то, что мотивационная составляющая помогает «направить» действия студентов в необходимом векторе, обеспечивает стабильность намерений и при недостаточности знаниевой базы помогает осуществлять

поиск дополнительного необходимого материала. Реализация данного компонента очень важна, так как учебно- допрофессиональная, а затем и профессиональная деятельность постепенно становится неотъемлемой частью жизни студента как будущего специалиста, то есть происходит «профессионализация» личностной, коммуникативной, деятельностной сфер (Левченко, Иванушкина, 2025), что возможно лишь при сформированной готовности к работе.

3. Эмоционально-волевой элемент объединяет два предыдущих компонента и позволяет «генерировать состояние стабильности, уверенности» личности (Хребина, 2024), обеспечивая учебно-профессиональное пространство самореализации, учебной и профессиональной деятельности. Возможность адекватного проявления эмоций и их контроля способствует развитию эмоционального интеллекта, динамичности реагирования на различные, в том числе проблемные ситуации, что позволяет актуализировать личностный компонент в профессиональной деятельности, сделать ее более комфортной. Гибкость и лояльность при проблемных, возможно, экстренных случаях должна быть выработана задолго до возникновения таких случаев, в целях профилактики эмоционального выгорания специалистов и избегания серьезных профессиональных ошибок.

Таким образом, мы пришли к еще одному условию, необходимому для формирования профессиональной готовности – работа с учебными ситуациями, уровень сложности которых повышается, а также они содержат ошибки, неточности, исправляя которые, студенты приобретают новые навыки, опыт, уверенности в себе и подобная деятельность способствует формированию профессиональной готовности. Создание специальных учебных ситуаций – процесс, необходимый для повышения уровня мотивации, развития личностных качеств, значимых для становления профессиональной компетентности. И в дальнейшем он преобразуется в решение реальных рабочих кейсов, которые формируют уже профессиональное поле деятельности.

Завершая нашу работу, представляется возможным предложить некоторые рекомендации, которые позволят кураторам, психологам вуза, преподавателям особое значение придавать формированию профессиональной готовности в рамках занятий либо отдельных мероприятий психолого-педагогического сопровождения студентов:

1. Учебные задачи должны носить прикладной характер. Даже если это теоретические дисциплины, вычисления, точные предметные области, студентам необходимо показать социальный эффект от их практического применения, полезность, важность для общества.

2. Создание ситуаций успеха в обучении, когда студент «имеет право» на ошибку, разбирает и корректирует ее либо самостоятельно, либо совместно с однокурсниками, с преподавателем;

3. Ориентация при выборе специальных ситуаций не только на отраслевую направленность, но и на ее интересность и актуальность для студентов, что необходимо для повышения мотивации обучения, становления системы профессиональных ценностей (Лисицына, 2023; Попова, 2022; Чекалина, 2020).

Заключение

Подводя итоги данного исследования, также необходимо говорить о первоначальном комплексном анализе понятия «профессиональная готовность» и особенностях его формирования в условиях высшего образования. Для того, чтобы работа с данным компонентом профессиональной компетентности была максимально эффективной, необходимо соблюдать логику и структуру процесса обучения не только в ходе аудиторных занятий, но и в процессе психолого- педагогического сопровождения.

Профессиональная готовность представляет собой комплексный феномен, который включает осмысление, эмоциональное принятие, реализацию свойств и качеств личности в деятельности, которая предшествует профессиональной в учебном пространстве. Она является той составляющей, которая формируется целенаправленно, не столько на основе теории, сколько в творческой, учебной, практической профессиональной самореализации. Она аккумулирует различные характеристики

студента как личности, обучающегося, будущего специалиста и закрепляется в непосредственной апробации в контексте стимулирования социально полезных действий со стороны.

Таким образом, основным условием организации образовательного пространства в вузе в контексте формирования профессиональной готовности является ситуация успеха, которая изначально специально моделируется преподавателем, затем возникает естественно, в учебной и профессиональной среде. Это возможно при использовании практико-ориентированных методов (работа с кейсами, анализ аутентичных профессиональных случаев), близких к направлению подготовки студентов, которые позволяют «проиграть» роль специалиста, «примерить» различные роли и функции и понять то, что лучше всего получается и какие моменты могут сопровождаться проблемами, противоречиями.

Также еще одним важным условием актуализирована возможность апробировать различные модели профессиональной деятельности в учебном пространстве, когда корректировка ошибок и неточностей не имеет реального негативного эффекта. В этом контексте студент использует различные способы и методы профессиональной деятельности, осуществляя рефлексию, актуализируя способности, задатки и формирует допрофессиональную, а затем профессиональную готовность.

Подводя итоги, необходимо говорить о становлении профессиональной готовности в вузе как о необходимом образовательном результате и о значимом профессионально-личностном качестве студента как будущего специалиста и важно строить образовательный процесс с соблюдением тех условий, о которых было сказано выше.

Список литературы

1. Бажук О.В., Берестовская Л.П., Мерецкая Т.В. Формирование готовности студентов педагогического вуза к профессиональному самообразованию // ПНиО. 2022. № 1 (55). С. 111-129.
2. Вашкевич К.С. Роль социально-личностных компетенций в формировании готовности студентов к профессиональной деятельности // Вестник Полоцкого государственного университета. Сер. Е. Педагогические науки. 2023. № 2. С. 24-26.
3. Веретенникова Ю.Д., Мешкова И.В. Мотивационная готовность к профессиональной деятельности студентов педагогического вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-2. С. 269-273.
4. Грибукова О.Г., Дочкин С.А. Использование потенциала ресурсных центров в формировании готовности студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2025. № 3 (59). С. 50-54.
5. Дрянных Н.В., Лодкина Т.В. Трактовка понятия «профессиональная готовность» в контексте подготовки студентов вуза к будущей профессиональной деятельности // Вестник Череповецкого государственного университета. 2021. № 1 (100). С. 180-195.
6. Ерина Т.А., Мотькина Н.Н. Роль самопроектирования в формировании готовности будущего специалиста к профессиональному росту // Гаудеамус. 2023. № 1. С. 103-109.
7. Задорожникова Е.Б. Формирование готовности студентов вузов к профессиональной деятельности: теоретические аспекты и практический опыт // Современные наукоемкие технологии. Региональное приложение. 2023. № 4 (76). С. 6-16.
8. Капиева К.Р., Белоконь Т.М. Актуализация потенциальных возможностей студентов по обеспечению готовности к профессиональной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87-3. С. 115-118.
9. Квач Н.В. К вопросу о формировании профессиональной готовности студентов вузов средствами мотивации // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. С. 50-61.
10. Левченко В.В., Иванушкина Н.В. Педагогическая технология формирования готовности студентов вуза к профессиональной деятельности в контексте медийно-ориентированной образовательной парадигмы // Вестник ТГПУ. 2025. № 5 (241). С. 122-131.

11. Лисицына В.О. Педагогические условия формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. № 2. С. 1-12.

12. Попова И.В., Сазонов А.И., Шишкина Н.А. Формирование готовности к профессиональной деятельности студентов технического вуза как психолого-педагогическая проблема // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. № 4. С. 89-93.¶

13. Сергеев Е.А. Формирование мотивации достижения успеха студентов как основа готовности к будущей профессиональной деятельности // Вестник ШГПУ. 2025. № 1 (65). С. 168-174.

14. Хребина С.В., Хребин М.В. Психологическая готовность студентов как основа успешной будущей профессиональной карьеры // Гуманитарные науки. 2024. № 2 (66). pp. 151-156.

15. Чекалина М.С. Развитие компетенции «прогнозирование» как условия готовности к профессиональному самоопределению // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. № 4. С. 139-146.

Actualization of professional readiness in university education

Yulia N. Farkhutdinova
Associate Professor of the Department of Practical Psychology
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
Nizhny Novgorod, Russia
julia82.06@mail.ru

Rostislav G. Tikhonov
Senior lecturer at the Physical Culture and Sports Department
D.F. Ustinov Baltic State Technical University «VOENMEH»
Saint Petersburg, Russia
Tikhonov_rg@voenmeh.ru

Maria Y. Subocheva
PhD, Associate Professor
Tambov State Technical University
Tambov, Russia
mariya_1711@mail.ru

Received 12.05.2026
Accepted 29.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 378.14
DOI 10.25726/b5400-5666-9935-h
EDN IVBHZX
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The work explores the concept of «professional readiness», its meaning, and content as a quality of professional competence. It examines various perspectives on this phenomenon, as well as the specifics of its interpretation from the perspective of practical activity. The author highlights the significance of professional

readiness for performing work functions, as well as the psychological and pedagogical aspects of this concept. The significance of readiness is specified in the context of integrating motivation, attitude, and activity as a reflection of ideas and priorities. Professional readiness ensures the integration of a student's potential into reality and focuses on the formation of a system of personal traits and qualities necessary for successful professional activity. Higher education is characterized as a space of professional self-determination, forecasting of long-term life prospects, and the formation of readiness for effective professional activity. Therefore, the purpose of this study is to highlight the importance of developing professional readiness in the process of higher education. The scientific novelty of this work lies in identifying the main conditions for effectively forming students' professional readiness before they enter practical activities. The result of this research is the development of recommendations for psychological and pedagogical support of students in the context of pre-professional education.

Keywords

professional activity, higher education, psychological and pedagogical support, professional readiness, pedagogical conditions, professional competence, system-activity approach, educational standard.

References

1. Bazhuk O.V., Berestovskaya L.P., Meretskaya T.V. Formation of pedagogical university students' readiness for professional self-education // Perspectives of Science and Education. 2022. № 1 (55). pp. 111-129.
2. Vashkevich K.S. The role of social and personal competencies in forming students' readiness for professional activity // Herald of Polotsk State University. Series E. Pedagogical Sciences. 2023. № 2. pp. 24-26.
3. Veretennikova Yu.D., Meshkova I.V. Motivational readiness of pedagogical university students for professional activity // Problems of Modern Pedagogical Education. 2022. № 76-2. pp. 269-273.
4. Gribukova O.G., Dochkin S.A. Using the potential of resource centers in forming pedagogical university students' readiness for professional activity in inclusive education // Professional Education in Russia and Abroad. 2025. № 3 (59). pp. 50-54.
5. Dryannykh N.V., Lodkina T.V. Interpretation of the concept of «professional readiness» in the context of preparing university students for future professional activity // Cherepovets State University Bulletin. 2021. № 1 (100). pp. 180-195.
6. Erina T.A., Motkina N.N. The role of self-design in forming a future specialist's readiness for professional growth // Gaudeamus. 2023. № 1. pp. 103-109.
7. Zadorozhnikova E.B. Formation of university students' readiness for professional activity: theoretical aspects and practical experience // Modern High Technologies. Regional Application. 2023. № 4 (76). pp. 6-16.
8. Kapieva K.R., Belokon T.M. Actualization of students' potential capabilities in ensuring readiness for professional activity // Problems of Modern Pedagogical Education. 2025. № 87-3. pp. 115-118.
9. Kvach N.V. On the issue of forming university students' professional readiness by means of motivation // Modern Problems of Science and Education. 2014. № 1. pp. 50-61.
10. Levchenko V.V., Ivanushkina N.V. Pedagogical technology for forming university students' readiness for professional activity in the context of the media-oriented educational paradigm // Tomsk State Pedagogical University Bulletin. 2025. № 5 (241). pp. 122-131.
11. Lisitsyna V.O. Pedagogical conditions for forming readiness for professional self-development among future teachers of vocational training // World of Science. Pedagogy and Psychology. 2023. № 2. pp. 1-12.
12. Popova I.V., Sazonov A.I., Shishkina N.A. Formation of technical university students' readiness for professional activity as a psychological and pedagogical problem // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2022. № 4. pp. 89-93.

13. Sergeev E.A. Formation of students' achievement motivation as the basis of readiness for future professional activity // Shadrinsk State Pedagogical University Bulletin. 2025. № 1 (65). pp. 168-174.

14. Khrebina S.V., Khrebin M.V. Students' psychological readiness as the basis of a successful future professional career // Humanities. 2024. № 2 (66). pp. 151-156.

15. Chekalina M.S. Development of the «forecasting» competence as a condition of readiness for professional self-determination // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2020. № 4. pp. 139-146.

Психологические механизмы формирования профессиональной идентичности у студентов в процессе обучения в вузе

Елена Александровна Зевелева
Кандидат исторических наук, профессор, академик РАЕН, член Союза писателей России, заведующая кафедрой, профессор кафедры Гуманитарных наук
Российский государственный геологоразведочный университет им. Серго Орджоникидзе (МГРИ)
Москва, Россия
zeveleva@mgri.ru

Олег Вячеславович Баранник
Кандидат психологических наук, доцент кафедры Гуманитарных наук
Российский государственный геологоразведочный университет им. Серго Орджоникидзе (МГРИ)
Москва, Россия
barannik@mgri.ru

Константин Андреевич Кокунов
Кандидат политических наук, доцент кафедры Гуманитарных наук
Российский государственный геологоразведочный университет им. Серго Орджоникидзе (МГРИ)
Москва, Россия
kokunov@mgri.ru

Дмитрий Александрович Лунькин
Кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры Гуманитарных наук
Российский государственный геологоразведочный университет им. Серго Орджоникидзе (МГРИ)
Москва, Россия
lunkin@mgri.ru

Наталья Мезаировна Третьякова
Старший преподаватель кафедры Гуманитарных наук
Российский государственный геологоразведочный университет им. Серго Орджоникидзе (МГРИ)
Москва, Россия
tretyakova@mgri.ru

Поступила в редакцию 08.05.2026
Принята 15.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 159.923.2
DOI 10.25726/o4021-3360-6974-f
EDN IWOKMA
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Профессиональная идентичность студента складывается в ходе вузовской подготовки и определяет устойчивость последующего профессионального поведения, однако психологические механизмы, через которые учебно-профессиональная деятельность преобразуется в личностное самоотождествление с профессией, описаны в литературе разрозненно и без согласованной терминологии. Расхождение между статусной и процессуальной трактовками идентичности, а также

между пониманием её как устойчивой диспозиции и как динамической системы, оставляет открытым вопрос о том, какие внутренние процессы обеспечивают переход от внешней учебной мотивации к принятию профессиональной роли. Цель работы – реконструировать систему психологических механизмов, опосредующих формирование профессиональной идентичности на разных этапах обучения, и соотнести их с уровнями её становления. Применены понятийно-категориальный анализ, систематизация теоретических подходов и структурно-функциональное моделирование. Построена авторская модель, в которой выделены идентификационный, рефлексивный, смыслообразующий, мотивационно-ценностный и совладающий механизмы, различающиеся по ведущей функции и по интенсивности на разных курсах. Установлено, что смыслообразующий и рефлексивный механизмы приобретают определяющее значение на средних и старших курсах, тогда как идентификация с образом профессионала преобладает на начальном этапе. Согласованность этих механизмов объясняет точнее их отдельной выраженности, почему сходные образовательные условия приводят к разным статусам профессиональной идентичности выпускников.

Ключевые слова

профессиональная идентичность, психологические механизмы, студенты, учебно-профессиональная деятельность, статусы идентичности, рефлексия, смыслообразование, профессиональное самоопределение.

Введение

Расширение требований к самостоятельности и саморегуляции выпускника вуза усилило исследовательский интерес к тому, как в ходе обучения складывается отождествление человека с осваиваемой профессией. Обзор зарубежных работ, выполненный Е.Н. Корчагиным (Корчагин, 2023), отмечает параллельное сосуществование нескольких исследовательских традиций – эриксоновской, опирающейся на понятие статуса идентичности, нарративной, трактующей идентичность через автобиографическое повествование, и социально-конструктивистской, акцентирующей роль профессионального сообщества. Единого определения профессиональной идентичности эти традиции не выработали. Теоретический анализ Е.Н. Маковецкой (Маковецкая, 2024) свидетельствует о том, что в отечественной литературе понятие чаще описывается через смежные конструкты – профессиональное самосознание, Я-концепцию специалиста, профессиональное самоопределение и образ профессии, – чем определяется самостоятельно.

Расхождение касается не только дефиниции, но и природы самого феномена. Часть авторов трактует профессиональную идентичность как относительно устойчивую личностную диспозицию, диагностируемую через статус, тогда как Д.В. Лубовский и Л.Б. Шнейдер (Лубовский, 2025), соотнося идентичность с внутренней позицией обучающегося, описывают её как подвижное образование, перестраивающееся вместе с изменением отношения студента к учебно-профессиональной ситуации. Эмпирические данные усиливают противоречие. Ю.А. Сыченко (Сыченко, 2021) обнаруживает устойчивые личностные различия между студентами с разными статусами идентичности, что говорит в пользу диспозициональной трактовки, тогда как исследования динамики идентификационной системы регистрируют заметные сдвиги статуса в пределах одного периода обучения. Несовпадение этих картин, по всей видимости, связано с тем, что за термином скрываются разноуровневые процессы, обладающие неодинаковой временной устойчивостью.

Образовательная среда вуза при этом рассматривается преимущественно как внешнее условие. С.Г. Ловков (Ловков, 2023), описывая образовательное пространство вуза, связывает становление идентичности с включённостью студента в профессионально насыщенные ситуации, однако психологическое звено, преобразующее воздействие среды во внутреннее принятие профессии, в большинстве работ остаётся неотрефлексированным. Механизм подменяется перечнем факторов.

Задача настоящей работы состоит в реконструкции системы психологических механизмов – внутренних процессов, через которые учебно-профессиональная деятельность преобразуется в самоотождествление с профессией, – и в соотнесении этих механизмов с этапами обучения и статусами

идентичности; простое расширение перечня влияющих факторов такой задачи не решает. Предварительное предположение состоит в том, что наблюдаемая вариативность итоговых статусов выпускников детерминирована не выраженностью отдельных механизмов, а степенью их согласованности между собой.

Материалы и методы исследования

Работа выполнена в русле теоретического исследования. Ведущими методами послужили понятийно-категориальный анализ, направленный на разведение конструктов «профессиональная идентичность», «профессиональное самоопределение» и «профессиональное самосознание»; систематизация теоретических подходов по основанию ведущего механизма идентификации; структурно-функциональное моделирование, позволившее представить совокупность механизмов как взаимосвязанную систему. Сопоставление статусной и процессуальной трактовок проведено методом сравнительного анализа.

Рассуждение опирается на опубликованные результаты отечественных исследований профессиональной идентичности студентов за период 2021-2026 годов. Описание формирования идентичности в ходе обучения, представленное Е.С. Цыгванцевой (Цыгванцева, 2024), и материалы Е.Л. Перченко и О.А. Апуневич (Перченко, 2023) о становлении идентичности у студентов вуза использованы как референтные точки для проверки непротиворечивости предлагаемой модели. Собственные опросы студентов и формирующие процедуры не проводились; выводы строятся на вторичном осмыслении опубликованных данных и на логике соотнесения теоретических конструктов.

Авторская модель механизмов строится по трём основаниям: функция механизма в процессе идентификации, психологическое содержание процесса и характерная для него форма проявления в учебно-профессиональной деятельности. Дополнительным основанием служит временная локализация механизма – преимущественный этап обучения, на котором его действие достигает наибольшей интенсивности. Перечисленные основания заданы до обращения к конкретному материалу, что позволяет удерживать единый принцип классификации на протяжении всего анализа.

Результаты и обсуждение

Разведение смежных понятий служит отправной точкой анализа. Профессиональное самоопределение охватывает выбор профессии и построение профессиональных планов, профессиональное самосознание описывает систему представлений субъекта о себе как о профессионале, тогда как профессиональная идентичность обозначает результат отождествления – переживаемую принадлежность к профессиональной общности и её принятие как части собственного Я. Е.А. Редина (Редина, 2025), систематизируя психологические факторы идентичности студентов-психологов, относит к ним самооценку, мотивацию выбора профессии, характер представлений о будущей деятельности и уровень информированности о ней. Перечень факторов, однако, не объясняет, через какие внутренние процессы каждый из них влияет на отождествление. Различение фактора и механизма принципиально для дальнейшего изложения: фактор задаёт условие, механизм – способ преобразования условия в результат.

Понятие механизма требует уточнения, поскольку в психологической литературе оно употребляется в нескольких значениях. Под механизмом здесь понимается устойчивый способ преобразования, обладающий собственным входом, внутренним процессом и выходом: на входе – элемент учебно-профессионального опыта, на выходе – приращение или перестройка идентичности, между ними – специфический психологический процесс. Такое понимание отделяет механизм от условия, создающего лишь возможность преобразования, и от результата, закрепляющего его итог. Механизм непосредственно не наблюдаем и реконструируется по систематической связи между типом опыта и характером сдвига идентичности.

Из принятого понимания следуют три требования к выделению отдельного механизма. Механизм должен обладать собственным психологическим содержанием, несводимым к содержанию соседних процессов; ему должна соответствовать распознаваемая форма проявления в учебно-

профессиональной деятельности; его действие должно быть привязано к определённому типу опыта, при отсутствии которого механизм не запускается. Процесс, не удовлетворяющий хотя бы одному из требований, описывает сторону уже выделенного механизма и не образует самостоятельного. Перечисленные требования задают сетку, через которую далее просматривается весь массив описанных в литературе процессов, и удерживают разграничение механизмов от произвольного дробления. Сетка не претендует на исчерпание всех описанных в психологии процессов идентификации, ограничиваясь теми, действие которых прослеживается на материале учебно-профессиональной деятельности.

Теоретические подходы к профессиональной идентичности удобно упорядочить по тому, какой психологический процесс каждый из них считает ведущим. Статусный подход, восходящий к эриксоновской традиции, помещает в центр процедуру выбора и принятия обязательств; нарративный – конструирование связного рассказа о себе; деятельностный – присвоение содержания профессиональной деятельности через её выполнение; социально-психологический – категоризацию себя как члена профессиональной группы. Каждый подход опирается на скрытое допущение о ведущем механизме, и сведение подходов к единому основанию делает это допущение явным.

Эмпирические исследования динамики идентичности подтверждают её неравномерность во времени. О.А. Браун, М.А. Билан, М.Г. Аркузин и Е.В. Аршинова (Браун, 2021), анализируя трансформацию системы идентичностей студентов в ходе обучения, констатируют перестройку соотношения между различными видами идентичности – учебной, социальной, гражданской и профессиональной – по мере продвижения по курсам. Сходную нелинейность отмечают О.В. Стрелкова, А.В. Ерыгина и Н.А. Бовыкина (Стрелкова, 2025): динамика профессиональной идентичности не сводится к монотонному нарастанию, на отдельных этапах наблюдается её временное снижение, связанное, по-видимому, с кризисным переосмыслением выбора. Кризис в такой логике выполняет функцию условия перехода к более зрелому статусу.

Внутренние процессы, опосредующие эту динамику, в литературе описаны фрагментарно. И.А. Конопак, М.Ю. Кузьмин и О.А. Осипенок (Конопак, 2024) связывают становление идентичности студентов-психологов с выраженностью глубинных убеждений, то есть с устойчивыми представлениями о себе и мире, через которые преломляется учебный опыт. Мотивационная линия представлена работами А.Д. Банасевич (Банасевич, 2025), рассматривающей мотивацию учебно-профессиональной деятельности как фактор становления идентичности, и А.А. Белевитина (Белевитин, 2025), устанавливающего взаимосвязь учебной мотивации с показателями профессиональной идентичности. Согласование этих линий затруднено тем, что убеждения и мотивация описываются как параллельные факторы, без указания на то, как они встраиваются в единый процесс отождествления.

Отдельную группу составляют исследования, связывающие идентичность с регуляторными и смысловыми образованиями. А.А. Белецкая и В.М. Вагизова (Белецкая, 2024) обнаруживают связь особенностей профессиональной идентичности студентов-психологов разных курсов с репертуаром совладающего поведения, что указывает на участие механизмов саморегуляции в удержании принятой профессиональной позиции при столкновении с трудностями обучения. Е.Г. Воронцова и Т.Н. Шеметова (Воронцова, 2022) устанавливают сопряжённость идентичности со смысложизненными ориентациями, и эта линия выводит анализ на смыслообразующий механизм, через который профессия включается в систему жизненных смыслов субъекта. Совокупность приведённых данных очерчивает несколько разнородных процессов; их упорядочение требует единого основания (табл. 1).

Таблица 1. Соотнесение теоретических подходов к профессиональной идентичности с ведущим психологическим механизмом

Теоретический подход	Трактовка профессиональной идентичности	Ведущий психологический механизм
Статусный (эриксоновская традиция)	Принятое обязательство по отношению к профессии, описываемое через статус	Выбор и принятие обязательств

	(диффузный, навязанный, мораторий, достигнутый)	
Нарративный	Связный автобиографический рассказ субъекта о себе как о профессионале	Конструирование и переосмысление профессиональной истории
Деятельностный	Присвоение содержания профессии через выполнение учебно-профессиональной деятельности	Интериоризация способов и норм деятельности
Социально-психологический	Переживаемая принадлежность к профессиональной общности	Социальная категоризация и групповое отождествление
Динамико-системный	Подвижный элемент системы идентичностей, перестраивающийся по ходу обучения	Перестройка соотношения видов идентичности

Источник: составлено автором.

Сведение подходов к одному основанию показывает, что они описывают разные срезы единого процесса. Статусный подход схватывает результат – принятое обязательство, нарративный и деятельностный раскрывают способы его достижения, социально-психологический задаёт внешнюю рамку, в которой отождествление получает подтверждение. Расхождение между диспозициональной и процессуальной трактовками, обозначенное во Введении, при этом смягчается: статус оказывается временным состоянием процесса, а противопоставление статуса процессу теряет основание.

Упорядочение подходов по ведущему механизму обнажает и причину их многолетнего сосуществования без объединения. Каждая традиция абсолютизирует тот процесс, который положен в её основание: статусный подход сводит идентичность к итогу выбора, нарративный – к работе самоповествования, деятельностный – к присвоению операционального содержания, социально-психологический – к членству в группе. Полнота картины требует удержания всех четырёх процессов одновременно, поскольку отождествление с профессией складывается из их совместного действия и не сводится к преобладанию какого-либо одного. Сведение подходов к общей сетке не отменяет их различий, но переводит эти различия из ранга конкурирующих определений в ранг описаний разных звеньев единого процесса.

Практическое следствие касается диагностики. Измерение одного лишь статуса схватывает моментальный срез и не позволяет судить о том, какие механизмы обеспечили его достижение. Два студента с формально одинаковым статусом достигнутой идентичности могут опираться на разные процессы – у одного преобладает идентификация с внешним образом профессии, у другого складывается смысловое присвоение деятельности. Устойчивость идентичности в этих случаях окажется неодинаковой, и предлагаемая ниже система механизмов вводится для того, чтобы это различие сделать описуемым (табл. 2).

Таблица 2. Психологические механизмы формирования профессиональной идентичности студента

Механизм	Психологическое содержание	Форма проявления в учебно-профессиональной деятельности
Идентификационный	Присвоение внешнего образа профессионала, отождествление с носителями профессии	Подражание образцам, ориентация на референтных специалистов, принятие профессиональной атрибутики
Рефлексивный	Соотнесение складывающегося образа с реальными возможностями и достижениями	Самооценка проб, анализ затруднений, корректировка профессиональных ожиданий

Смыслообразующий	Включение профессии в систему жизненных смыслов и ценностей	Осмысление значимости профессии, связь обучения с жизненными целями
Мотивационно-ценностный	Перевод ситуативной учебной мотивации в устойчивую профессиональную направленность	Удержание интереса к профессии при колебаниях успешности, ценностное предпочтение профессиональных задач
Совладающий (регуляторный)	Сохранение принятой позиции при столкновении с трудностями	Конструктивное преодоление учебных и практических затруднений без отказа от выбора

Источник: составлено автором.

Выделенные механизмы различаются по своей функции в процессе отождествления. Идентификационный механизм обеспечивает первичное присвоение внешнего образа профессионала и преобладает там, где собственный профессиональный опыт ещё минимален. Рефлексивный механизм соотносит складывающийся образ с реальными возможностями и достижениями субъекта, корректируя завышенные или диффузные представления. Смыслообразующий механизм встраивает профессию в систему жизненных смыслов, превращая внешнюю роль во внутренне принятую ценность.

Мотивационно-ценностный и совладающий механизмы выполняют поддерживающую функцию. Первый удерживает направленность на профессию при колебаниях интереса, переводя ситуативную учебную мотивацию в устойчивую профессиональную; второй сохраняет принятую позицию при столкновении с учебными и практическими трудностями, не допуская отказа от профессионального выбора под влиянием временных неудач. Соподчинение механизмов не задано жёстко: при ослаблении смыслообразования его функцию частично принимает на себя идентификация, что ведёт к внешне благополучному, но смыслово необеспеченному статусу.

Между механизмами существуют связи двух типов – последовательные и компенсаторные. Последовательная связь задаёт естественный порядок включения: идентификация поставляет первичный образ, рефлексия его корректирует, смыслообразование укореняет, а мотивационно-ценностный и совладающий механизмы удерживают достигнутое; нарушение порядка обесценивает работу последующего звена. Компенсаторная связь проявляется в том, что ослабленный механизм частично замещается соседним, причём замещение затрагивает как идентификацию, так и смыслообразование – при дефиците смысловой работы её функцию принимает на себя идентификация, поддерживая внешнюю форму принадлежности к профессии без внутреннего обеспечения. Из существования связей следует, что прогностической силой обладает конфигурация механизмов, теряемая при сведении к сумме отдельных интенсивностей: два студента с одинаково высокой выраженностью каждого механизма приходят к разным итогам, если у одного процессы согласованы по порядку и времени включения, а у другого работают вразнобой. По всей видимости, поэтому диагностические срезы, ограниченные измерением выраженности, слабо предсказывают дальнейшую профессиональную устойчивость выпускника.

Изолированная выраженность отдельного механизма определяет немногое; значение приобретает их взаимная согласованность, которая по-разному складывается на разных этапах подготовки (табл. 3).

Таблица 3. Соотношение этапов обучения, статусов и ведущих механизмов профессиональной идентичности

Этап обучения	Преобладающий статус идентичности	Ведущие механизмы	Характерные проявления
Начальный (первый курс)	Диффузный или навязанный	Идентификационный	Идеализированный образ профессии, ориентация на внешние атрибуты

Адаптационно-поисковый (второй-третий курс)	Мораторий	Рефлексивный, идентификационный	Переоценка выбора при встрече с реальным содержанием обучения
Кризисно-переломный (третий-четвёртый курс)	Мораторий, временное снижение показателей	Смыслообразующий, рефлексивный	Перестройка оснований отождествления, переживание неопределённости
Завершающий (выпускной курс)	Достигнутый	Мотивационно-ценностный, совладающий	Удержание позиции, готовность к самостоятельной деятельности

Источник: составлено автором.

Распределение механизмов по этапам обучения выявляет закономерную смену ведущего процесса. На начальном этапе преобладает идентификация с обобщённым образом профессии, нередко почерпнутым из обыденных представлений, чему соответствует преимущественно навязанный или диффузный статус. Адаптационно-поисковый этап активизирует рефлексивный механизм: столкновение идеализированного образа с реальным содержанием обучения порождает переоценку выбора и перевод субъекта в состояние моратория.

Кризисно-переломный этап заслуживает отдельного внимания, поскольку на нём наблюдается временное снижение показателей идентичности, ошибочно принимаемое иногда за регресс. Снижение сопровождает перестройку оснований отождествления: место заимствованного образа занимает смысловое присвоение деятельности, и до завершения перестройки субъект переживает неопределённость. Прохождение кризиса через смыслообразование выводит к достигнутому статусу, тогда как его обход через возврат к идентификации даёт неустойчивый псевдодостигнутый статус, уязвимый при первом серьёзном профессиональном затруднении.

Ошибочное прочтение кризисного снижения как регресса имеет практические следствия. Диагностическое обследование, проведённое на середине обучения и истолкованное вне процессуальной логики, рискует квалифицировать закономерную перестройку как срыв профессионального развития и спровоцировать корректирующие меры, направленные на возврат утраченной определённости. Подобные меры противодействуют переходу: восстанавливая отождествление с прежним образом, они блокируют смысловое присвоение, ради которого образ и был поставлен под сомнение. Поддержка на этом этапе действует тоньше – она сопровождает переживание неопределённости, не торопясь его устранить, и обеспечивает рефлексивную опору для перестройки оснований отождествления.

Глубина кризисного снижения зависит от того, насколько прочно закрепился исходный образ профессии. Студент, пришедший с детально проработанным и эмоционально насыщенным представлением о профессии, переживает его столкновение с реальностью острее, чем студент с размытыми начальными ожиданиями; первому есть что терять, и перестройка даётся ему тяжелее, хотя итоговый смысловой результат у него по всей видимости глубже. Возрастная и биографическая неоднородность студенческой группы дополнительно разводит траектории: обучающиеся с опытом работы по профилю проходят идентификационную стадию свёрнуто и раньше выходят к смысловой работе, тогда как вчерашние школьники задерживаются на стадии заимствованного образа. Сроки сопровождения поэтому важнее его интенсивности – рефлексивные форматы, предложенные до столкновения образа с реальностью, не находят предмета и проходят впустую; предложенные слишком поздно, они уже не успевают предотвратить разочарование и уход из профессии.

Завершающий этап характеризуется преобладанием поддерживающих механизмов – мотивационно-ценностного и совладающего. Содержание профессии к этому моменту в значительной мере присвоено, и задача смещается с построения идентичности на её удержание в преддверии перехода к самостоятельной деятельности. Выпускники с согласованной системой механизмов

проявляют большую готовность к этому переходу. Запуск перечисленных механизмов, в свою очередь, опосредуется конкретными условиями образовательной среды (табл. 4).

Таблица 4. Соответствие условий образовательной среды активируемым механизмам идентификации

Условие образовательной среды	Активируемый механизм	Психологический эффект
Практико-ориентированные задания	Идентификационный	Замена умозрительного образа профессии конкретным
Наставничество, контакт с практикующими специалистами	Идентификационный, смыслообразующий	Образец профессиональной позиции и его смысловое подтверждение
Рефлексивные форматы (супервизия, портфолио, разбор проб)	Рефлексивный	Коррекция завышенных и диффузных представлений
Включение в профессиональное сообщество	Социально-категоризационный, смыслообразующий	Внешнее подтверждение принадлежности к профессии
Ситуации посильного затруднения и их преодоление	Совладающий	Закрепление принятой позиции через преодоление сопротивления

Источник: составлено автором.

Сопоставление условий образовательной среды с активируемыми механизмами показывает, что среда влияет на идентичность опосредованно – через запуск соответствующего внутреннего процесса. Практико-ориентированные задания и контакт с практикующими специалистами питают идентификационный механизм, поставляя конкретный образ профессии вместо умозрительного. Рефлексивные форматы – супервизия, ведение портфолио, разбор собственных проб – обслуживают рефлексивный механизм, без которого идентификация застывает на уровне подражания.

Ситуации затруднения, при условии их посильности и сопровождаемости, активируют совладающий механизм и тем самым закаляют принятую позицию. Отсутствие подобных ситуаций в благоприятной, но стерильной образовательной среде оборачивается хрупкостью идентичности, не прошедшей проверки сопротивлением материала. Включение в профессиональное сообщество замыкает контур, поставляя внешнее подтверждение принадлежности, на которое опираются и идентификация, и смыслообразование.

Отдельные форматы образовательной работы затрагивают сразу несколько механизмов, и это осложняет проектирование среды. Производственная практика под супервизией одновременно поставляет образ для идентификации, материал для рефлексии и ситуацию затруднения для совладающего механизма; её итоговый эффект определяется тем, какое из звеньев получит сопровождение. Без рефлексивного сопровождения та же практика закрепляет случайный образ и подавляет смысловую работу, оборачиваясь против формирования идентичности. Многозначность форматов означает, что язык запускаемых механизмов описывает образовательную среду точнее номенклатуры мероприятий.

Собранная картина возвращает к исходному предположению о роли согласованности механизмов. Вариативность итоговых статусов выпускников при сходных внешних условиях объясняется не тем, какой механизм оказался сильнее, а тем, насколько механизмы выстроились в непротиворечивую последовательность – от первичной идентификации через рефлексивную коррекцию к смысловому присвоению и его мотивационно-регуляторному закреплению. Рассогласование на любом из переходов формирует характерный дефектный профиль идентичности.

Рассогласования прослеживаются с наибольшей отчётливостью в четырёх вариантах. Идентификация без рефлексии порождает идеализированную, оторванную от реальных возможностей идентичность, разрушающуюся при первом контакте с практикой. Рефлексия без смыслообразования

оставляет субъекта в состоянии обоснованного, но безразличного выбора, при котором профессия принимается рассудочно и не включается в систему личностных ценностей. Смыслообразование без регуляторного обеспечения даёт глубоко принятую, но уязвимую идентичность, не выдерживающую длительного сопротивления обстоятельств. Обход кризиса через возврат к идентификации формирует псевдодостигнутый профиль, внешне неотличимый от зрелого статуса при необеспеченном смысловом основании.

Описанная типология выявляет общее свойство всех четырёх профилей: каждый устойчив в благоприятных условиях и раскрывает дефект только под нагрузкой. Этим объясняется запаздывающий характер проявления дефектов – необеспеченная идентичность благополучно доживает до выпуска и распадается уже на рабочем месте, где сопровождающая среда обучения отсутствует. Диагностика, ограниченная учебным периодом, поэтому систематически недооценивает риск: нагрузка, под которой дефект раскрывается, наступает позже точки измерения. Сдвиг точки наблюдения за пределы выпуска – через сопоставление учебного профиля механизмов с устойчивостью идентичности в первые годы практики – остаётся очевидным, но трудноосуществимым способом проверки предложенной типологии.

Профили различаются по обратимости. Идеализированный и отчуждённый поддаются коррекции в ходе обучения – достаточно достроить недостающее звено, поддержав рефлексию или смысловую работу. Хрупкий профиль требует накопления опыта преодоления, который вырабатывается медленнее и плохо поддаётся ускорению, отчего его коррекция выходит за пределы учебного периода. Псевдодостигнутый профиль наименее обратим: имитируя зрелый статус, он снимает запрос на помощь и распознаётся лишь по косвенным признакам – расхождению между декларируемой уверенностью и поведением в ситуации реального затруднения. Ранняя дифференциация профилей поэтому окупается: обратимые дефекты, замеченные на учебном этапе, исправляются достройкой недостающего звена, тогда как упущенные доходят до профессиональной практики уже необратимыми и проявляются срывом адаптации.

Собранные в разделе соотнесения сходятся к одному принципу: устойчивость профессиональной идентичности закладывается качеством переходов между механизмами и слабо предсказывается достигнутой высотой каждого из них по отдельности. Благополучный частный показатель при разорванном переходе оставляет идентичность уязвимой, тогда как умеренная выраженность механизмов при сохранных переходах даёт устойчивый результат. Отсюда следует смещение внимания с уровня отдельных механизмов на целостность их сцепления – на то, как один процесс передаёт работу следующему по ходу профессионального становления.

Заключение

Профессиональная идентичность студента складывается как результат работы нескольких разнородных психологических процессов, объединённых в систему. Реконструкция этих процессов в виде пяти механизмов – идентификационного, рефлексивного, смыслообразующего, мотивационно-ценностного и совладающего – позволяет описать формирование идентичности связно, удерживая в одной рамке статусные и динамические данные. Каждый механизм отвечает за определённую функцию: присвоение образа, его коррекцию, смысловое укоренение, удержание направленности и защиту принятой позиции.

По ходу обучения ведущий механизм закономерно меняется. Начальные курсы опираются преимущественно на идентификацию с обобщённым образом профессии, средние – на рефлексивную переоценку этого образа при встрече с реальным содержанием подготовки, переломные – на смысловое присвоение деятельности, завершающие – на мотивационно-регуляторное закрепление достигнутого. Временное снижение показателей идентичности на переломном этапе сопровождает перестройку оснований отождествления и предшествует переходу к зрелому статусу. Прочтение этого спада как закономерного кризиса развития меняет интерпретацию диагностических данных средних курсов.

В конечном счёте согласованность механизмов определяет итог сильнее их отдельной выраженности. Рассогласование на любом из переходов формирует распознаваемый дефектный профиль идентичности.

С прикладной точки зрения реконструкция сводится к смене единицы анализа при сопровождении профессионального становления. Оценка одного лишь статуса идентичности уступает по информативности оценке профиля механизмов, поскольку статус фиксирует итог, а профиль раскрывает его происхождение и предсказывает устойчивость. Сопровождение, выстроенное вокруг дефицитарного механизма – поддержка рефлексии при идеализированной идентификации или смыслообразования при рассудочно принятом выборе, – действует точнее недифференцированного усиления учебной мотивации.

Через активацию конкретных механизмов в становлении идентичности участвует и образовательная среда, и это смещает акцент с насыщения среды профессиональным содержанием на обеспечение его внутренней переработки студентом. Практические пробы без сопровождающей рефлексии оставляют идентификацию на уровне подражания; рефлексивные процедуры без смысловой работы дают рассудочный и безразличный выбор; благоприятные условия без посильного сопротивления формируют идентичность, не проверенную на прочность. Полнота системы механизмов достигается соответствием формата образовательной работы тому процессу, который этот формат призван запускать.

Список литературы

1. Банасевич А.Д. Мотивации учебно-профессиональной деятельности как фактор становления профессиональной идентичности студентов вуза // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2025. № 3. С. 4-13.
2. Белевитин А.А. Взаимосвязь учебной мотивации и профессиональной идентичности студентов вуза // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2025. № 3. С. 14-21.
3. Белецкая А.А., Вагизова В.М. Взаимосвязь особенностей профессиональной идентичности у студентов-психологов разных курсов и совладающего поведения // Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета. 2024. Т. 24. № 2. С. 157-164.
4. Браун О.А., Билан М.А., Аркузин М.Г., Аршинова Е.В. Динамические аспекты трансформации системы идентичностей студентов вузов в процессе обучения // Вестник Кемеровского государственного университета. 2021. Т. 23. № 4 (88). С. 929-938.
5. Воронцова Е.Г., Шеметова Т.Н. Взаимосвязь профессиональной идентичности и смысложизненных ориентаций у студентов творческих направлений обучения // Baikal Research Journal. 2022. Т. 13. № 4.
6. Конопак И.А., Кузьмин М.Ю., Осипенок О.А. Становление профессиональной идентичности студентов-психологов в зависимости от выраженности их глубинных убеждений // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2024. Т. 49. С. 28-41.
7. Корчагин Е.Н. Профессиональная идентичность: обзор зарубежных исследований // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 190-203.
8. Ловков С.Г. Формирование профессиональной идентичности в образовательном пространстве вуза // Научно-педагогическое обозрение. 2023. № 2 (48). С. 130-137.
9. Лубовский Д.В., Шнейдер Л.Б. Соотношение профессиональной идентичности и внутренней позиции студентов в высшем образовании // Мир психологии. 2025. № 1 (120). С. 169-181.
10. Маковецкая Е.Н. Теоретические аспекты исследования профессиональной идентичности // Экономика и бизнес: теория и практика. 2024. № 4-2 (110). С. 126-129.
11. Перченко Е.Л., Апуневич О.А. Формирование профессиональной идентичности у студентов вуза // Вестник Череповецкого государственного университета. 2023. № 3 (114). С. 261-276.
12. Редина Е. А. Психологические факторы, влияющие на формирование профессиональной идентичности студентов-психологов // Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. 2025. № 3 (15). С. 55-66.
13. Стрелкова О.В., Ерыгина А.В., Бовыкина Н.А. Динамика профессиональной идентичности студентов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2025. № 1 (71). С. 227-235.

14. Сыченко Ю.А. Личностные особенности студентов с разными статусами профессиональной идентичности // Письма в Эмиссия.Оффлайн. 2021. № 4. Статья 2948.
15. Цыгванцева Е.С. Формирование профессиональной идентичности у студентов в процессе обучения // Вестник Российского химико-технологического университета им. Д.И. Менделеева: гуманитарные и социально-экономические исследования. 2024. № 15-3. С. 29-34.

Psychological mechanisms of professional identity formation in students during university education

Elena A. Zeveleva
Candidate of historical sciences, professor, academician of the Russian Academy of Natural Sciences, member of the Union of Writers of Russia, head of the department, professor of the department of humanities
Sergo Ordzhonikidze Russian State University for Geological Prospecting (MGRI)
Moscow, Russia
zeveleva@mgri.ru

Oleg V. Barannik
Candidate of psychological sciences, associate professor of the department of humanities
Sergo Ordzhonikidze Russian State University for Geological Prospecting (MGRI)
Moscow, Russia
barannik@mgri.ru

Konstantin A. Kokunov
Candidate of political sciences, associate professor of the department of humanities
Sergo Ordzhonikidze Russian State University for Geological Prospecting (MGRI)
Moscow, Russia
kokunov@mgri.ru

Dmitry A. Lunkin
Candidate of economic sciences, associate professor, associate professor of the department of humanities
Sergo Ordzhonikidze Russian State University for Geological Prospecting (MGRI)
Moscow, Russia
lunkin@mgri.ru

Natalya M. Tretyakova
Senior lecturer of the department of humanities
Sergo Ordzhonikidze Russian State University for Geological Prospecting (MGRI)
Moscow, Russia
tretyakova@mgri.ru

Received 08.05.2026
Accepted 15.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 159.923.2
DOI 10.25726/o4021-3360-6974-f
EDN IWOKMA
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Professional identity of a student takes shape during university training and conditions the stability of subsequent professional conduct, yet the psychological mechanisms through which learning and professional activity is converted into personal self-identification with the occupation are described in the literature in a fragmented way and without consistent terminology. The discrepancy between the status-based and the process-based readings of identity, as well as between its treatment as a stable disposition and as a dynamic system, leaves open the question of which internal processes ensure the transition from external academic motivation to acceptance of the professional role. The aim of the work is to reconstruct the system of psychological mechanisms mediating the formation of professional identity at different stages of study and to relate them to the levels of its development. Conceptual and categorial analysis, systematisation of theoretical approaches and structural-functional modelling are applied. An author's model is constructed in which identificational, reflexive, meaning-generating, motivational-axiological and coping mechanisms are distinguished, differing in their leading function and in intensity across the years of study. It is established that the meaning-generating and reflexive mechanisms acquire decisive significance in the middle and senior years, whereas identification with the image of a professional prevails at the initial stage. The coherence of these mechanisms, rather than the separate strength of any single one, explains why similar educational conditions lead to different statuses of graduates' professional identity.

Keywords

professional identity, psychological mechanisms, students, learning and professional activity, identity statuses, reflection, meaning generation, professional self-determination.

References

1. Banasevich A.D. Motivations of educational and professional activity as a factor in the formation of professional identity of university students // Scientific Works of Moscow University for the Humanities. 2025. № 3. pp. 4-13.
2. Belevitin A.A. The relationship between learning motivation and professional identity of university students // Scientific Works of Moscow University for the Humanities. 2025. № 3. pp. 14-21.
3. Beletskaya A.A., Vagizova V.M. The relationship between features of professional identity in psychology students of different years of study and coping behavior // Kyrgyz-Russian Slavic University Bulletin. 2024. Vol. 24. № 2. pp. 157-164.
4. Braun O.A., Bilan M.A., Arkuzin M.G., Arshinova E.V. Dynamic aspects of the transformation of the identity system of university students in the learning process // Kemerovo State University Bulletin. 2021. Vol. 23. № 4 (88). pp. 929-938.
5. Vorontsova E.G., Shemetova T.N. The relationship between professional identity and meaning-of-life orientations in students of creative fields of study // Baikal Research Journal. 2022. Vol. 13. № 4.
6. Konopak I.A., Kuzmin M.Yu., Osipenok O.A. Formation of professional identity of psychology students depending on the severity of their core beliefs // Irkutsk State University Bulletin. Series: Psychology. 2024. Vol. 49. pp. 28-41.
7. Korchagin E.N. Professional identity: a review of foreign studies // Pedagogy and Psychology of Education. 2023. № 1. pp. 190-203.
8. Lovkov S.G. Formation of professional identity in the educational space of a university // Scientific and Pedagogical Review. 2023. № 2 (48). pp. 130-137.
9. Lubovsky D.V., Shneider L.B. The correlation between professional identity and the internal position of students in higher education // World of Psychology. 2025. № 1 (120). pp. 169-181.
10. Makovetskaya E.N. Theoretical aspects of the study of professional identity // Economy and Business: Theory and Practice. 2024. № 4-2 (110). pp. 126-129.
11. Perchenko E.L., Apunevich O.A. Formation of professional identity in university students // Cherepovets State University Bulletin. 2023. № 3 (114). pp. 261-276.

12. Redina E.A. Psychological factors influencing the formation of professional identity of psychology students // Saint Petersburg Research Institute of Pedagogy and Psychology of Higher Education Bulletin. 2025. № 3 (15). pp. 55-66.

13. Strelkova O.V., Erygina A.V., Bovykina N.A. Dynamics of students' professional identity // Baltic State Academy of Fishing Fleet Bulletin: Psychological and Pedagogical Sciences. 2025. № 1 (71). pp. 227-235.

14. Sychenko Yu.A. Personality traits of students with different professional identity statuses // Letters to Emissia.Offline. 2021. № 4. Art. 2948.

15. Tsygvantseva E.S. Formation of professional identity in students during the learning process // D.I. Mendeleev Russian University of Chemical Technology Bulletin: Humanitarian and Socio-Economic Studies. 2024. № 15-3. pp. 29-34.

Рефлексивная культура как системообразующий фактор формирования стрессоустойчивости участников образовательного процесса: теоретико-методологическое обоснование и прикладные аспекты

Иван Вячеславович Шилин
Специалист-эксперт
Русская христианская гуманитарная академия им. Ф.М. Достоевского
Санкт-Петербург, Россия
vano1791@mail.ru

Поступила в редакцию 02.05.2026
Принята 17.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 372.8
DOI 10.25726/j9955-1976-7537-o
EDN IXCXHF
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье предпринята попытка системного теоретико-методологического анализа феномена стрессоустойчивости применительно к образовательному процессу в контексте нового, ранее не разрабатывавшегося в данном сочетании конструкта – рефлексивной культуры как системообразующего фактора формирования стрессоустойчивости всех субъектов образования. Опираясь на классические концепции Г. Селье, У. Кеннона, Р. Лазаруса и С. Фолкман, а также на ключевые отечественные исследования А.А. Баранова, Н. И. Бережной, С.В. Субботина, П.Б. Зильбермана, Б.Х. Варданяна и К.К. Платонова, мы формулируем оригинальную концептуальную модель, связывающую рефлексивную культуру личности с ее адаптационным ресурсом в образовательной среде. Показано, что стрессоустойчивость не является статичным психическим свойством, но представляет собой динамическую, тренируемую систему компонентов, среди которых именно рефлексивная составляющая играет интегрирующую роль. Обоснована научная новизна постановки проблемы: введение понятия «рефлексивная стрессоустойчивость» как нового конструкта педагогической психологии. Выявлены факторы академического стресса, описана их структура, сформулированы практические рекомендации по системному внедрению рефлексивных технологий в практику образовательных учреждений всех уровней.

Ключевые слова

стрессоустойчивость, рефлексия, рефлексивная культура, учебный стресс, адаптационный синдром, образовательный процесс, эустресс, дистресс, профессиональное выгорание, педагогическая психология.

Введение

Проблема стрессоустойчивости в образовательном процессе представляется нам одной из наиболее сложных и, парадоксальным образом, одной из наименее концептуально разработанных в отечественной и зарубежной педагогической психологии. При всем многообразии эмпирических исследований, при всей широте обсуждения тематики академического стресса в международных рецензируемых журналах (Frontiers in Psychology, BMC Psychiatry, International Journal of Environmental Research and Public Health), теоретическое ядро проблемы – именно системообразующий механизм

стрессоустойчивости применительно к условиям образовательного процесса – по сей день остается предметом дискуссий, а не предметом консенсуса (Баранов, 2002; Selye, 1936).

Материалы и методы исследования

В качестве методологической базы исследования нами использован комплекс взаимодополняющих подходов: системно-деятельностный подход (в интерпретации В. В. Давыдова и А. Н. Леонтьева), транзактная модель стресса и копинга Р. Лазаруса и С. Фолкман (Баранов, 2002), концепция общего адаптационного синдрома Г. Селье (Selye, 1936), теория адаптационной энергии в редакции Б. Голдстоуна, а также структурно-компонентная модель стрессоустойчивости, разработанная А.А. Барановым (Бильданова, 2015) и концептуально обогащенная в трудах Н.И. Бережной, С.В. Субботина, П.Б. Зильбермана, Б.Х. Варданяна, К.К. Платонова и А.В. Эккермана.

Методы исследования: теоретический анализ и синтез научной литературы по психологии стресса, педагогической психологии и теории рефлексии; сравнительно-исторический метод (сопоставление эволюции концепций стресса от У. Кеннона до современных исследований в рейтинговых изданиях Scopus и Web of Science); категориальный анализ базовых понятий исследования; концептуальное моделирование – разработка оригинальной модели рефлексивной стрессоустойчивости; структурно-функциональный анализ образовательной среды как стрессогенного пространства.

Методологически значимым для нас является также разграничение, предложенное еще Р. Лазарусом в 1966 году и концептуально развитое совместно с. Фолкман в монографии 1984 года: стресс определяется не объективной интенсивностью стрессора, но характером когнитивной оценки ситуации субъектом – первичной оценкой угрозы и вторичной оценкой собственных ресурсов для совладания с ней (Баранов, 2002). Эта идея принципиально важна для нашей концепции: если стресс детерминирован оценкой, то именно рефлексия – как механизм осознанной, критической самооценки – является ключевым инструментом управления стрессовой реакцией.

Аналитическая часть исследования строилась на синтезе данных нескольких крупных зарубежных работ последних лет, опубликованных в индексируемых базах данных Scopus и Web of Science (Lazarus, 1984; Obbarius, 2021; Zhang, 2025; Ansari, 2025), а также на анализе диссертационных исследований, учебно-методических пособий и монографий отечественных ученых (Бильданова, 2015; Рудаков, 2009; Щербатых, 2008; Яковлев, 2020).

Результаты и обсуждение

Эволюция концепций стресса: от физиологии к трансактной модели. Систематическое научное исследование стресса начинается с работ У. Кеннона (1915; 1932) и Г. Селье (1936). Ключевое значение имеет тот факт, что история исследования данного феномена начинается, строго говоря, не со стресса как такового, а со стрессоустойчивости. Именно Г. Селье в 1936 году описал «общий адаптационный синдром» (ОАС) – защитную реакцию организма на стрессор, состоящую из трех стадий: тревоги, резистентности и истощения (Selye, 1936). Сам Селье указывал: «Стресс есть неспецифический ответ организма на любое предъявление ему требования» (Selye, 1936). Принципиально важно, что этим определением он косвенно постулирует потребность организма в гомеостазе и одновременно указывает на универсальность стрессовой реакции безотносительно к природе стрессора.

У. Кеннон еще раньше описал последовательность поведенческих стратегий защиты от стресса – «замри – беги – дерись – сдавайся» – и впервые связал стрессоустойчивость с рефлексивными способностями человека, считая, что стрессоустойчивость необходимо тренировать. Важнейший вклад Кеннона состоит именно в том, что он, пусть и опосредованно, связал успешность адаптации к стрессу с когнитивными, то есть рефлексивными, ресурсами личности.

Р. Лазарус и С. Фолкман предложили транзактную модель стресса, в которой стресс рассматривается как продукт взаимодействия человека с окружающей средой, опосредованного когнитивной оценкой (Баранов, 2002). Транзактная модель подчеркивает, что стрессовая реакция в значительной мере определяется индивидуальными процессами оценки: столкнувшись со стрессором,

субъект сначала оценивает его релевантность для себя (первичная оценка), а затем – собственные ресурсы для преодоления (вторичная оценка). Именно это разграничение, по нашему убеждению, открывает прямой путь к концепции рефлексивной стрессоустойчивости: если стресс опосредован оценкой, то развитие навыков оценки (то есть рефлексии) непосредственно влияет на стрессоустойчивость.

Принципиально важной для нашей концепции является также идея Б. Голдстоуна (1952), критически переосмыслившего теорию Селье: он показал, что адаптационная энергия не только расходуется, но и может накапливаться, сохраняться и целенаправленно воспроизводиться посредством специальных упражнений (тренингов). Тем самым Голдстоун открыл перспективу управляемого формирования стрессоустойчивости через систематическую тренировочную практику – идею, которая по сей день остается недооцененной в отечественной педагогике.

Отечественная научная традиция изучения стрессоустойчивости отличается выраженным стремлением к структурной детализации феномена. Каждый из ключевых отечественных исследователей внес существенный вклад в раскрытие его компонентного состава. Так, К.К. Платонов рассматривал стрессоустойчивость как взаимодействие эмоционально-волевых качеств личности, как способность управлять эмоциями и осуществлять опасную, сложную работу без чрезмерного напряжения. М.И. Дьяченко и В.А. Пономаренко анализировали стрессоустойчивость как качество личности, обеспечивающее активное адекватное поведение в экстремальных ситуациях. А Я. Рейковский связывал понятие «эмоциональная устойчивость» с эмоциональным контролем над состоянием, сохранением работоспособности и адекватностью поведения – то, что в современном научном языке принято именовать эмоциональной регуляцией.

Б.Х. Варданян определял стрессоустойчивость как особое взаимодействие эмоциональных и других компонентов психической деятельности, свойство личности, которое обеспечивает баланс между всеми компонентами психической деятельности в эмоциогенной ситуации, а С.В. Субботин рассматривал данное понятие как составляющую эмоциональной устойчивости, психологической устойчивости к стрессу, а также стресс-резистентность и фрустрационную толерантность. В свою очередь П.Б. Зильберман определял стрессоустойчивость как интегративное свойство личности, которое благодаря взаимодействию эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности обеспечивает успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке. А.В. Эккерман рассматривал стрессоустойчивость как умение преодолевать трудности, подавлять свои эмоции, проявляя выдержку и такт.

Наиболее концептуально полной и методологически операционализируемой нам представляется модель Н.И. Бережной, выделяющей в структуре стрессоустойчивости следующие компоненты:

1. психофизиологический (тип и свойства центральной нервной системы);
2. мотивационный (сила мотивов во многом определяет эмоциональную устойчивость);
3. эмоциональный опыт личности, накопленный в процессе преодоления отрицательных влияний экстремальных ситуаций;
4. волевой, выражающийся в сознательной саморегуляции действий;
5. компонент профессиональной подготовленности, информированности и готовности личности к выполнению задач;
6. интеллектуальный, определяющий оценку требований ситуации, прогноз ее возможного изменения, принятие решений о способах действий (Рудаков, 2009).

Именно здесь мы обнаруживаем пробел, который и составляет суть нашей научной новизны: ни в одной из перечисленных моделей рефлексивная составляющая не выделена как самостоятельный системообразующий компонент стрессоустойчивости. Она присутствует имплицитно – в «интеллектуальном» компоненте по Н.И. Бережной, в «когнитивной оценке» по Р. Лазарусу и С. Фолкман, в «рефлексии» по У. Кеннону – но нигде не получает самостоятельного концептуального оформления. Именно этот пробел мы намерены заполнить.

Рассмотрим феноменологию учебного стресса и его детерминанты. Стресс в образовательном процессе принято обозначать термином «учебный стресс», трактуя его как состояние напряжения, возникающее вследствие повышенных интеллектуальных нагрузок, изменений образа жизни в связи с обучением и других факторов пребывания в образовательной среде. Мы полагаем, однако, что подобная трактовка, при всей ее распространенности, является излишне узкой и не отражает системной природы учебного стресса.

По данным систематического обзора 25 исследований, индексированных в Scopus, распространенность выгорания среди студентов составляет от 38% до более чем 60%. К числу наиболее значимых факторов риска относятся высокая учебная нагрузка, требования учебных программ и продолжительные часы занятий, а также психологические факторы – стресс, тревожность и депрессия. Эти данные убедительно свидетельствуют о том, что учебный стресс является не частной педагогической проблемой, но масштабным явлением, требующим системного рассмотрения.

Академическое выгорание представляет собой негативный эмоциональный опыт, который студенты переживают в процессе обучения: оно характеризуется отсутствием энтузиазма, негативным отношением к академическим задачам и дезангажированностью. Эта проблема становится все более распространенной среди студентов, демонстрируя высокую распространенность и тяжесть проявлений.

Принципиально важно различать позитивный и негативный стресс применительно к образовательному контексту. Г. Селье дифференцировал эустресс (положительный стресс, мобилизующий ресурсы) и дистресс (негативный стресс, истощающий адаптационную энергию). В образовательном контексте эустресс проявляется в состоянии приятного волнения перед успехом, в интеллектуальном вдохновении, энтузиазме и творческом подъеме. Стресс в умеренных дозах способен обострять концентрацию внимания и повышать продуктивность деятельности. Однако, когда давление усиливается, конструктивная мотивация быстро трансформируется в негативное отношение к учебе.

Мы выделяем следующие структурные группы факторов учебного стресса, опираясь на теоретический анализ и анализ актуальных эмпирических данных:

1. информационно-когнитивные: среди факторов, прежде всего, информационная перегрузка – избыток нового учебного материала, темп подачи которого превышает возможности его когнитивной переработки; как следствие, снижение концентрации внимания из-за усталости; прокрастинация; дефицит метакогнитивных навыков. Принципиально важно: именно здесь рефлексивная культура может сыграть решающую роль, поскольку субъект, обладающий сформированными рефлексивными навыками, способен осознавать наступление информационной перегрузки и самостоятельно регулировать интенсивность когнитивных усилий.
2. эмоционально-аффективные: сюда входят экзаменационная тревожность – один из наиболее хорошо изученных феноменов данной группы; академическая тревожность – это негативное эмоциональное состояние, которое студенты чаще всего переживают в академических ситуациях. Она охватывает тревогу о школьной и учебной среде, а также тревогу относительно академической деятельности (изучение конкретного материала, экзамены и т.д.) и выступает медиирующей переменной между академическим стрессом и негативной академической успешностью. Чем выше уровень тревожности, тем более выражены у учащихся проявления академического выгорания.
3. социально-коммуникативные: группа включает конфликты с педагогами и сверстниками, явления буллинга и кибербуллинга, дефицит социальной поддержки. Социальная поддержка и самооценка играют цепную медиирующую роль в отношениях между стрессом и академическим выгоранием. Согласно буферной гипотезе социальной поддержки, она может выступать в роли «буфера», когда субъекты сталкиваются со стрессом. Подобные позитивные переживания помогают человеку ощущать свою ценность и благополучие, тем самым укрепляя самооценку. Особую роль в формировании социального стресса в образовательном учреждении играет профессиональное выгорание педагогов. Выгоревший учитель транслирует в образовательное пространство деструктивные паттерны взаимодействия – равнодушие, формализм, снижение эмпатии, – которые быстро усваиваются учениками в качестве социально приемлемых моделей поведения (Бильданова, 2015).

4. организационно-средовые: к данной группе факторов относятся перемены в организационной структуре учебного процесса (переход на дистанционное обучение, смена образовательного учреждения), неудобство логистики (значительное время в пути, поиск аудиторий), а также дефицит личного времени как следствие перегруженного расписания. Студенты в последние годы испытывают все большие академический стресс и тревожность в связи с переходом на онлайн-обучение. Быстрый переход к виртуальному формату в сочетании с утратой привычных социальных контактов повлек за собой резкое усиление стрессовой нагрузки, тревожности и депрессивной симптоматики.

5. физиолого-соматические: это такие факторы, как нарушения сна, дисрегуляция питания, гиподинамия, злоупотребление стимуляторами (кофеин, энергетические напитки) – все это формирует хроническую физиологическую стрессогенность, которая неотделима от психологической. Именно физиологические изменения, сопровождающие стресс – уменьшение тимуса, увеличение коры надпочечников, кровоизлияния и язвы в слизистой ЖКТ – являются типичными признаками соматических заболеваний, вызванных стрессом (Ansari, 2025). Дезадаптивное поведение подрывает академическую успеваемость и открывает путь к более глубоким эмоциональным расстройствам, включая симптомы депрессии и суицидальные идеации.

Последствия учебного стресса и его влияние на субъектов образовательного процесса. Последствия хронического учебного стресса, достигающего стадии истощения адаптационной энергии, системно проявляются по 5 основным направлениям:

1. Академические последствия: снижение успеваемости, утрата мотивации к обучению, нарастание прокрастинации, абсентеизм. Академическое выгорание не только сказывается на академической успеваемости и темпах продвижения, но и усугубляет проблемы психического здоровья – тревожность и депрессию. Исследования фиксируют значимую положительную корреляцию между академическим стрессом и уровнем академического выгорания студентов: чем выше испытываемый стресс, тем выше степень выгорания:

2. Когнитивные последствия: снижение объема и качества внимания, замедление скорости мышления, ухудшение запоминания нового материала, снижение когнитивной гибкости. По данным Национального исследования здоровья студентов колледжей, 49% студентов испытывали умеренный стресс, существенно препятствующий академической успеваемости.

3. Эмоциональные последствия: нарастающая тревожность, лабильность эмоциональных реакций, агрессия, апатия, депрессивные состояния, ощущение беспомощности.

4. Физиологические последствия: ослабление иммунитета, нарушения сна, расстройства желудочно-кишечного тракта, скачки артериального давления, хроническая усталость, головные боли.

5. Поведенческие последствия: формирование вредных привычек, социальная изоляция, проявления девиантного поведения, уход из образовательного процесса.

Понятие рефлексивной стрессоустойчивости: научная новизна конструкта. Концептуальное ядро нашего исследования составляет введение нового конструкта – рефлексивной стрессоустойчивости – и его теоретическое обоснование. Под рефлексивной стрессоустойчивостью мы понимаем интегративное качество личности, обеспечивающее эффективную адаптацию к стрессогенным воздействиям образовательной среды посредством систематической, осознанной и методологически организованной рефлексии собственных психических состояний, когнитивных стратегий, эмоциональных реакций и поведенческих паттернов.

Данный конструкт принципиально отличается от всех ранее описанных моделей стрессоустойчивости. Если Н.И. Бережная описывает интеллектуальный компонент как способность «оценить требования ситуации и принять решение о способах действий» (Рудаков, 2009), а Р. Лазарус и С. Фолкман говорят о «когнитивной оценке» (Баранов, 2002) – то мы говорим о систематической, методически организованной, культурно обусловленной практике самонаблюдения и самоосмысления, встроенной в повседневную жизнедеятельность человека в образовательном пространстве.

Рефлексивная культура в нашем понимании – это не стихийная, ситуативная склонность к самоанализу, но сформированная, устойчивая, методически организованная система рефлексивных практик. Именно такая культура, как мы полагаем, способна выступать буфером между стрессорным

воздействием и дезадаптивной реакцией – тем самым «буфером», о котором применительно к социальной поддержке говорили Коэн и Уиллс, но который в данном случае является внутриличностным, а не социальным ресурсом (Selye, 1936).

Структурная модель рефлексивной стрессоустойчивости. Предлагаемая нами структурная модель рефлексивной стрессоустойчивости включает пять взаимосвязанных компонентов, каждый из которых необходим и недостаточен сам по себе:

1. Компонент 1 – рефлексивно-диагностический. Это способность субъекта своевременно распознавать наступление стрессового состояния – не по факту уже развившейся дезадаптации, но превентивно, на основе осознанного мониторинга собственных психофизиологических сигналов. Данный компонент опирается на концепцию У. Кеннона о стадии «замри» как ориентировочной фазе оценки угрозы: развитая рефлексивная культура позволяет субъекту «задержаться» на этой стадии достаточно долго, чтобы произвести адекватную оценку, а не реагировать импульсивно.

2. Компонент 2 – рефлексивно-оценочный. Это когнитивная оценка соотношения интенсивности стрессора и наличного адаптационного ресурса, которая по своей логике воспроизводит транзактную модель Р. Лазаруса и С. Фолкман (Баранов, 2002), однако в рамках нашей концепции рассматривается как системно тренируемый навык, а не как стихийно разворачивающийся психический процесс. Столкнувшись со стрессором, субъект оценивает его релевантность (первичная оценка) и собственные ресурсы для преодоления стресса (вторичная оценка). Первичная и вторичная оценки влияют на выбор копинг-стратегий. Копинг, в свою очередь, сказывается как на непосредственной стрессовой реакции, так и на долгосрочном здоровье, психологическом благополучии и социальном функционировании.1

3. Компонент 3 – рефлексивно-стратегический. Это способность на основе рефлексивной оценки ситуации выбирать адаптивные копинг-стратегии. Принципиально важно, что в рамках нашей концепции этот выбор рассматривается не как произвольное предпочтение и не как автоматическое воспроизведение усвоенных паттернов, но как осознанное, концептуально обоснованное решение, принимаемое с опорой на рефлексивный анализ прошлого опыта.

4. Компонент 4 – рефлексивно-восстановительный. Это практика целенаправленного восполнения адаптационной энергии. Мы опираемся здесь на ключевую идею Голдстоуна: адаптационная энергия может накапливаться посредством специальных упражнений. В образовательном контексте – это физкультминутки, медитативные паузы, творческие задания, дискуссионные форматы, переключение видов деятельности. Принципиально важен рефлексивный характер этих практик: субъект должен не просто участвовать в упражнениях, но осознавать их восстановительную функцию и целенаправленно использовать.

5. Компонент 5 – рефлексивно-коммуникативный. Это способность к рефлексивному взаимодействию в системе «учитель – ученик», «ученик – ученик», «учитель – родитель». Коммуникативный стресс в образовательном учреждении – один из наиболее деструктивных его видов – может быть существенно редуцирован, если все участники взаимодействия обладают развитой рефлексивной культурой: способностью к децентрации, эмпатии, осознанному управлению собственными эмоциональными реакциями в коммуникации. К числу защитных факторов, снижающих риск выгорания, относятся жизнестойкость, самоэффективность, социальная поддержка со стороны семьи, сверстников и значимых других, а также академическая вовлеченность.

Разработанная нами модель предполагает следующий алгоритм функционирования рефлексивной стрессоустойчивости. При воздействии стрессора на субъект образовательного процесса первым включается рефлексивно-диагностический компонент, который обеспечивает своевременное распознавание нарастающей стрессовой реакции. Далее активируется рефлексивно-оценочный компонент, производящий многопараметрическую оценку ситуации. На основе этой оценки субъект задействует рефлексивно-стратегический компонент, выбирая оптимальную для данных условий копинг-стратегию. Параллельно разворачивается работа рефлексивно-восстановительного компонента, который обеспечивает поддержание и восполнение адаптационного ресурса. Наконец, рефлексивно-

коммуникативный компонент обеспечивает получение социальной поддержки и конструктивное взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса.

Принципиально важна системная природа данной модели: все пять компонентов взаимообусловлены и взаимоподдерживают друг друга. Дефицит любого из них ведет к системной уязвимости – снижению интегральной рефлексивной стрессоустойчивости.

Особого внимания заслуживает вопрос о рефлексивной стрессоустойчивости педагога, поскольку именно она задает тон всей образовательной среде. А.А. Баранов в своей докторской диссертации «Психология стрессоустойчивости педагога: теоретические и прикладные аспекты» (19.00.07) развернул систематический анализ данной проблематики. Исследования, обобщенные в этой работе, убедительно демонстрируют: стрессоустойчивость педагога является не просто индивидуально-психологическим ресурсом, но системным фактором образовательной среды, определяющим уровень стрессогенности этой среды для всех ее участников (Бильданова, 2015).

Профессиональное выгорание педагога – крайняя форма дефицита стрессоустойчивости – ведет к стремительной деградации субъект-субъектных отношений в образовательном пространстве. Выгоревший педагог неосознанно транслирует деструктивные модели взаимодействия, которые учащиеся усваивают через механизм социального научения. Тем самым профессиональное выгорание педагога является не только его индивидуальной проблемой, но и мощным генератором учебного стресса для обучающихся.

Рефлексивная культура педагога выступает в этом контексте как профилактический ресурс двойного действия: во-первых, она защищает самого педагога от выгорания (обеспечивая осознанное управление собственным стрессом); во-вторых, она создает в образовательном пространстве атмосферу рефлексивной безопасности, в которой обучающиеся получают образец и поддержку для формирования собственной рефлексивной стрессоустойчивости. Каждый из структурных компонентов педагогической деятельности предъявляет высокие требования к такому интегральному качеству педагогов, как стрессоустойчивость.

Важное значение имеет формирование рефлексивной стрессоустойчивости в образовательном процессе. Практическая значимость нашей концепции определяется возможностью ее операционализации в конкретных педагогических технологиях. Мы формулируем следующие ключевые принципы системной работы по формированию рефлексивной стрессоустойчивости в образовательных учреждениях:

1. Принцип регулярности. Работа по формированию рефлексивной стрессоустойчивости должна носить систематический, а не эпизодический характер. Опираясь на концепцию Голдстоуна об аккумуляции адаптационной энергии, мы утверждаем: устойчивый эффект достигается только при регулярной тренировочной практике. Оптимальная частота рефлексивных практик – ежедневно, с интеграцией в структуру учебного дня.

2. Принцип встроенности. Рефлексивные практики не должны существовать как изолированный, автономный элемент образовательного процесса. Они должны быть органично встроены в структуру урока (занятия): входная рефлексия (фиксация актуального психофизиологического и эмоционального состояния), промежуточная рефлексия (осознание динамики состояния в ходе занятия), итоговая рефлексия (осмысление опыта занятия в целом, включая эмоциональный опыт).

3. Принцип постепенного усложнения. Формирование рефлексивных навыков предполагает движение от простых к сложным формам рефлексии: от фиксации актуального состояния – к анализу его причин; от анализа причин – к прогнозированию динамики; от прогнозирования – к стратегическому планированию собственного поведения в стрессогенных ситуациях.

4. Принцип субъект-субъектного взаимодействия. Формирование рефлексивной стрессоустойчивости возможно только в условиях подлинно диалогического образовательного взаимодействия. Традиционная субъект-объектная модель, в которой учащийся является пассивным реципиентом педагогического воздействия, принципиально несовместима с задачами формирования рефлексивной культуры.

5. Принцип средового действия. Рефлексивная стрессоустойчивость формируется не только через специально организованные занятия, но и через рефлексивную атмосферу образовательной среды в целом. Ключевую роль здесь играет рефлексивная культура самого педагога (Щербатых, 2008).

Предложенная нами концепция рефлексивной стрессоустойчивости вступает в продуктивный диалог с рядом авторитетных исследовательских направлений. Прежде всего, она органично вписывается в транзактную модель Р. Лазаруса и С. Фолкман (Баранов, 2002), расширяя ее за счет введения методически организованной рефлексии в качестве инструмента управления процессами когнитивной оценки. Транзактная модель подчеркивает, что стрессовая реакция в значительной мере определяется индивидуальными процессами оценки. Стресс является основным фактором риска нарушения психологического благополучия. Там, где Лазарус и Фолкман описывают стихийно разворачивающийся процесс когнитивной оценки, мы предлагаем его систематическую культивацию через рефлексивные практики.

Наша концепция также перекликается с исследованиями А.Л. Рудакова, показавшего в диссертационном исследовании 2009 года, что саногенная рефлексия является значимым фактором стрессоустойчивости личности (Яковлев, 2020). Однако, в отличие от Рудакова, рассматривавшего данную связь на примере спортсменов, мы распространяем данный принцип на все субъекты образовательного процесса и встраиваем его в системную педагогическую модель.

Международные исследования последних лет убедительно подтверждают значимость субъективной оценки и личностных ресурсов в регуляции академического стресса. Термин «академическая жизнестойкость» описывает способность студента управлять стрессом, тревожностью и академическими неудачами при сохранении успешных академических результатов. Она считается критически важной для успеха в высшем образовании. В соответствии с данной концептуальной рамкой, жизнестойкость формируется из динамических взаимодействий индивидуальных факторов, средовых влияний и процессов адаптации и развития. Это согласуется с нашей позицией: рефлексивная стрессоустойчивость как интегративное качество формируется в динамическом взаимодействии личности и образовательной среды.

Существенно, что наша концепция не противоречит, но дополняет психофизиологический подход Г. Селье. Мы не отрицаем физиологической природы стресса и не игнорируем концепцию адаптационной энергии. Напротив, именно рефлексивная культура, по нашему убеждению, позволяет наиболее рационально управлять расходованием и накоплением адаптационной энергии – переводить, по терминологии Голдстоуна, реагирование на стрессор с первичного (высокозатратного) на вторичный (экономичный) уровень. Это, в свою очередь, снижает физиологический компонент стрессовой реакции, уменьшая тем самым риск соматизации стресса (Selye, 1936).

Вместе с тем нам необходимо обозначить ограничения предложенной концепции. Во-первых, она носит теоретический характер и нуждается в масштабной эмпирической верификации. Во-вторых, операционализация конструкта «рефлексивная стрессоустойчивость» требует разработки специализированного диагностического инструментария, которое является задачей последующих исследований. В-третьих, мы осознаем, что культурная и институциональная специфика конкретных образовательных систем может существенно модифицировать проявления рефлексивной стрессоустойчивости.

Тем не менее мы убеждены, что именно фундаментальная теоретическая разработка данного конструкта является необходимым первым шагом – тем шагом, без которого последующие эмпирические исследования рискуют остаться феноменологически разрозненными и методологически бессвязными.

Заключение

Проведенный теоретико-методологический анализ позволяет сформулировать следующие выводы и рекомендации.

1. Стрессоустойчивость в образовательном процессе представляет собой многокомпонентный динамический феномен, обусловленный взаимодействием психофизиологических,

когнитивных, эмоциональных, волевых, мотивационных и социальных факторов. Ни один из существующих подходов не описывает его в полной мере; синтез классических и современных концепций создает перспективу для более полного теоретического осмысления.

2. Введенный нами конструкт «рефлексивная стрессоустойчивость» – интегративное качество личности, обеспечивающее адаптацию к стрессогенным воздействиям образовательной среды посредством систематической, осознанной и методологически организованной рефлексии, – обладает выраженной научной новизной и практической значимостью. Рефлексивная составляющая играет системообразующую роль в структуре стрессоустойчивости, интегрируя все ее остальные компоненты.

3. Академический стресс носит системный, многофакторный характер. Актуальные исследования показывают, что стресс положительно связан с академическим выгоранием, а социальная поддержка, самооценка и психологическая устойчивость выступают значимыми ресурсами его смягчения (Zhang, 2025; Ansari, 2025). Системная работа по формированию рефлексивной стрессоустойчивости может быть ориентирована на укрепление этих ресурсов.

4. Рефлексивная культура педагога является не только его индивидуальным психологическим ресурсом, но и средообразующим фактором, непосредственно влияющим на стрессогенность образовательной среды для обучающихся. Профилактика профессионального выгорания педагогов через развитие их рефлексивной культуры является государственно значимой задачей (Бильданова, 2015; Щербатых, 2008).

5. Практические рекомендации по формированию рефлексивной стрессоустойчивости в образовательных учреждениях должны строиться на принципах регулярности, встроенности в учебный процесс, постепенного усложнения, субъект-субъектного взаимодействия и средового действия. Соответствующие технологии должны быть адресованы всем участникам образовательного процесса – обучающимся, педагогам, педагогам дополнительного образования, специалистам психологических служб.

Перспективой дальнейших исследований является: разработка диагностического инструментария для оценки рефлексивной стрессоустойчивости; проведение лонгитюдного исследования эффективности рефлексивных технологий в сравнении с традиционными подходами к профилактике учебного стресса; разработка и апробация образовательных программ, системно направленных на формирование рефлексивной стрессоустойчивости в учреждениях общего, среднего профессионального и высшего образования.

Список литературы

1. Баранов А.А. Психология стрессоустойчивости педагога: теоретические и прикладные аспекты: дис. ... д-ра психол. наук. Санкт-Петербург, 2002. 405 с.
2. Бильданова В.Р., Бисерова Г.К., Шагивалеева Г.Р. Психология стресса и методы его профилактики: учебно-методическое пособие. Елабуга: Изд-во ЕИ КФУ, 2015. 142 с.
3. Рудаков А.Л. Саногенная рефлексия как фактор стрессоустойчивости личности: на примере спортсменов по вольной борьбе: дис. ... канд. психол. наук. 19.00.01. Москва, 2009. 219 с.
4. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 253 с.
5. Яковлев Е.В., Леонтьев О.В., Гневышев Е.Н. Психология стресса: учебное пособие. Санкт-Петербург: Изд-во Университета при МПА ЕврАзЭС, 2020. 94 с.
6. Ansari S., Iqbal N. Association of stress and resilience in college students: a systematic review and meta-analysis // Personality and individual differences. 2025. Vol. 236. Article 113006.
7. Obbarius N., Fischer F., Liegl G., Obbarius A., Rose M. A Modified Version of the Transactional Stress Concept According to Lazarus and Folkman Was Confirmed in a Psychosomatic Inpatient Sample // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. Article 584333.
8. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer, 1984. 445 p.
9. Selye H. A syndrome produced by diverse nocuous agents // Nature. 1936. Vol. 138. P. 32.

Reflexive culture as a system-forming factor in building stress resistance of educational process participants: theoretical and methodological foundations and applied aspects

Ivan V. Shilin
Specialist Expert
Dostoevsky Russian Christian Humanitarian Academy
Saint Petersburg, Russia
vano1791@mail.ru

Received 02.05.2026
Accepted 17.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 372.8
DOI 10.25726/j9955-1976-7537-o
EDN IXCXHF
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

This article undertakes a systematic theoretical and methodological analysis of the phenomenon of stress resistance in the context of the educational process, introducing for the first time the previously unexplored construct of «reflexive culture» as a system-forming factor in the development of stress resistance among all participants in education. Drawing on classical theories by H. Selye, W. Cannon, R. Lazarus and S. Folkman, as well as key Russian studies by A.A. Baranov, N.I. Berezhnaya, S.V. Subbotin, P.B. Zilbermann, B. Kh. Vardanyan, and K.K. Platonov, we propose an original conceptual model linking personal reflexive culture with its adaptive resource within the educational environment. We demonstrate that stress resistance is not a static psychological trait, but a dynamic, trainable system of components, among which the reflexive dimension plays an integrative role. The scientific novelty of the problem lies in the introduction of the concept of «reflexive stress resistance» as a new construct in educational psychology. We identify key factors of academic stress, describe their structure, and provide practical recommendations for the systematic implementation of reflexive technologies across educational institutions at all levels.

Keywords

stress resistance, reflection, reflexive culture, academic stress, adaptation syndrome, educational process, eustress, distress, professional burnout, pedagogical psychology.

References

1. Baranov A.A. Psychology of teacher's stress resistance: theoretical and applied aspects: Dr. Sci. (Psychology) dissertation. Saint Petersburg, 2002. 405 pp.
2. Bildanova V.R., Biserova G.K., Shagivaleeva G.R. Psychology of stress and methods of its prevention: educational and methodological manual. Elabuga: Publishing House of Elabuga Institute of Kazan Federal University, 2015. 142 pp.
3. Rudakov A.L. Sanogenic reflection as a factor of personal stress resistance: the case of freestyle wrestlers: Cand. Sci. (Psychology) dissertation. 19.00.01. Moscow, 2009. 219 pp.
4. Shcherbatykh Yu.V. Psychology of stress and methods of correction: textbook. Saint Petersburg: Piter, 2008. 253 pp.
5. Yakovlev E.V., Leontiev O.V., Gnevyshev E.N. Psychology of stress: textbook. Saint Petersburg: Publishing House of the University under the Interparliamentary Assembly of EurAsEC, 2020. 94 pp.

6. Ansari S., Iqbal N. Association of stress and resilience in college students: a systematic review and meta-analysis // Personality and Individual Differences. 2025. Vol. 236. Article 113006.
7. Obbarius N., Fischer F., Liegl G., Obbarius A., Rose M. A modified version of the transactional stress concept according to Lazarus and Folkman was confirmed in a psychosomatic inpatient sample // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. Article 584333.
8. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer, 1984. 445 pp.
9. Selye H. A syndrome produced by diverse nocuous agents // Nature. 1936. Vol. 138. p. 32.

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Педагогические технологии сопровождения профессионального долголетия

Полина Игоревна Ананченкова
Кандидат экономических наук, кандидат социологических наук, специалист-эксперт
Государственный морской университет им. адм. Ф.И. Ушакова
Новороссийск, Российская Федерация
ananchenkova@yandex.ru
ORCID 0000-0003-3683-5168

Поступила в редакцию 15.05.2026
Принята 28.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 374.7
DOI 10.25726/b2707-5639-1807-b
EDN IZOHQY
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В условиях демографического старения, удлинения трудовой жизни и роста психофизиологических нагрузок проблема профессионального долголетия приобретает статус приоритетного направления исследований и практики в сфере образования и социально значимых профессий. Современные работы акцентируют влияние комплекса факторов – состояния профессионального здоровья, ценностно-смысловой регуляции деятельности, качества организационной среды, ресурсов саморегуляции и непрерывного образования – на устойчивость профессиональных карьеров и предупреждение преждевременного выгорания и выхода из профессии. Цель статьи – на основе анализа отечественных и зарубежных исследований профессионального долголетия, профессионального здоровья и психолого-педагогического сопровождения труда разработать концептуальную модель педагогических технологий сопровождения профессионального долголетия и обозначить ключевые направления их реализации. Обосновывается, что педагогические технологии сопровождения профессионального долголетия представляют собой целостную систему психолого-педагогических, организационно-образовательных и здоровьесберегающих практик, направленных на поддержание профессионального здоровья, развитие ресурсов саморегуляции, актуализацию ценностно-смысловых оснований труда и обеспечение непрерывного профессионального развития на протяжении всего жизненного цикла карьеры.

Ключевые слова

профессиональное долголетие, педагогические технологии, профессиональное здоровье, психологическое здоровье, выгорание, саморегуляция, непрерывное образование, сопровождение карьеры.

Введение

Профессиональное долголетие в современных исследованиях трактуется как способность человека сохранять профессиональную трудоспособность и успешно решать профессиональные задачи на протяжении всего периода трудовой жизни, определенного социальными и институциональными рамками (Шкарин, 2022). В условиях демографического старения и повышенной вариативности карьер

во многих странах профессиональное долголетие рассматривается как ключевой ресурс устойчивости систем здравоохранения, образования, силовых и других «профессий особого риска» (Рыбаков, 2025).

В ряде работ подчеркивается, что профессиональное долголетие не может быть сведено лишь к медицинским или социально-экономическим показателям: оно опосредуется ценностно-смысловой регуляцией труда, особенностями профессиональной идентичности, качеством организационной культуры и структурой образовательных возможностей. Так, Н.Г. Зотова указывает, что перспективы профессионального долголетия педагога формируются в пространстве его ценностно-смысловых отношений к деятельности и организации, а не только в плоскости формальных условий труда (Зотова, 2019).

Современные исследования профессионального долголетия педагогов и специалистов помогающих профессий акцентируют несколько групп детерминант:

1. профессиональное здоровье как интегральное единство физического, психологического и социального компонентов;
2. особенности организационной среды (нагрузка, цифровизация труда, поддержка, стиль управления);
3. ресурсы саморегуляции и самоконтроля, влияющие на устойчивость к стрессу и выгоранию;
4. непрерывное профессиональное развитие и возможности образовательной поддержки на различных этапах карьеры.

При этом в ряде работ подчеркивается дефицит теоретически выстроенных описаний именно педагогических технологий, нацеленных на сопровождение профессионального долголетия, а не только на профилактику отдельных рисков (выгорание, стресс, снижение квалификации) (Костюнина, 2024).

Цель статьи – теоретически обосновать и описать педагогические технологии сопровождения профессионального долголетия, опираясь на современные концепции профессионального здоровья, возрастно-ориентированного обучения взрослых и ценностно-смысловой регуляции профессиональной деятельности.

Материалы и методы исследования

Работа носит теоретико-обобщающий характер и основана на междисциплинарном синтезе исследований по проблематике профессионального долголетия, профессионального здоровья, психического здоровья педагогов и специалистов помогающих профессий, а также работ по современным педагогическим технологиям и образованию взрослых.

Методологический инструментарий включает систематический и сравнительно-сопоставительный анализ литературы, структурно-функциональный анализ описанных в исследованиях программ и практик (здоровьесберегающие программы, тренинги саморегуляции, программы профилактики выгорания, наставничество, программы сопровождения карьерных переходов) с точки зрения их функций в поддержании профессионального долголетия, типологизацию педагогических технологий, ориентированных на сопровождение профессионального долголетия, а также концептуальное моделирование, в рамках которого сформулирована модель педагогических технологий сопровождения профессионального долголетия как многоуровневой системы (индивидуальный, групповой, организационный уровни).

Результаты и обсуждение

Современные исследования предлагают различные определения профессионального долголетия, однако в большинстве случаев оно связывается с устойчивым сохранением профессионального здоровья, мотивации и эффективности деятельности на протяжении расширенного периода трудовой жизни. В.В. Шкарин трактует профессиональное долголетие как способность человека на высоком уровне решать профессиональные задачи в течение всего отведенного социумом периода трудовой активности (Шкарин, 2022). Н.Г. Зотова фокусируют внимание на ценностно-смысловой регуляции деятельности педагога, показывая, что перспектива профессионального долголетия

формируется через поиск новых смысловых оснований и переосмысление роли труда в жизненной перспективе (Zotova, 2019). Работы Л.И. Костюниной, Н.Н. Давыдовой и Т.В. Темаева демонстрируют, что в образовательной сфере профессиональное долголетие связано с сочетанием (Костюнина, 2024; Темаев, 2025):

1. здоровьесберегающих условий труда,
2. поддерживающей организационной среды,
3. развитых ресурсов саморегуляции,
4. возможностей профессионального и личностного роста.

Таким образом, профессиональное долголетие оказывается многомерной характеристикой, требующей системного психолого-педагогического сопровождения на протяжении всей карьеры.

Анализ литературы позволяет выделить несколько ключевых «мишеней» педагогического воздействия, от которых зависит устойчивость профессиональной карьеры:

1. Профессиональное здоровье. Исследования профессионального здоровья преподавателей показывают, что его состояние является необходимым условием профессионального долголетия, при этом негативно на нем сказываются хронический стресс, отсутствие ресурсных зон, цифровая перегрузка и организационная неопределенность (Каменева, 2022).
2. Педагогические технологии в этой сфере включают обучающие программы по сохранению здоровья, формированию навыков самосохранительного поведения, организации рабочего времени, профилактике выгорания.
3. Психологическое здоровье и ресурсы саморегуляции. Ряд авторов, анализируя психологическое здоровье педагогов в эпоху цифровизации, подчеркивают необходимость комплексных программ, включающих психопросветительские модули, развитие стрессоустойчивости, навыков эмоциональной саморегуляции и цифровой грамотности (Александрова, 2022). Т.Н. Березина считает, что развитие ресурса самоконтроля у педагогов и психологов силовых ведомств выступает значимым фактором повышения профессионального долголетия (Березина, 2025).
4. Ценностно-смысловая сфера и профессиональная идентичность. Исследования демонстрируют, что ценностно-смысловая переработка профессионального опыта, переосмысление целей и значимости деятельности выступают ресурсом преодоления кризисов карьеры и продления профессиональной активности. Педагогические технологии в этой области включают рефлексивные практики, технологии смыслоцентрированного консультирования, супервизии и коучинг профессионального развития.
5. Непрерывное профессиональное образование и сопровождение карьерных переходов. Ряд работ подчеркивает, что профессиональное долголетие напрямую связано с доступом к непрерывному образованию, возможностью обновлять компетенции и осваивать новые профессиональные роли (Темаев, 2025). Здесь ключевую роль играют программы повышения квалификации, тьюторское сопровождение, программы адаптации и наставничества для различных этапов карьеры (вход в профессию, середина, поздняя стадия).

Опираясь на анализ литературы и практических кейсов, можно выделить следующие группы педагогических технологий, работающих на сопровождение профессионального долголетия:

I. Здоровьесберегающие педагогические технологии. К ним относятся технологии, направленные на организацию образовательной и профессиональной среды с учетом сохранения здоровья педагогов и других специалистов:

1. обучение принципам эргономики рабочего места, режиму труда и отдыха;
2. включение элементов двигательной активности, дыхательных и релаксационных упражнений в структуру рабочего дня;
3. формирование компетенций по организации здоровьесберегающего образовательного процесса, что одновременно снижает нагрузки на педагога.

Т.В. Темаев, анализируя факторы профессионального долголетия педагогов дошкольного образования, выделяет организацию здоровьесберегающих условий и формирование компетенций в области здоровьесбережения как ключевые направления работы (Темаев, 2025).

Практические примеры интеграции здоровьесберегающих технологий и обсуждения профессионального долголетия в педагогических коллективах представлены в материалах региональных мастер-классов и методических мероприятий.

II. Психолого-педагогические технологии развития саморегуляции и стрессоустойчивости. Эта группа технологий направлена на укрепление внутренних ресурсов специалиста, позволяющих ему сохранять эффективность и субъективное благополучие в условиях возрастающих нагрузок:

1. тренинги саморегуляции и самоконтроля (управление эмоциями, вниманием, поведением в стрессовых ситуациях);
2. программы развития осознанности, навыков совладания с профессиональными стрессорами;
3. групповые формы психологического сопровождения (балинтовские группы, интервизия, супервизия).

Работа Т.Н. Березиной демонстрирует, что целенаправленное развитие ресурса самоконтроля у психологов и педагогов МВД приводит к снижению проявлений эмоционального выгорания и укреплению субъективной готовности к длительному профессиональному пути (Березина, 2025).

Аналогичные выводы содержатся в международных исследованиях профессионального здоровья педагогов, подчеркивающих необходимость программ, интегрирующих информирование, профилактику, диагностику и восстановительные практики.

III. Технологии смыслоцентрированного и рефлексивного сопровождения. На эту группу указывают исследования, рассматривающие профессиональное долголетие как функцию ценностно-смысловой регуляции деятельности. К числу соответствующих технологий относятся:

1. рефлексивные семинары по осмыслению профессионального пути, «точек роста» и кризисов;
2. коучинг и тьюторство профессионального развития, ориентированные на выстраивание долгосрочных целей и стратегии профессиональной самореализации;
3. методы нарративной педагогики (практики профессиональных историй, биографические интервью), позволяющие переосмыслить опыт и сформировать целостный образ профессиональной биографии.

Такие технологии не только снижают риск профессиональной деформации, но и способствуют поддержанию внутренней мотивации к продолжению профессиональной деятельности на поздних этапах карьеры.

IV. Технологии наставничества и межпоколенческого обмена. Многие исследования подчеркивают роль наставничества и программ введения в профессию (induction) в контексте профессионального долголетия. Для сопровождения профессионального долголетия важны:

1. программы наставничества для молодых специалистов, снижающие риск раннего выгорания и оттока из профессии;
2. вовлечение педагогов старших возрастных групп в роли наставников, экспертов, тьюторов, что поддерживает их профессиональный статус и субъективную значимость;
3. организационные форматы межпоколенческого обмена опытом (практикумы, мастер-классы, профессиональные сообщества). Исследования показывают, что эффективные программы наставничества и сопровождения начала карьеры коррелируют с повышением удержания кадров и формированием установок на долгосрочную карьеру, хотя восприятие их вклада может различаться у педагогов с разным стажем.

V. Технологии непрерывного профессионального образования и сопровождения карьерных переходов. Профессиональное долголетие в современных условиях предполагает способность к освоению новых ролей и компетенций, в том числе при вынужденных или планируемых карьерных переходах. Педагогические технологии в этой сфере включают:

1. модульные программы повышения квалификации и переподготовки, адаптированные к возрастным и профессиональным особенностям специалистов;

2. тьюторское сопровождение при переходе на новые должностные позиции или в смежные профессиональные области;

3. программы карьерного консультирования и планирования «вторых» и «поздних» карьер.

На основе проведенного анализа предлагается рассматривать педагогические технологии сопровождения профессионального долголетия в виде трехуровневой модели (рис. 1):

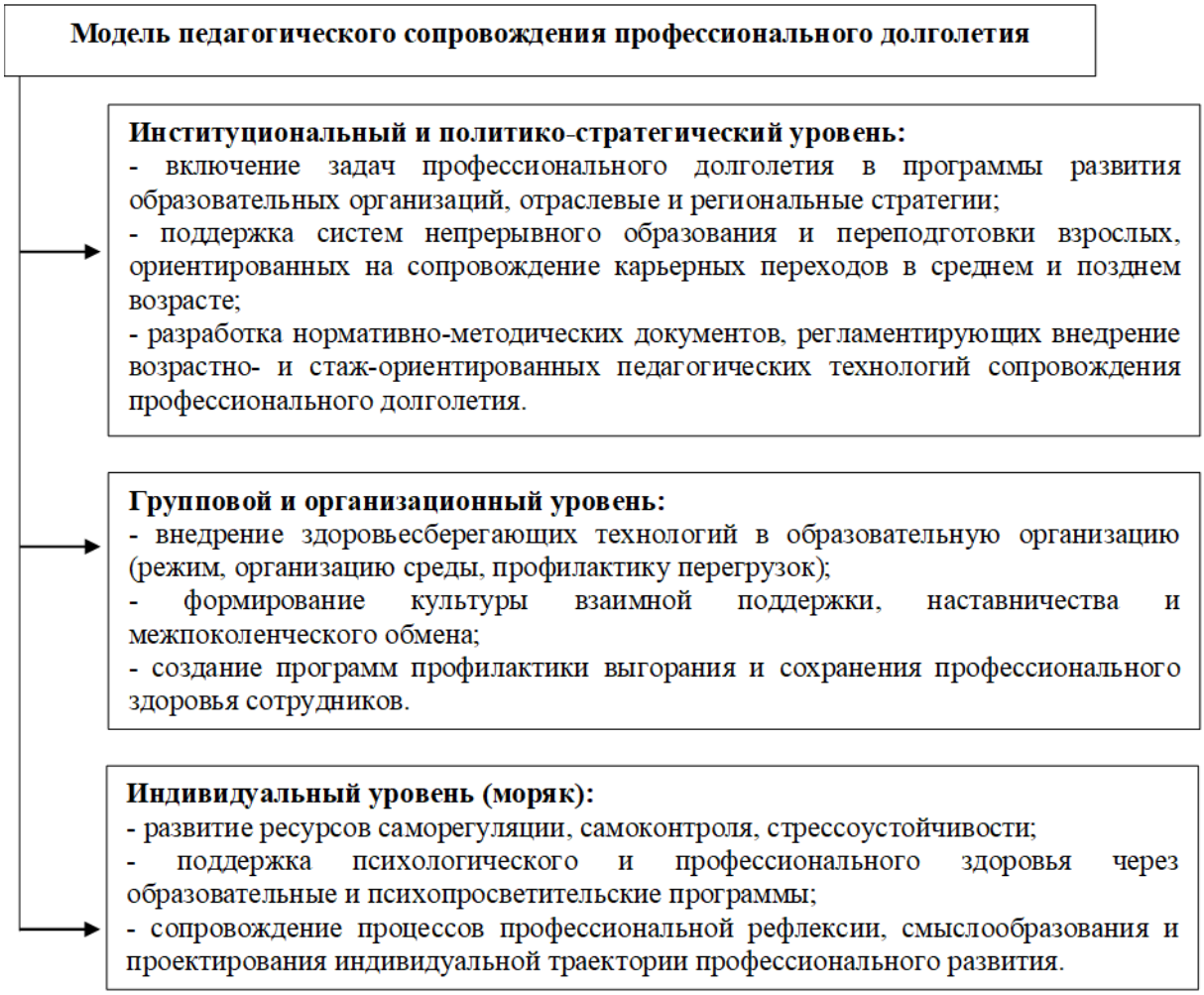


Рисунок 1. Модель педагогического сопровождения профессионального долголетия

Такая модель позволяет рассматривать педагогические технологии сопровождения профессионального долголетия не как набор разрозненных форм и методов, а как системно организованный комплекс, встроенный в стратегии управления человеческими ресурсами, программы развития образовательных организаций и практики непрерывного образования взрослых.

В целом, профессиональное долголетие следует рассматривать как междисциплинарную категорию, интегрирующую медицинские, психологические, социальные и педагогические аспекты. В современной научной литературе все более отчетливо проявляется сдвиг от узко медицинского или организационного понимания профессионального долголетия к его рассмотрению в контексте профессионального здоровья, ценностно-смысловой регуляции труда и возможностей непрерывного образования.

Педагогические технологии сопровождения профессионального долголетия в этом контексте выступают как:

1. механизм формирования и поддержки профессионального здоровья через здоровьесберегающие практики, психопросветительские программы и организационные изменения;

2. средство развития ресурсов саморегуляции, стрессоустойчивости и самоконтроля;
3. инструмент работы с ценностно-смысловой сферой и профессиональной идентичностью;
4. инфраструктура непрерывного профессионального образования и сопровождения карьерных переходов, включая программы наставничества и тьюторства.

Предложенная типология и трехуровневая модель педагогических технологий сопровождения профессионального долголетия расширяют теоретическое поле исследований в области педагогики и психологии труда, задавая основания для разработки и эмпирической проверки конкретных программ и практик. Перспективным представляется проведение интервенционных исследований эффективности отдельных технологических комплексов (здоровьесберегающих, рефлексивно-смысловых, наставнических, программ саморегуляции) для разных профессиональных групп и возрастных когорт, а также разработка индикаторов оценки вклада педагогических технологий в поддержание профессионального долголетия.

Заключение

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что профессиональное долголетие в современных условиях представляет собой не частный аспект занятости, а многомерный междисциплинарный феномен, отражающий способность специалиста сохранять профессиональное здоровье, мотивацию, результативность деятельности и готовность к развитию на протяжении длительного периода трудовой жизни. В условиях демографического старения, усложнения профессиональной среды и возрастающей нестабильности карьерных траекторий проблема профессионального долголетия приобретает особую значимость для системы образования и других сфер, основанных на высокой интеллектуальной, эмоциональной и коммуникативной нагрузке. Как показал анализ, устойчивость профессиональной карьеры определяется не только состоянием здоровья или формальными условиями труда, но и качеством организационной среды, доступом к непрерывному образованию, уровнем саморегуляции, а также состоянием ценностно-смысловой сферы специалиста.

В статье обосновано, что педагогические технологии сопровождения профессионального долголетия целесообразно рассматривать как системно организованный комплекс средств, обеспечивающих поддержку специалиста на разных этапах профессионального пути. Их содержание не может сводиться исключительно к профилактике отдельных профессиональных рисков, таких как стресс, выгорание или снижение квалификации. Напротив, данные технологии должны быть направлены на сохранение и развитие профессионального здоровья, укрепление внутренних ресурсов личности, поддержку профессиональной идентичности, стимулирование рефлексии, а также создание условий для непрерывного профессионального и личностного роста. Это позволяет трактовать педагогическое сопровождение профессионального долголетия как важный элемент современной образовательной и кадровой политики.

На основе анализа научной литературы выделены основные группы педагогических технологий, обладающих наибольшим потенциалом в сопровождении профессионального долголетия: здоровьесберегающие технологии, психолого-педагогические технологии развития саморегуляции и стрессоустойчивости, технологии смыслоцентрированного и рефлексивного сопровождения, технологии наставничества и межпоколенческого обмена, а также технологии непрерывного профессионального образования и сопровождения карьерных переходов. Показано, что их эффективность возрастает при условии системного сочетания и реализации не изолированно, а в рамках целостной модели, включающей индивидуальный, групповой и организационный уровни педагогического воздействия.

Предложенная в статье трехуровневая модель педагогических технологий сопровождения профессионального долголетия позволяет концептуализировать данную сферу как часть стратегий управления человеческими ресурсами, развития образовательных организаций и поддержки взрослых на протяжении всей профессиональной биографии. Теоретическая значимость полученных результатов состоит в расширении представлений о профессиональном долголетии как объекте педагогического анализа и сопровождения. Практическая значимость заключается в возможности использования разработанной типологии и модели при проектировании программ повышения квалификации,

наставничества, профилактики профессионального выгорания, сопровождения карьерных переходов и поддержки профессионального здоровья работников.

В качестве перспектив дальнейших исследований следует выделить необходимость эмпирической проверки эффективности различных комплексов педагогических технологий применительно к разным профессиональным группам и возрастным когортам, а также разработку системы индикаторов, позволяющих оценивать вклад педагогического сопровождения в поддержание профессионального долголетия. Это позволит перейти от преимущественно теоретического осмысления проблемы к созданию научно обоснованных практик, обеспечивающих устойчивость профессиональной карьеры и повышение качества трудовой жизни специалистов в условиях современных демографических и социально-экономических изменений.

Список литературы

1. Александрова Е.А. Вынужденные изменения в карьере как источник угроз психологическому благополучию // Приверженность вопросам психического здоровья: материалы III Международной научно-практической конференции (5-7 октября 2022 г., Москва). Москва: РУДН, 2022. С. 481-486.
2. Березина Т.Н., Деулин Д.В., Гривенная А.А. Развитие ресурса самоконтроля как фактор повышения профессионального долголетия психологов и педагогов МВД. // Психология и право. 2025. №15 (4). С. 166-188.
3. Каменева Т.Н., Конищева Е.В., Лескова И.В. Профессиональное здоровье педагогов высшей школы в условиях трансформации института образования // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2022. Т. 13. № 2.
4. Костюнина Л.И., Быстрова О.Л., Постнов Ю.М., Катенков А.Н. Профессиональное долголетие педагогов: психолого-педагогические аспекты рассмотрения проблемы. // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2024. Т. 19. № 3. С. 150-158.
5. Рыбаков И.А., Буидан А.Н., Калинина М.Ю. Профессиональное долголетие как результат внедрения программ управления здоровьем персонала // Бюллетень Национального научно-исследовательского института общественного здоровья имени Н.А. Семашко. 2025. №3. С. 25-30.
6. Темаев Т.В., Темаева И.В., Комлева Н.Е., Ситникова С.В., Богомолова Т.А. Факторы профессионального долголетия педагогов дошкольного образования. // Здоровье населения и среда обитания. 2025. Т. 33. № 2. С. 72-81.
7. Шкарин В.В., Воробьев А.А., Аджиенко В.Л., Андрющенко Ф.А. Профессиональное долголетие – пути и способы достижения. // Вестник Волгоградского государственного медицинского университета. 2022. Т. 19. № 2. С. 19-26.
8. Zotova N.G., Peredelskaya S.A., Tikhomirov M.Yu. Professional longevity as a problem of value-semantic regulation of a teacher's activity // Behavioral Sciences. 2019. Volume 9. Issue 12. Article 151.

Pedagogical technologies to support professional longevity

Polina I. Ananchenkova
Candidate of Economic Sciences, Candidate of Sociological Sciences, Specialist Expert
Admiral F.I. Ushakov State Maritime University
Novorossiysk, Russia
ananchenkova@yandex.ru
ORCID 0000-0003-3683-5168

Received 15.05.2026
Accepted 28.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 374.7
DOI 10.25726/b2707-5639-1807-b
EDN IZOHQY
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the context of demographic aging, lengthening of working life and increasing psychophysiological stress, the problem of professional longevity is gaining the status of a priority area of research and practice in the field of education and socially significant professions. Modern works emphasize the influence of a complex of factors – the state of professional health, value-semantic regulation of activities, the quality of the organizational environment, self – regulation resources and continuing education – on the sustainability of professional careers and the prevention of premature burnout and retirement from the profession. The purpose of the article is to develop a conceptual model of pedagogical technologies for professional longevity and identify key areas of their implementation based on the analysis of domestic and foreign studies of professional longevity, occupational health, and psychological and pedagogical work support. It is proved that pedagogical technologies for professional longevity support represent an integral system of psychological, pedagogical, organizational, educational and health-saving practices aimed at maintaining professional health, developing self-regulation resources, actualizing the value and semantic foundations of work and ensuring continuous professional development throughout the career life cycle.

Keywords

professional longevity, pedagogical technologies, professional health, psychological health, burnout, self-regulation, continuing education, career support.

References

1. Aleksandrova E.A. Forced career changes as a source of threats to psychological well-being // Commitment to Mental Health Issues: Proceedings of the III International Scientific-Practical Conference (October 5-7, 2022, Moscow). Moscow: RUDN University, 2022. pp. 481-486.
2. Berezina T.N., Deulin D.V., Grivennaya A.A. Development of the self-control resource as a factor in increasing the professional longevity of psychologists and teachers of the Ministry of Internal Affairs // Psychology and Law. 2025. Vol. 15. № 4. pp. 166-188.
3. Kameneva T.N., Konishcheva E.V., Leskova I.V. Professional health of higher school teachers in the context of the transformation of the institution of education // World of Science. Sociology, Philology, Cultural Studies. 2022. Vol. 13. № 2.
4. Kostyunina L.I., Bystrova O.L., Postnov Yu.M., Katenkov A.N. Professional longevity of teachers: psychological and pedagogical aspects of the problem // Pedagogical-Psychological and Medico-Biological Problems of Physical Culture and Sports. 2024. Vol. 19. № 3. pp. 150-158.
5. Rybakov I.A., Buidan A.N., Kalinina M.Yu. Professional longevity as a result of implementing personnel health management programs // N.A. Semashko National Research Institute of Public Health Bulletin. 2025. № 3. pp. 25-30.
6. Temaev T.V., Temaeva I.V., Komleva N.E., Sitnikova S.V., Bogomolova T.A. Factors of professional longevity of preschool teachers // Public Health and Life Environment. 2025. Vol. 33. № 2. pp. 72-81.
7. Shkarin V.V., Vorobyev A.A., Adzhienko V.L., Andryushchenko F.A. Professional longevity: ways and means of achievement // Volgograd State Medical University Bulletin. 2022. Vol. 19. № 2. pp. 19-26.

8. Zotova N.G., Peredelskaya S.A., Tikhomirov M.Yu. Professional longevity as a problem of value-semantic regulation of a teacher's activity // Behavioral Sciences. 2019. Volume 9. Issue 12. Article 151.

Формирование профессиональных компетенций будущих инженеров нефтегазового профиля с учетом требований экологической безопасности, энергоэффективности и устойчивого развития

Руслан Венерович Муслухов
Специалист-эксперт
Уфимский государственный нефтяной технический университет
Уфа, Россия
muslukhov@mail.ru

Айдар Русланович Мухаметов
Специалист-эксперт
Уфимский государственный нефтяной технический университет
Уфа, Россия
Aidarmuk65@gmail.com

Денис Ханевич Сошников
Специалист-эксперт
Уфимский государственный нефтяной технический университет
Уфа, Россия
denis2004soshnickov@yandex.ru

Артур Владиславович Залуженцев
Специалист-эксперт
Уфимский государственный нефтяной технический университет
Уфа, Россия
bayliiberks777@mail.ru

Камиль Флюрович Ишмухаметов
Специалист-эксперт
Национальный исследовательский Томский политехнический университет
Томск, Россия
ishmukhametovk.f@xmail.ru

Поступила в редакцию 01.05.2026
Принята 24.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/u4506-3686-1729-g
EDN IQIMMT
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Расширение природоохранной и климатической повестки в топливно-энергетическом комплексе изменило содержание труда инженера нефтегазового профиля: к производственно-технологическим задачам добавились требования экологической безопасности и энергосбережения, а вместе с ними и необходимость согласования проектных решений с целями устойчивого развития. Между тем подготовка будущих специалистов нередко удерживает эти требования на периферии, оформляя их обособленными дисциплинами вместо встраивания в ядро профессиональной компетенции. Цель

работы состояла в обосновании структурно-функциональной модели формирования профессиональных компетенций будущего инженера нефтегазового профиля, где природоохранные и энергоэффективные требования вместе с ориентиром устойчивого развития образуют несущий контур подготовки, врастающий в профильную компетенцию на правах её измерения. Методическую опору составили структурно-функциональный анализ нормативной рамки и понятийно-категориальное моделирование, дополненные сопоставлением педагогических подходов. Предложен четырёхкластерный состав интегрированной компетенции и трёхуровневая шкала её сформированности, соотнесённая с типами учебно-профессиональных ситуаций. Установлено, что устойчивость профессионального действия достигается переносом экологического и энергетического критерия внутрь инженерного расчёта, тогда как вынесение его в обособленный оценочный блок воспроизводит разрыв теории и практики. При таком переносе средовой и проектный подходы дают прирост сформированности там, где деятельностный исчерпывает свои возможности. Полученная модель уточняет понимание профессиональной компетенции инженера как способности удерживать технологический и природоохранный критерии совместно с ресурсным в едином проектном решении.

Ключевые слова

профессиональные компетенции, инженер нефтегазового профиля, экологическая безопасность, энергоэффективность, устойчивое развитие, компетентностная модель, инженерное образование.

Введение

Профиль инженерного труда в нефтегазовом секторе за последнее десятилетие сместился. Если прежде природоохранные ограничения воспринимались преимущественно как внешний фон проектного решения, то обновлённая Энергетическая стратегия Российской Федерации на период до 2050 года, утверждённая распоряжением Правительства РФ от 12 апреля 2025 г. № 908-р, прямо связывает развитие топливно-энергетического комплекса с балансом между гарантированным энергообеспечением, целями климатической политики и охраны окружающей среды, энергосбережением и повышением энергетической эффективности. В.Г. Мартынов и В.С. Шейнбаум, обсуждая ответственность как ключевую компетенцию инженера XXI века (Мартынов, 2022), фиксируют тот же сдвиг на уровне профессионального самоопределения: технологическое решение перестало быть нейтральным к среде и ресурсу. Отсюда вырастает вопрос, вынесенный в заглавие, – как именно формировать профессиональные компетенции будущего инженера, чтобы экологический и энергетический критерий не оставался декларацией.

Образовательная практика отвечает на этот запрос неравномерно. Распространённой остаётся аддитивная логика, при которой природоохранная и ресурсная подготовка добавляется к учебному плану отдельным блоком – курсом промышленной экологии, разделом по охране труда, факультативом по устойчивому развитию. Е.А. Колосов, описывая проектно- и производственно-технологический аспекты компетентностной подготовки студентов нефтегазового профиля (Колосов, 2025), показывает, что разведённые по разным дисциплинам требования плохо собираются обучающимся в целостное профессиональное действие. К сходному наблюдению приходит и Р.Р. Кабиров применительно к интеграции курсов в профессионально-прикладной подготовке технических специалистов нефтяного профиля (Кабиров, 2024): набор разрозненных умений не образует компетенции, пока между ними не возникнет рабочая связь. Возникает противоречие. Нормативная рамка требует от выпускника удерживать технологический и природоохранный критерии одновременно, а сложившаяся организация подготовки разносит их по непересекающимся учебным контекстам.

Противоречие усиливается на стороне отрасли. М.В. Журавлева, рассматривая инженерную подготовку как фактор достижения технологической независимости промышленного комплекса (Журавлева, 2024), отмечает ускоренное обновление технологий, при котором энергоэффективность и природоохранная безопасность встроены в само производственное задание и задают его постановку. К.Е. Ларина, прослеживая трансформацию компетентностной модели нефтегазодобывающих компаний

в условиях масштабирования концепции устойчивого развития (Ларина, 2023), описывает перенастройку требований работодателя, при которой от молодого специалиста ожидается оценка проектного решения сразу по нескольким несводимым критериям. Между тем в специализированной литературе отсутствует консенсус относительно того, считать ли экологическую и энергетическую готовность отдельной компетенцией или модусом уже описанных производственно-технологических компетенций. Позиция, разводящая их по самостоятельным конструктам, представляется дискуссионной: она воспроизводит ту же аддитивность на уровне теоретического описания.

Цель работы – обосновать структурно-функциональную модель формирования профессиональных компетенций будущего инженера нефтегазового профиля, в которой природоохранные и энергоэффективные требования вместе с ориентиром устойчивого развития образуют несущий контур подготовки. Рабочее предположение состоит в том, что устойчивость профессионального действия достигается переносом экологического и ресурсного критерия внутрь инженерного расчёта, а его обособление в самостоятельный оценочный блок лишь закрепляет разрыв между декларируемой и реальной компетентностью. Дальнейшее изложение выстроено от нормативной рамки и сопоставления подходов к авторской модели и шкале её сформированности.

Материалы и методы исследования

Предмет работы – содержание и структура профессиональных компетенций будущего инженера нефтегазового профиля в той их части, которая отвечает требованиям экологической безопасности, энергоэффективности и устойчивого развития. Эмпирической базой послужили действующие нормативные и стратегические документы: федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 21.03.01 «Нефтегазовое дело», утверждённый приказом Минобрнауки России от 9 февраля 2018 г. № 96 (в редакции приказа от 8 февраля 2021 г. № 83), сопряжённый с ним профессиональный стандарт специалиста по добыче нефти, газа и газового конденсата, Энергетическая стратегия Российской Федерации на период до 2050 года (распоряжение Правительства РФ от 12 апреля 2025 г. № 908-р), а также материалы федерального проекта подготовки инженерных кадров, в рамках которого к сентябрю 2025 г. на базе ведущих университетов действовало порядка пятидесяти передовых инженерных школ. Верхняя граница привлечённой нормативной базы доведена до 2025 г.

Ведущим методом выступил структурно-функциональный анализ: нормативные требования разложены на функциональные единицы и соотнесены с компонентами профессионального действия выпускника. Понятийно-категориальный анализ применён для разграничения близких конструктов – экологической компетентности и природоохранной готовности, а вместе с ними и энергоэффективного мышления – и для удержания их в едином терминологическом поле. Сравнительный метод использован при сопоставлении педагогических подходов по критериям ведущего механизма формирования и преимущественно формируемого компонента компетенции. Завершающим шагом стало понятийно-категориальное моделирование, в результате которого построена авторская структурно-функциональная модель и шкала уровней сформированности.

Работа выполнена в кабинетном режиме и не включала наблюдения за обучающимися, опросов и обработки данных образовательных организаций; выводы носят теоретико-модельный характер и проверяемы соотнесением с нормативной рамкой. Терминология приведена к деятельностному и средовому словарю педагогики профессионального образования: учебно-профессиональная ситуация, субъектность обучающегося, образовательная среда, перенос способа действия. Конкретные образовательные организации и предприятия в работе не называются; там, где требуется отраслевая привязка, используются обобщённые обозначения вида «крупная компания топливно-энергетического комплекса».

Результаты и обсуждение

Систематизация требований нормативной рамки позволяет очертить четыре содержательные области, к которым сходятся ожидания стандарта, профессионального стандарта и стратегических

документов. Первая удерживает собственно производственно-технологическое ядро – способность вести технологический процесс добычи, подготовки и транспортировки углеводородного сырья. Н.Н. Савельева, выстраивая модель профессионального образования специалистов нефтегазовой отрасли (Савельева, 2023), помещает в это ядро готовность к работе с оборудованием и технологическими режимами как базовый слой, на который опираются прочие требования. Вторая область – природоохранная: предупреждение и минимизация воздействия на компоненты окружающей среды. М.М. Захаров с соавторами, обсуждая повышение экологической компетентности у специалистов нефтегазовой отрасли (Захаров, 2021), связывает её со способностью видеть экологические следствия технологического выбора, тогда как запоминанию нормативов отводит служебную роль. Обе области заданы нормативной рамкой как обязательные, однако удерживаются в ней по отдельности.

Третья область – энергоэффективность и ресурсосбережение. Г.И. Камалова и Ю.М. Гришаева, описывая экологическую компетентность будущих энергетиков (Камалова, 2023), показывают, что энергетический и природоохранный критерии в инженерном решении переплетены: снижение удельного энергопотребления одновременно сокращает эмиссию, и обратно. Четвёртая область наименее операциональна – это ориентация на устойчивое развитие как рамку принятия решений, увязывающую технологический и экологический эффект с социально-экономическим. М.А. Боровская, разбирая формирование профессиональных компетенций для устойчивого развития через образовательные инновации (Боровская, 2023), трактует эту рамку как надпредметную позицию, которая должна пронизывать профильную подготовку на всём её протяжении. Сходную интерпретацию предлагает В.Д. Васильева, относя проектную подготовку будущих инженеров к интересам устойчивого развития (Васильева, 2023) и связывая устойчивость решения с его проверкой по нескольким несводимым критериям уже на учебном проекте. Так очерчиваются верхние области компетенции, наименее обеспеченные привычными учебными средствами.

Эмпирическая и методическая литература уточняет, какими средствами эти области осваиваются на практике. А.Н. Казанчева, выстраивая модель практико-ориентированного сопровождения профессиональной подготовки студентов нефтегазового направления (Казанчева, 2024), показывает, что приближение учебной ситуации к производственной повышает связность осваиваемых требований в пределах отдельной дисциплины. Д.Д. Сафаргалиева с соавторами, оценивая роль практической подготовки в формировании профессиональных компетенций будущих инженеров нефтегазовой отрасли (Сафаргалиева, 2024), связывают результативность практики с тем, насколько производственная ситуация воспроизводит несводимость критериев, с которой выпускник столкнётся на рабочем месте. М.Г. Успаева и А.М. Гачаев, описывая современные методы подготовки специалистов в нефтегазовом секторе с учётом глобальных трендов в устойчивом развитии (Успаева, 2024), относят устойчивость решения к свойствам, которые проявляются лишь в среде с конкуренцией критериев. А.Ф. Минияров с соавторами, разбирая внедрение принципов экономики замкнутого цикла в учебные курсы по проектированию нефтехимических производств (Минияров, 2025), демонстрируют механизм встраивания ресурсного критерия в проектное задание. Перенос способа действия между дисциплинами при этом остаётся слабым местом большинства описанных решений.

Сопоставление позиций обнаруживает развилку. Одна линия, представленная в работах по экологической и природоохранной подготовке, тяготеет к выделению самостоятельной экологической компетенции со своими дескрипторами и средствами диагностики. Другая, ближе к отраслевому взгляду, рассматривает природоохранную и энергетическую готовность как режим профильной компетенции, проявляющийся при решении производственной задачи. Е.И. Черкасова и М.В. Журавлева, разбирая подготовку инженерных кадров для устойчивого развития регионального нефтегазохимического комплекса (Черкасова, 2022), склоняются ко второй линии: устойчивость остаётся для них характеристикой инженерного решения и удерживается внутри профильной задачи. Принятая в работе позиция примыкает к интегративной трактовке, однако уточняет её. Экологический и энергетический критерий целесообразно закреплять как обязательное измерение каждого профессионального действия; его растворение в профильной компетенции без остатка и его обособление в самостоятельный блок

одинаково ослабляют связь критерия с действием. Состав интегрированной компетенции в этой логике приведён далее (табл. 1).

Таблица 1. Структура комплекса профессиональных компетенций будущего инженера нефтегазового профиля

Кластер компетенции	Осваиваемое ядро	Показатели сформированности
Производственно-технологический	Ведение технологического процесса добычи, подготовки и транспортировки углеводородного сырья; работа с оборудованием и режимами	Корректный выбор и обоснование технологического режима; способность удерживать параметры процесса в проектных границах
Природоохранный (экологическая безопасность)	Оценка и предупреждение воздействия на компоненты окружающей среды; обращение с отходами и выбросами	Выявление экологических следствий технологического выбора до его реализации; обоснование природосберегающего варианта
Энергоэффективности и ресурсосбережения	Снижение удельного энергопотребления и потерь сырья; оптимизация энергобаланса технологической схемы	Сопоставление вариантов по удельным энергозатратам; увязка энергетического и эмиссионного эффекта
Устойчивого развития и ответственности	Согласование технологического, экологического и социально-экономического эффекта; принятие решения в рамке устойчивости	Проверка проектного решения по нескольким несводимым критериям; готовность отвечать за отдалённые последствия

Источник: составлено автором.

Расположение кластеров в таблице задаёт порядок опоры, не ранжируя их по важности. Производственно-технологическое ядро остаётся несущим: без владения технологическим режимом природоохранное требование обучающемуся попросту не к чему приложить. Однако три верхних кластера не надстраиваются над ядром последовательными этажами – они входят в него как измерения одного и того же действия. Выбор технологического режима одновременно есть выбор уровня выбросов и удельных энергозатрат; разводя эти выборы по разным учебным ситуациям, подготовка разрушает связь, которую затем безуспешно пытается восстановить итоговой аттестацией. Показатели сформированности в правом столбце поэтому фиксируют способность удержать соответствующий критерий в моменте проектного решения, а проверка запоминания нормативов вынесена за их пределы.

Здесь обнаруживается слабое место аддитивной организации подготовки. Когда экологический критерий вынесен в отдельный курс, обучающийся осваивает его в учебной ситуации, лишённой производственного содержания: норматив запоминается, но не встречается с технологическим выбором. Перенос способа действия в профильную задачу не происходит, и на выходе природоохранная готовность остаётся декларативной. Отсюда следует требование к модели: критерий экологической безопасности и энергоэффективности должен предъявляться обучающемуся внутри той же ситуации, где он принимает технологическое решение, одновременно с ним. Это смещает акцент с состава компетенции на условия её формирования – на устройство учебно-профессиональной среды.

Чтобы перейти от состава к условиям, требования нормативной рамки полезно соотнести с педагогическими средствами их реализации. Соотнесение показывает, какие именно средства отвечают за тот или иной слой требований и где возникают разрывы между формулировкой требования и наличным средством (табл. 2). Сопоставление выстроено по источникам требований – от

образовательного стандарта и профессионального стандарта до стратегических документов отраслевого и межотраслевого уровня.

Прежде чем обратиться к этому соотнесению, стоит зафиксировать, почему аддитивная логика устойчиво воспроизводится вопреки своей малой результативности. Обособленный природоохранный курс удобен организационно: он легко вписывается в учебный план, поддаётся отдельному контролю, закрепляется за отдельной кафедрой. Встраивание же критерия в профильные задачи требует пересмотра самих задач и согласованной работы нескольких дисциплин, что заметно дороже в проектировании и сопровождении. Аддитивность, иными словами, отражает равновесие, к которому тяготеет система при минимизации организационных издержек, и тем самым укоренена в её устройстве глубже, чем кажется при взгляде на отдельный учебный план. Сдвинуть это равновесие способна лишь внешняя сила – требование работодателя или стратегический ориентир, делающий обособленную подготовку явно недостаточной.

Таблица 2. Соотнесение требований нормативной рамки и педагогических средств их реализации

Источник требования	Формулируемое требование	Педагогическое средство реализации
ФГОС ВО 3++ по направлению 21.03.01 «Нефтегазовое дело» (приказ Минобрнауки России от 09.02.2018 г. № 96, в ред. от 08.02.2021 г. № 83)	Универсальные и общепрофессиональные компетенции, включая безопасность жизнедеятельности и принятие решений с учётом природоохранных ограничений	Сквозные учебно-профессиональные ситуации с встроенным экологическим критерием; перенос способа действия между дисциплинами
Профессиональный стандарт специалиста по добыче нефти, газа и газового конденсата	Трудовые функции, увязывающие технологический режим с требованиями промышленной и экологической безопасности	Практико-ориентированное сопровождение, моделирование производственных ситуаций, учебные проекты на отраслевом материале
Энергетическая стратегия РФ до 2050 года (распоряжение Правительства РФ от 12.04.2025 г. № 908-р)	Согласование энергообеспечения с климатической политикой, энергосбережением и повышением энергетической эффективности	Учебные задачи на оптимизацию энергобаланса; увязка энергетического и эмиссионного критерия в проектном решении
Федеральный проект подготовки инженерных кадров (передовые инженерные школы)	Опережающая подготовка под высокотехнологичные отраслевые задачи во взаимодействии с индустриальными партнёрами	Образовательная среда с реальными проектными заданиями; наставничество со стороны практиков; ротация учебных ролей

Источник: составлено автором.

Сопоставление обнажает асимметрию. Формулировки требований на уровне стратегических документов опередили средства их учебной реализации: согласование энергетического и климатического критерия заявлено как ориентир развития отрасли, тогда как в учебном плане ему соответствует в лучшем случае разрозненный набор задач. Практико-ориентированные форматы закрывают разрыв на уровне отдельной дисциплины, однако перенос освоенного способа действия между дисциплинами они оставляют необеспеченным. Именно перенос оказывается узким местом: результативность практической подготовки определяется тем, насколько производственная ситуация воспроизводит несводимость критериев, с которой выпускник столкнётся на рабочем месте. Учебная задача, очищенная от такой несводимости, формирует навык, плохо выдерживающий перенос в

реальную проектную обстановку, и потому средство, замкнутое на одну дисциплину, упирается в собственный предел.

Отсюда вытекает второй разворот рассуждения – от средств к подходам. Перенос способа действия и удержание нескольких критериев одновременно по-разному обеспечиваются разными педагогическими подходами, и ни один из них не покрывает задачу целиком. Чтобы увидеть распределение сильных сторон и ограничений, подходы сопоставлены по ведущему механизму формирования и по тому кластеру компетенции, который каждый из них формирует преимущественно (табл. 3).

Таблица 3. Сопоставление педагогических подходов к формированию интегрированной компетенции

Подход	Ведущий механизм	Преимущественно формируемый кластер	Ограничение
Деятельностный	Освоение способа действия через решение типовых профессиональных задач	Производственно-технологический	Слабый перенос критерия за пределы отработанного типа задач
Контекстный	Моделирование предметного и социального контекста будущего труда	Природоохранный и устойчивого развития	Зависимость от полноты воспроизведения производственного контекста
Проектный	Создание завершённого продукта с проверкой по нескольким критериям	Устойчивого развития и ответственности	Риск имитации проекта при отсутствии реального заказчика
Средовой	Погружение в насыщенную образовательную среду с реальными ролями и задачами	Интеграция кластеров в едином действии	Высокая ресурсоёмкость; зависимость от индустриального партнёрства

Источник: составлено автором.

Сопоставление подходов поддерживает рабочее предположение. Деятельностный подход уверенно формирует производственно-технологическое ядро, но перенос экологического критерия за пределы отработанного типа задач даётся ему трудно: критерий, не встроенный в саму задачу, остаётся внешним. Контекстный и проектный подходы наращивают именно то, чего недостаёт деятельностному, – способность удерживать несводимые критерии, поскольку вводят их в условие учебной работы. Средовой подход идёт дальше прочих, обеспечивая интеграцию кластеров в едином действии, но платит за это ресурсоёмкостью и зависимостью от индустриального партнёрства. Переход к средовым форматам объясняется тем, что устойчивость решения не отрабатывается на изолированной задаче – она проявляется только в среде, где критерии конкурируют между собой и требуют согласования в пределах одного действия.

Развёртывание именно средового подхода заслуживает отдельного разбора, поскольку он наименее освоен практикой и при этом ближе всех отвечает поставленной цели. Его механизм состоит в конструировании среды, в которой обучающийся сам наталкивается на конфликт критериев и вынужден его разрешать; готовый критерий ему при этом не предъявляется заранее. Учебная ситуация здесь воспроизводит несводимость, с которой работает практикующий инженер: технологически выгодное решение оказывается энергозатратным, природосберегающее – дорогим, и проектное действие сводится к нахождению обоснованного баланса между ними. Передовые инженерные школы дают организационную форму для такой среды, связывая учебную задачу с реальной отраслевой постановкой. Внедрение принципов экономики замкнутого цикла в проектные курсы показывает, как ресурсный критерий встраивается в проектное задание и тем самым входит в инженерный расчёт на

правах его внутреннего условия. Прочие подходы при этом сохраняют силу: средовой формат опирается на отработанное деятельностным подходом ядро и на введённые контекстным подходом критерии, надстраивая над ними интеграцию.

Из проведённого сопоставления складывается авторская структурно-функциональная модель формирования интегрированной компетенции. Её несущая идея состоит в переносе экологического и энергетического критерия внутрь инженерного расчёта на каждом шаге подготовки, тогда как вынесение критерия в обособленный оценочный блок модель оставляет за рамками искомого механизма. Прежде чем описывать движение обучающегося по уровням, полезно увидеть, какие учебные методы и формы за какой компонент компетенции отвечают и насколько каждый из них способен встроить критерий в действие, удерживая его внутри ситуации. Соотнесение методов с компонентами и с характером переноса критерия сведено далее (табл. 4).

Таблица 4. Соотнесение методов обучения и формируемых компонентов интегрированной компетенции

Метод (форма) обучения	Преимущественно формируемый компонент	Характер переноса критерия
Лекционно-объяснительное изложение	Знаниевая основа природоохранных и энергетических требований	Критерий сообщается извне и остаётся внешним по отношению к действию
Решение типовых расчётных задач	Производственно-технологическое ядро	Критерий применяется в заданных границах задачи, перенос узок
Имитационное моделирование производственной ситуации	Природоохранный и энергоэффективный компонент	Критерий встроен в условие модели; перенос обеспечивается при полноте контекста
Учебный проект с проверкой по нескольким критериям	Устойчивого развития и ответственности	Критерии конкурируют в условии; перенос достигается при реальном заказчике
Работа в образовательной среде с отраслевой постановкой	Интеграция компонентов в едином действии	Критерии несводимы по построению среды; перенос наиболее устойчив

Источник: составлено автором.

Распределение методов по компонентам подтверждает наблюдавшийся ранее градиент. По мере движения сверху вниз критерий перестаёт быть внешним сообщением и становится встроенным условием действия, а перенос способа действия из учебной ситуации в профессиональную растёт. Лекционно-объяснительное изложение и решение типовых задач незаменимы для закладки знаниевой основы и технологического ядра, однако сами по себе они оставляют природоохранный критерий за пределами действия. Имитационное моделирование и учебный проект вводят критерий в условие, но их результативность зависит от полноты воспроизведённого контекста и от наличия реального заказчика, замена которого имитацией ослабляет эффект. Только работа в среде с отраслевой постановкой делает несводимость критериев свойством самой ситуации, выводя её из-под контроля методического приёма преподавателя.

Отсюда вытекает важное для проектирования подготовки следствие. Методы не выстраиваются в линейную последовательность, где один сменяет другой; они образуют слои, и более глубокий слой опирается на предшествующий, сохраняя его. Учебный проект без отработанного технологического ядра вырождается в имитацию деятельности, а средовой формат без освоенных критериев оборачивается дезориентацией обучающегося, поставленного перед конфликтом, к разрешению которого он не подготовлен. Распространённая ошибка проектирования учебного плана состоит в попытке заменить нижние слои верхними ради внешней современности форматов; результатом оказывается продвинутая

форма при пороговом содержании. Корректная логика обратна: верхние слои надстраиваются над прочно освоенными нижними, и именно сохранность нижних слоёв делает возможным перенос критерия на верхних.

Соотнесение методов с компонентами проясняет и природу описанного выше срыва на границе уровней. Переход обучающегося от учёта отдельного критерия к удержанию их баланса совпадает с переходом от проектного метода к средовому, и именно на этом стыке методическое обеспечение чаще всего обрывается: учебный проект уже исчерпал свои возможности, а полноценной отраслевой среды ещё нет. Дефицит среды тем самым оказывается точечным разрывом в методическом обеспечении подготовки, локализованным на вполне определённом её шаге; масштаб затруднения ограничен этим стыком и не охватывает программу целиком. Движение обучающегося по уровням сформированности, к описанию которого следует перейти, проходит именно через этот разрыв (табл. 5).

Таблица 5. Уровни сформированности интегрированной компетенции и их дескрипторы

Уровень сформированности	Дескриптор (что обучающийся способен делать)	Тип учебно-профессиональной ситуации
Пороговый	Применяет природоохранный и энергетический норматив в отдельной задаче, когда критерий задан извне условием	Типовая задача с явно сформулированным экологическим ограничением
Базовый	Самостоятельно учитывает экологический и энергетический критерий при решении профильной технологической задачи	Профильная задача без отдельного указания на природоохранное требование
Продвинутый	Удерживает несводимые критерии в едином проектном решении и обосновывает найденный баланс	Проектная ситуация с конкуренцией критериев на реальном отраслевом материале

Источник: составлено автором.

Переход между уровнями обеспечивается сменой типа ситуации при неизменном объёме сообщаемых сведений. На пороговом уровне критерий задан извне, и обучающийся лишь прикладывает его к решению; на базовом – критерий уже не проговаривается в условии, и его учёт становится признаком сформированного действия; на продвинутом – критерии вступают в конкуренцию, и профессиональное действие состоит в нахождении баланса. Граница между базовым и продвинутым уровнями оказывается наиболее ответственной: именно здесь чаще всего происходит срыв, когда обучающийся, освоивший учёт отдельного критерия, теряется при их столкновении и сворачивает решение к максимизации одного показателя. Преодоление этого срыва требует ситуаций с реальной несводимостью, которые редко удаётся построить вне партнёрства с отраслью.

Предложенная модель уточняет обсуждавшуюся во введении развилку. Спор о том, считать ли экологическую готовность самостоятельной компетенцией или модусом профильной, в рамке модели снимается переформулировкой: природоохранный и энергетический критерий получают статус обязательного измерения каждого уровня сформированности, тогда как обособление их в отдельную компетенцию и полное растворение в профильной одинаково остаются за пределами принятой трактовки. Тем самым интегративная трактовка, к которой склонялись сторонники отраслевого взгляда, получает операциональную опору – шкалу, по которой сформированность измеряется через тип посильной обучающемуся ситуации. Полученный результат согласуется с обозначенным ранее наблюдением о том, что устойчивость профессионального действия достигается переносом критерия внутрь расчёта.

Остаётся отметить условие, при котором модель работает. Перенос критерия внутрь инженерного расчёта возможен лишь там, где учебная среда воспроизводит несводимость критериев; в изолированной задаче такой перенос не достигается ни одним из подходов. Поэтому организационный

дефицит – нехватка сред с реальной отраслевой постановкой – оказывается определяющим ограничением подготовки, оттесняющим на второй план вопросы состава учебного плана. Расширение сети передовых инженерных школ и насыщение учебного плана проектными ситуациями отраслевого масштаба выступают здесь условием перехода обучающегося на продвинутый уровень сформированности и потому заслуживают приоритетного внимания при пересмотре программ.

Предложенная шкала допускает практическую проверку без обращения к специальному инструментарию диагностики. Принадлежность обучающегося к тому или иному уровню распознаётся по типу ситуации, в которой он сохраняет работоспособное профессиональное действие: достаточно убрать из условия задачи прямое указание на природоохранное ограничение и посмотреть, удержит ли он критерий самостоятельно. Если удержит – достигнут по меньшей мере базовый уровень; если при столкновении критериев он находит обоснованный баланс между ними, удерживая каждый, – продвинутый. Такая операционализация переводит разговор о сформированности из плоскости перечня усвоенных тем в плоскость наблюдаемого действия и тем самым делает модель пригодной для проектирования контрольных ситуаций, расширяя её назначение за пределы описания желаемого результата.

Заключение

Проведённое моделирование показывает, что профессиональная компетенция инженера нефтегазового профиля удерживает технологический и природоохранный критерии вместе с ресурсным в едином проектном решении и этой целостностью отличается от простого набора обособленных готовностей. Экологическая безопасность и энергоэффективность входят в неё на правах обязательного измерения каждого профессионального действия, удерживаясь и от обособления в самостоятельный конструкт, и от бесследного растворения в профильной компетенции. В этом и состоит ответ на вопрос, обозначенный во введении.

Перенос экологического и энергетического критерия внутрь инженерного расчёта оказался тем механизмом, который отличает сформированную компетенцию от декларативной. Когда критерий вынесен в обособленный курс, обучающийся осваивает норматив в ситуации без производственного содержания, и перенос способа действия в профильную задачу не происходит; встроенный же в условие задачи критерий формирует устойчивое профессиональное действие. Отсюда практический вывод о необходимости строить подготовку вокруг учебно-профессиональных ситуаций со встроенным экологическим ограничением, оставляя отдельному природоохранному блоку лишь вспомогательную роль.

Сопоставление подходов прояснило распределение их сильных сторон. Деятельностный подход формирует производственно-технологическое ядро, контекстный и проектный вводят несводимые критерии в условие учебной работы, а средовой обеспечивает их интеграцию в едином действии ценой высокой ресурсоёмкости. Ни один из подходов не покрывает задачу в одиночку; продуктивна их надстройка друг над другом, при которой средовой формат опирается на отработанное ядро и введённые ранее критерии.

Трёхуровневая шкала сформированности дала операциональную опору интегративной трактовке компетенции. Уровни различаются типом посильной обучающемуся ситуации – от задачи с заданным извне критерием до проектной ситуации с конкуренцией критериев, тогда как объём усвоенного материала их не разграничивает. Наиболее ответственной оказалась граница между базовым и продвинутым уровнями, где учёт отдельного критерия должен смениться удержанием их баланса. Преодоление этой границы требует сред с реальной несводимостью критериев.

Определяющим ограничением подготовки выступает, следовательно, дефицит образовательных сред, воспроизводящих отраслевую несводимость критериев, тогда как состав учебного плана отходит при этом на второй план. Расширение сети передовых инженерных школ, к сентябрю 2025 г. насчитывавшей около пятидесяти площадок на базе ведущих университетов, и насыщение учебного процесса проектными ситуациями отраслевого масштаба создают условие, при котором обучающийся

переходит на продвинутый уровень. Без такой среды перенос критерия внутрь инженерного расчёта остаётся теоретической возможностью.

Список литературы

1. Боровская М.А. Формирование профессиональных компетенций для устойчивого развития: новые технологии и образовательные инновации // Ценности и смыслы. 2023. № 5 (87). С. 56-70.¶
2. Васильева В.Д. Проектная подготовка будущих инженеров в интересах устойчивого развития // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2023. № 10. С. 61-65.¶
3. Журавлева М.В., Мамбетова Г.Ш. Инженерная подготовка как фактор достижения технологической независимости промышленного комплекса // Непрерывное образование: XXI век. 2024. № 1 (45). С. 104-116.¶
4. Захаров М.М., Малофеева У.Н., Спивак С.В., Гончарова В.Д., Литвинова Т.А. Повышение экологической компетентности у специалистов нефтегазовой отрасли // Булатовские чтения. 2021. Т. 2. С. 71-73.¶
5. Кабиров Р.Р. Интеграция курсов в рамках профессионально-прикладной подготовки технических специалистов нефтяного профиля // Вестник педагогических наук. 2024. № 4. С. 245-250.¶
6. Казанчева А.Н. Модель практико-ориентированного сопровождения профессиональной подготовки студентов колледжа нефтегазового направления: научный доклад об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (диссертации): 44.06.01 Образование и педагогические науки. Науч. рук. Э.Ф. Насырова. Сургутский государственный университет, Институт гуманитарного образования и спорта, кафедра педагогики профессионального и дополнительного образования. Сургут, 2024.¶
7. Камалова Г.И., Гришаева Ю.М. Экологическая компетентность будущих энергетиков // Вестник РМАТ. 2023. № 3. С. 105-120.¶
8. Колосов Е.А. Компетентностный подход в подготовке студентов нефтегазового профиля: проектно- и производственно-технологический аспекты // Современное педагогическое образование. 2025. № 11. С. 98-100.¶
9. Ларина К.Е. Трансформация компетентностной модели нефтегазодобывающих компаний в условиях масштабирования концепции устойчивого развития // Актуальные вопросы современной экономики. 2023. № 6. С. 203-209.¶
10. Мартынов В.Г., Шейнбаум В.С. Ответственность – ключевая компетенция инженера XXI века // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 2. С. 107-118.¶
11. Минияров А.Ф., Гиндуллин Р.А., Чеботарева Д.О., Завалихина А.С., Будько В.И. Внедрение принципов экономики замкнутого цикла в учебные курсы по проектированию нефтехимических производств // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 4-1. С. 129-145.¶
12. Савельева Н.Н. Модель профессионального образования специалистов нефтегазовой отрасли // Перспективы науки. 2023. № 10 (169). С. 191-194.¶
13. Сафаргалиева Д.Д., Брахманов Д.М., Исхаков А.О., Галимова А.А. Роль практической подготовки в формировании профессиональных компетенций будущих инженеров нефтегазовой отрасли // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 2-2. С. 49-59.¶
14. Успаева М.Г., Гачаев А.М. Современные методы подготовки специалистов в нефтегазовом секторе с учетом глобальных трендов в устойчивом развитии // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 12-1. С. 35-43.¶
15. Черкасова Е.И., Журавлева М.В. Подготовка инженерных кадров для устойчивого развития регионального нефтегазохимического комплекса // Управление устойчивым развитием. 2022. № 1 (38). С. 105-111.¶

Formation of professional competencies of future oil and gas engineers taking into account the requirements of environmental safety, energy efficiency and sustainable development

Ruslan V. Muslukhov
Specialist Expert
Ufa State Petroleum Technological University
Ufa, Russia
muslukhov@mail.ru

Aidar R. Mukhametov
Specialist Expert
Ufa State Petroleum Technological University
Ufa, Russia
Aidarmuk65@gmail.com

Denis Kh. Soshnikov
Specialist Expert
Ufa State Petroleum Technological University
Ufa, Russia
denis2004soshnickov@yandex.ru

Arthur V. Zaluzhentsev
Specialist Expert
Ufa State Petroleum Technological University
Ufa, Russia
bayliiberks777@mail.ru

Kamil F. Ishmukhametov
Specialist Expert
National Research Tomsk Polytechnic University
Tomsk, Russia
ishmukhametovk.f@xmail.ru

Received 01.05.2026
Accepted 24.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/u4506-3686-1729-g
EDN IQIMMT
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The widening of the environmental and climate agenda in the fuel and energy sector has changed the content of the oil and gas engineer's work: alongside production and technological tasks there now stand requirements of environmental safety, energy conservation and the alignment of design decisions with sustainable development goals. Yet the training of future specialists often keeps these requirements at the periphery, framing them as separate courses instead of embedding them into the core of professional competency. The aim of the work was to substantiate a structural and functional model for forming the

professional competencies of a future oil and gas engineer, in which environmental, energy-efficiency and sustainability requirements constitute the load-bearing contour of training rather than a superstructure above it. The methodological basis combined a structural and functional analysis of the regulatory framework, conceptual modelling and a comparison of pedagogical approaches. A four-cluster composition of the integrated competency and a three-level scale of its formation, correlated with types of educational and professional situations, are proposed. It is established that the robustness of professional action is achieved by transferring the environmental and energy criterion into the engineering calculation itself, whereas moving it into a separate evaluation block reproduces the gap between theory and practice. With such a transfer, the environmental and project-based approaches yield gains in formation where the activity-based approach exhausts its possibilities. The resulting model refines the understanding of an engineer's professional competency as the ability to hold the technological, environmental and resource criteria within a single design decision.

Keywords

professional competencies, oil and gas engineer, environmental safety, energy efficiency, sustainable development, competency model, engineering education.

References

1. Borovskaya M.A. Formation of professional competencies for sustainable development: new technologies and educational innovations // Values and Meanings. 2023. № 5 (87). pp. 56-70.
2. Vasilyeva V.D. Project-based training of future engineers in the interests of sustainable development // Alma Mater (Higher School Bulletin). 2023. № 10. pp. 61-65.
3. Zhuravleva M.V., Mambetova G.Sh. Engineering training as a factor in achieving technological independence of the industrial complex // Continuing Education: XXI Century. 2024. № 1 (45). pp. 104-116.
4. Zakharov M.M., Malofeeva U.N., Spivak S.V., Goncharova V.D., Litvinova T.A. Enhancing the environmental competence of oil and gas industry specialists // Bulatov Readings. 2021. Vol. 2. pp. 71-73.
5. Kabirov R.R. Integration of courses within the professional applied training of oil industry technical specialists // Pedagogical Sciences Bulletin. 2024. № 4. pp. 245-250.
6. Kazancheva A.N. A model of practice-oriented support for the professional training of oil and gas college students: scientific report on the main results of the scientific qualification work (dissertation): 44.06.01 Education and pedagogical sciences. Scientific supervisor E.F. Nasyrova. Surgut State University, Institute of Humanities Education and Sport, Department of Pedagogy of Professional and Additional Education. Surgut, 2024.
7. Kamalova G.I., Grishaeva Yu.M. Environmental competence of future power engineers // RMAT Bulletin. 2023. № 3. pp. 105-120.
8. Kolosov E.A. The competency-based approach in training oil and gas students: project and production-technological aspects // Modern Pedagogical Education. 2025. № 11. pp. 98-100.
9. Larina K.E. Transformation of the competency model of oil and gas producing companies in the context of scaling up the concept of sustainable development // Topical Issues of the Modern Economy. 2023. № 6. pp. 203-209.
10. Martynov V.G., Sheynbaum V.S. Responsibility as the key competence of the XXI century engineer // Higher Education in Russia. 2022. Vol. 31. № 2. pp. 107-118.
11. Miniyarov A.F., Gindullin R.A., Chebotareva D.O., Zavalikhina A.S., Budko V.I. Implementing circular economy principles in training courses on petrochemical production design // Education Management: Theory and Practice. 2025. № 4-1. pp. 129-145.
12. Savelyeva N.N. A model of professional education for oil and gas industry specialists // Science Prospects. 2023. № 10 (169). pp. 191-194.
13. Safargalieva D.D., Brakhmanov D.M., Iskhakov A.O., Galimova A.A. The role of practical training in forming the professional competencies of future oil and gas engineers // Education Management: Theory and Practice. 2024. № 2-2. pp. 49-59.

14. Uspaeva M.G., Gachaev A.M. Modern methods of training specialists in the oil and gas sector taking into account global trends in sustainable development // Education Management: Theory and Practice. 2024. № 12-1. pp. 35-43.

15. Cherkasova E.I., Zhuravleva M.V. Training engineering personnel for the sustainable development of the regional oil, gas and petrochemical complex // Sustainable Development Management. 2022. № 1 (38). pp. 105-111.

Формирование у будущих специалистов по физическому воспитанию дошкольников компетенций по использованию виар-технологий

Елена Владимировна Конеева
Доктор педагогических наук, профессор
Московский авиационный институт
Москва, Россия
elena_koneeva@mail.ru
ORCID 0009-0005-9881-0769

Ирина Валерьевна Юрковская
Старший преподаватель
Балтийский федеральный университет им. И. Канта
Калининград, Россия
irina_maria@mail.ru
ORCID 0000-0003-0580-043X

Евгения Николаевна Горячева
Специалист-эксперт
Российский новый университет
Москва, Россия
kiprida08@inbox.ru
ORCID 0009-0001-2987-8912

Поступила в редакцию 12.05.2026
Принята 27.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/y6360-7064-9751-n
EDN IRVIAH
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается важность формирования виар-компетенций у будущих педагогов физической культуры в системе дошкольного образования. Происходит апробация специально разработанной методики, включающей теоретическое изучение виар-технологий со значительным количеством практической работы, направленной на формирование устойчивых виар-компетенций, а также цифровых навыков у будущих специалистов. Цель работы заключается в том, чтобы экспериментальным путем доказать эффективность формирования виар-компетенций у будущих преподователей физической культуры в воспитании дошкольников в условиях современной цифровой образовательной среды. Происходит описание упражнений по развитию виар-навыков применительно к обучению в дошкольной среде. Делается вывод о том, что при внедрении предложенной методики у будущих специалистов практически в два раза улучшается уровень сформированности виар-компетенций, уровень цифровых и информационно-коммуникационно-технологических способностей.

Ключевые слова

виртуальность, обучение, компетенции, технологии, развитие, спорт, студент.

Введение

Виар-технологии (технологии виртуальной реальности) открывают беспрецедентные возможности по повышению эффективности и привлекательности занятий физической культурой для дошкольников. Традиционные формы спортивно-воспитательной работы, при всей их важности, не всегда соответствуют интересам современных детей, привыкших к интерактивному визуально-насыщенному контенту. Виртуальная реальность (ВР), например, с помощью виар-очков, позволяет перенести детей в уникальные виртуальные миры, где они могут выполнять физические упражнения в игровой форме, преодолевать препятствия, участвовать в спортивных соревнованиях, выполнять спортивные упражнения, которые физически невозможно реализовать в условиях дошкольного образовательного учреждения (например, когда в детском саду нет бассейна, площадки для баскетбола, футбола, горнолыжных склонов для лыжного спорта, катка для фигурного катания и т.д., то есть педагог может реализовать все эти упражнения (плавательные, футбольные, баскетбольные, лыжные и пр.) с дошкольниками в условиях виртуальной реальности).

Технологии виртуальной реальности не только делают занятия более увлекательными, но и способствуют усвоению движений, развитию координации, ловкости и выносливости, поскольку дети находятся в состоянии активной включенности в виртуальный мир на физиологическом уровне (т.е. они двигаются опосредованно виртуальной среде, в которой находятся, например, в так с изображениями, транслируемыми в виар-очках). В частности, например, по мнению Н.А. Шевченко «виар-технологии наиболее эффективны в дошкольном возрасте как игровое средство, поскольку именно игра остается одним из главных видов деятельности ребенка» (Шевченко, 2021). С позиции взглядов Л.В. Красильниковой, «виртуальная среда способна расширить возможности ознакомления дошкольника с окружающим его миром» (Красильникова, 2021).

Несмотря на широкие возможности виар-технологий в области физического воспитания, как отмечает А.С. Земсков, «использование их в практике уроков физической культуры не велико по причине отсутствия или частичной сформированности цифровых компетенций у педагогов» (Земсков, 2021). При этом, с точки зрения Т.А. Шестаковой, «растёт запрос на персональные траектории, цифровые инструменты и формирование надпрофессиональных качеств студентов факультетов физической культуры» (Шестакова, 2025). О.Г. Гарина считает, что «современные виар-симуляторы предоставляют возможность моделировать различные спортивные ситуации, что особенно полезно для совершенствования техники выполнения отдельных упражнений» (Гарина, 2025). По мнению С.В. Пазухиной, «использование виртуальной реальности открывает большие возможности для обучения» (Пазухина, 2022).

С точки зрения А.В. Худяковой, «для реализации целей федерального проекта «Учитель будущего» и обеспечения опережающего обучения новым образовательным технологиям, необходимо внедрение различных форматов цифрового образования» (Худякова, 2024). Г.А. Игнатьева и Е.Ю. Елизарова также считают, что «применение цифровых технологий выступает неотъемлемым средством в профессиональной деятельности педагога» (Игнатьева, Елизарова, 2025). С точки зрения А.И. Климиной, «важно, чтобы студенты-будущие педагоги получали практический опыт в виртуальных средах» (Климина, 2024). По мнению И.Д. Котурановой, «технологии виртуальной реальности позволяют создать мотивирующую и безопасную среду для занятий» (Котуранова, 2025), что в нашем случае особенно важно для безопасности дошкольников при их физическом воспитании.

Виар-технологии способны решить педагогические задачи, которые трудно достичь традиционными методами. Например, для детей с ограниченными физическими возможностями, ВР предоставляют доступ к занятиям, которые ранее были недоступны, например, через участие в играх и упражнениях в безопасной виртуальной среде. Кроме того, ВР позволяет моделировать различные ситуации, связанные с безопасностью, например, правильное поведение в бассейне с предоставлением детям возможности многократно отработать плавательные навыки в безопасных условиях, что критически важно для формирования у них осознанного отношения к собственному здоровью.

Интеграция виар-технологий в подготовку будущих специалистов позволяет студентам стать более конкурентоспособными на рынке труда, чтобы соответствовать современным образовательным

стандартам. Педагоги, владеющие навыками использования ВР, обладают уникальным преимуществом, предлагая инновационные и эффективные подходы к физическому воспитанию дошкольников. Развитие виар-компетенций включает формирование у них не только технических навыков, но и педагогических способностей, связанных с разработкой и адаптацией ВР-контента под возрастные особенности детей, а также связанные с оценкой эффективности таких занятий. В результате, владение виар-технологиями становится неотъемлемой частью профессиональной компетентности современного педагога по физической культуре и спорту в дошкольном образовании.

Формирование компетенций по виар-технологиям у будущих специалистов способствует их готовности к непрерывному профессиональному развитию. Мир технологий постоянно меняется, и способность быстро адаптироваться к новым цифровым инструментам является ключевой для успешной карьеры. Будущие педагоги, которые научатся использовать ВР, будут более открыты к освоению других передовых технологий, что позволит им постоянно совершенствовать свои профессиональные навыки. Полагаем, что это, в свою очередь, позитивно скажется на качестве дошкольного образования в целом, обогащая его новыми, инновационными методами обучения спорту.

Материалы и методы исследования

Формирование у будущих специалистов по физическому воспитанию дошкольников виар-компетенций, рассмотрим на примере студентов Московского педагогического государственного университета, обучающихся по программе «педагогическое образование» с профилем «дошкольное образование и дополнительное образование (раннее физическое развитие)» по квалификации «педагог дошкольного образования и педагог дополнительного образования».

Выборка эмпирического исследования представлена студентами 4-х курсов общей численностью 56 человек в возрасте 21-22-х лет, поделенных на две идентичные по половым и возрастным характеристикам группы: экспериментальную и контрольную выборку, численностью в каждой группе по 28 человек.

Анализ эффективности формирования виар-компетенций у будущих педагогов по физическому воспитанию дошкольников проводился в три этапа. На констатирующем этапе диагностировались виар-навыки у обучающихся экспериментальной и контрольной группы. Формирующий этап включал внедрение специально разработанной методики по развитию виар-компетенций студентов экспериментальной группы. На контрольном этапе проведена повторная диагностика подготовки студентов-будущих педагогов дошкольной физической культуры, дана оценка эффективности предложенных рекомендаций, определена статистическая значимость различий между студентами контрольной и экспериментальной группы по t-критерию Стьюдента.

В качестве методов для диагностики виар-компетенций студентов выбраны следующие тесты:

1. Тест «Виртуальная и дополненная реальности» (автор Е.А. Тихонова, 2020 г.), состоящий из 12 вопросов со следующей интерпретацией результатов: 1-4 правильных ответа (0-33%) соответствуют низкому уровню сформированности виар-компетенций; 5-8 правильных ответов (34-66 %) свидетельствуют о среднем уровне, а 9-12 (67-100 %) говорят о высоком уровне сформированности виар-компетенций.
2. Тест «ИКТ-компетентность преподавателя физической культуры» (Р.И. Остапенко, 2018 г.), включающий 14 вопросов (1-4 правильных ответа соответствуют низкому уровню, 5-9 ответов – среднему, а 10-14 – высокому уровню развитости информационно-коммуникационно-технологических способностей (ИКТ)).
3. Тест «Цифровые компетенции в работе педагога» (автор Л.В. Грязева, 2022 г.), состоящий из 18 вопросов со следующей интерпретацией результатов: 1-6 правильных ответа соответствуют низкому уровню сформированности цифровых компетенций; 7-12 правильных ответов свидетельствуют о среднем уровне, а 13-18 говорят о высоком уровне сформированности цифровых компетенций.

4. Тест «ИКТ-компетентность педагога дошкольного образовательного учреждения» (автор О.А. Новгородская, 2019 г.), включающий 7 вопросов (1-2 правильных ответа соответствуют низкому уровню, 3-4 ответов - среднему, а 5-7 – высокому уровню развитости ИКТ-компетенций).

По результатам всех методик выявлен интегрированный показатель сформированности у будущих специалистов по физическому воспитанию дошкольников компетенций по использованию виар-технологий со следующей интерпретацией: 1-4,99 б. – низкий уровень; 5-9,99 б. – средний уровень; 10 б. и выше – высокий уровень.

Результаты и обсуждение

Констатирующая диагностика показала, что в выборках экспериментальной и контрольной групп доминируют студенты со средним уровнем сформированности виар-компетенций, ИКТ-компетентности, а также со средним уровнем развития цифровых навыков. Как результат, у большинства студентов также доминировал средний интегрированный показатель сформированности виар-компетенций (36% в ЭГ и 46% в КГ). Негативным моментом первоначальной диагностики является наличие студентов с низким уровнем развитости виар-компетенций (29% в ЭГ и 32% в КГ), низкой ИКТ-компетентностью (29% в ЭГ и 32% в КГ) и низкой сформированностью цифровых навыков (36% в ЭГ и 32% в КГ).

В целях улучшения виар-компетенций студентов экспериментальной группы была апробирована специально разработанная методика.

Представленная методика, состоящая из 3-х блоков, направлена на поэтапное формирование у будущих специалистов комплексных компетенций, включающих владение виар-технологиями, а также смежными ИКТ и цифровыми навыками.

I. Блок 1. Развитие виар-компетенций. Блок фокусируется на практическом освоении виар-оборудования и программного обеспечения, а также на понимании педагогического потенциала ВР в работе с дошкольниками и включает следующие упражнения.

1. Упражнение «Исследование виар-среды и поиск педагогических решений». Будущие педагоги в парах или малых группах используют виар-шлем для погружения в специально разработанные виар-сценарии, предназначенные для дошкольников (например, виртуальный спортивный зал, природный ландшафт для подвижных игр, сценарии по изучению правил дорожного движения). В результате, студенты развивают следующие навыки: осваивают управление виар-контроллерами; учатся визуально оценивать потенциал виар-среды для проведения различных видов физической активности (разминка, основные упражнения, игры, расслабление); выявляют возможные риски и ограничения использования ВР для дошкольников.

2. Упражнение «Адаптация виар-контента под дидактические задачи». Студентам предлагается выбрать одно из существующих виар-приложений для детей (например, игра на развитие координации) и адаптировать его для решения конкретной педагогической задачи, например, развитие мелкой моторики или формирование пространственных представлений. Обучающиеся анализируют функционал виар-приложений и их соответствие первоначальной цели. Студенты учатся разрабатывать инструкции для детей по выполнению заданий внутри виар-среды, учитывая особенности восприятия дошкольников. Контрольными заданиями для студентов являются следующие: предложить модификации существующих виар-элементов с игровыми ситуациями, которые усилят дидактический эффект; сформулировать критерии оценки успешности выполнения задания ребенком в ВР.

3. Упражнение «Разработка простого виар-сценария». Основываясь на полученных знаниях, будущие педагоги разрабатывают концепцию простого виар-сценария для физического воспитания дошкольников. В частности, например, это может быть поэтапное описание, раскадровка или даже прототип с использованием доступных инструментов (то есть не полноценное программирование, а, например, сборка из готовых блоков в конструкторе виар).

II. Блок 2. Развитие ИКТ-компетенций. Блок направлен на формирование базовых навыков работы с информационно-коммуникационными технологиями, которые являются фундаментом для использования ВР.

1. Упражнение «Управление и настройка виар-оборудования». Педагоги учатся работать с самим виар-оборудованием, учатся устанавливать программное обеспечение, настраивать параметры, проводить диагностику, решать типовые проблемы. Упражнение включает решение следующих задач: разобрать и собрать виар-шлем; установить мобильные или ПК-составляющие виар-системы; настроить параметры изображения, звука, отслеживания; произвести калибровку контроллеров и шлема; научиться безопасно заряжать и хранить оборудование.

2. Упражнение «Работа с приложениями и платформами для ВР». Студенты изучают и осваивают различные виар-приложения, платформы и магазины контента, ориентированные на образование и физическую активность дошкольников. Перед обучающимися ставятся следующие задачи: найти и скачать подходящие виар-приложения из интернет-магазинов; оценить интерфейс, удобство использования и наличие контента для дошкольников; научиться создавать пользовательские аккаунты и управлять настройками внутри приложений; изучить возможности синхронизации виар-приложений с другими ИКТ-инструментами (например, образовательными платформами дошкольных учреждений).

3. Упражнение «Основы работы с контент-менеджерами». Упражнение направлено на использование виар-платформ с возможностью базового редактирования или создания контента. Перед студентами ставятся следующие задачи: изучить основные функции доступного контент-менеджера (например, добавление объектов, изменение текстур, настройка сценариев); создать простейший интерактивный элемент; научиться экспортировать разработанный контент или делиться им; понять принципы взаимодействия компонентов в виар-среде.

III. Блок 3. Развитие цифровых компетенций. Блок фокусируется на более широких цифровых навыках, которые обеспечивают эффективное и этичное использование виар-технологий.

1. Упражнение «Цифровая безопасность и этика в ВР». Занятие включает обсуждение и анализ вопросов, связанных с безопасностью и этикой при использовании виар-технологий, как для педагогов, так и для детей. Студенты изучают рекомендации по предотвращению укачивания и напряжения глаз при работе с ВР. Обучающимся предлагается разработать правила поведения детей в виар-среде (ограничение времени, взаимодействие с виртуальными объектами). Обсуждаются вопросы конфиденциальности данных и использования персональных данных в ВР. Анализируются этические аспекты создания и использования виар-контента (например, избегание стереотипов).

2. Упражнение «Критическая оценка цифрового контента». Будущие педагоги учатся анализировать виар-приложения и другой цифровой контент с точки зрения их педагогической ценности, безопасности и соответствия возрастным особенностям. В рамках данного упражнения студенты должны решить следующие задачи: разработать чек-лист по оценке виар-приложений для дошкольников; проанализировать 2-3 популярных виар-приложения по предложенному чек-листу; обосновать свой выбор или отказ от использования конкретного виар-контента; сформировать аргументацию для родителей о пользе и рисках ВР.

3. Упражнение «Создание цифровой образовательной среды с элементами ВР». Студенты планируют, как интегрировать виар-технологии в общую цифровую образовательную среду группы, сочетая их с другими инструментами. Обучающиеся учатся определять, как виар-занятия будут дополнять или заменять традиционные формы работы. Студентам следует предложить продумать, как будут собираться и анализироваться данные о прогрессе детей (например, с помощью виар-трекинга и других цифровых инструментов). Обучающимся предлагается разработать план коммуникации с родителями по вопросам использования ВР, а также представить комплексный план интеграции ВР в педагогический процесс.

Методика включает как теоретическое изучение, так и значительное количество практической работы, направленной на формирование устойчивых и востребованных виар-компетенций у будущих специалистов физической культуры для дошкольников. Методика была апробирована на студентах экспериментальной группы, которые учились работать с виар-шлемом, виар-приложениями и решали другие названные выше задачи.

Внедрение предложенной комплексной методики привело к многогранным качественным изменениям в личности и профессиональной подготовленности студентов. Данные трансформации проявились на нескольких уровнях, сделав выпускников более готовыми к вызовам современного образовательного процесса. Прежде всего, наблюдается значительное улучшение навыков инновационности и креативности студентов. Освоение виар-технологий, их экспериментирование с виртуальными средами и разработка собственных сценариев простимулировали развитие нестандартного мышления. Так, если раньше студенты опирались лишь на традиционные методики, то теперь они способны генерировать идеи, выходящие за рамки привычного, предлагая уникальные формы двигательной активности для дошкольников. Упражнения, связанные с адаптацией контента и разработкой сценариев, развили способность будущих педагогов видеть потенциал в новых технологиях и творчески подходить к решению педагогических задач.

Контрольная диагностика показала, что в экспериментальной группе стало на 7 человек или на 87,50% больше студентов с высоким уровнем сформированности виар-компетенций, на 10 человек или в 2 раза больше студентов с высокой ИКТ-компетентностью по тесту Р.И. Остапенко, на 5 человек или на 62,50% больше обучающихся с высоким уровнем развития цифровых навыков, а также на 10 человек или в 2 раза больше студентов с высокой ИКТ-компетентностью по тесту О.А. Новгородской (см. рис. 1).

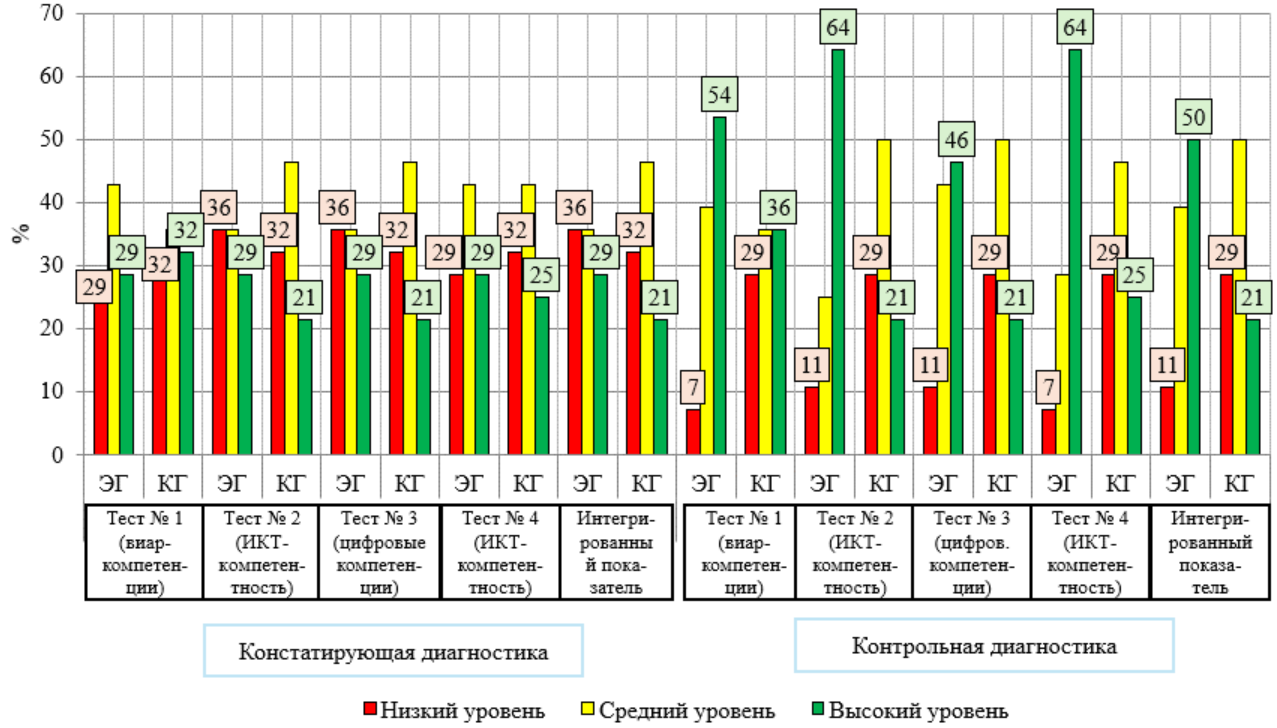


Рисунок 1. Результаты диагностики виар-компетенций у будущих педагогов физической культуры по воспитанию дошкольников, %

В результате формирующего эксперимента у студентов возрос уровень практической готовности к работе с современными техническими средствами, и, если ранее студенты обладали лишь теоретическими знаниями об ИКТ, то после прохождения предложенных блоков, они обрели уверенные практические навыки работы с виар-оборудованием и программным обеспечением. Умение настраивать, эксплуатировать и устранять простые неполадки в виар-системах, а также ориентироваться в многообразии цифрового контента, сделало их ценными специалистами, способными приступить к внедрению инноваций в образовательный процесс, минимизируя период адаптации на рабочем месте.

Статистический анализ полученных данных свидетельствует о наличии значимых различий между группами на контрольном этапе, что подтверждает t-критерий Стьюдента, который выше табличного значения (см. табл. 1).

Таблица 1. Анализ статистически значимых различий между студентами в уровне сформированности их виар-компетенций на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы

Наименование	ЭГ		КГ		t	p	Вывод
	X1	±m1	X2	±m2			
Констатирующая диагностика							
Тест «Виртуальная и дополненная реальности» (Е.А. Тихонова), балл	6,50	0,67	6,36	0,61	0,16	p<0.05	нет различий
Тест «ИКТ-компетентность преподавателя физической культуры» (Р.И. Остапенко), балл	6,54	0,78	5,96	0,62	0,57	p<0.05	нет различий
Тест «Цифровые компетенции в работе педагога» (Л.В. Грязева), балл	8,89	0,92	8,11	0,67	0,69	p<0.05	нет различий
Тест «ИКТ-компетентность педагога дошкольного образовательного учреждения» (О.А. Новгородская), балл	3,39	0,33	3,36	0,33	0,08	p<0.05	нет различий
Интегрированный показатель сформированности у будущих специалистов по физическому воспитанию дошкольников компетенций по использованию виар-технологий, балл	6,33	0,65	5,95	0,51	0,46	p<0.05	нет различий
Контрольная диагностика							
Тест «Виртуальная и дополненная реальности» (Е.А. Тихонова), балл	8,68	0,53	6,71	0,63	2,40	p>0.05	есть различия
Тест «ИКТ-компетентность преподавателя физической культуры» (Р.И. Остапенко), балл	9,89	0,72	6,07	0,61	4,06	p>0.05	есть различия
Тест «Цифровые компетенции в работе педагога» (Л.В. Грязева), балл	11,54	0,71	8,32	0,63	3,41	p>0.05	есть различия
Тест «ИКТ-компетентность педагога дошкольного образовательного учреждения» (О.А. Новгородская), балл	4,68	0,27	3,46	0,31	2,99	p>0.05	есть различия
Интегрированный показатель	8,70	0,49	6,14	0,50	3,64	p>0.05	есть различия

Заключение

Таким образом, цель работы достигнута, а именно экспериментальным путем доказана эффективность формирования виар-компетенций у будущих преподователей физической культуры в воспитании дошкольников в условиях современной цифровой образовательной среды. Апробирование специально разработанной методики позволило практически в два раза улучшить виар-компетенции, ИКТ-компетентность и цифровые навыки студентов.

У обучающихся экспериментальной группы в положительную сторону изменилось самосознание и отношение к будущей профессии. Будущие педагоги стали чувствовать себя не просто носителями знаний, а активными проводниками инноваций. Успешное освоение сложных современных виар-

технологий укрепило их уверенность в себе, повысило самооценку и сформировало позитивный образ профессионала, способного соответствовать высоким стандартам современного цифрового образования. Блоки, посвященные цифровой безопасности и критической оценке контента, развили в обучающихся ответственное отношение к использованию виар-технологий, привили чувство долга за безопасность и благополучие детей, что является важнейшим аспектом профессиональной этики педагога дошкольного образования.

У студентов улучшилась способность к критическому мышлению и аналитической деятельности. Применение виар-технологий требует не только умения ими пользоваться, но и глубокого понимания педагогической целесообразности их применения. Студенты научились анализировать виар-приложения с точки зрения их соответствия возрастным особенностям, дидактическим целям и потенциальным рискам. Упражнения, связанные с разработкой чек-листов и критической оценкой контента, развили аналитические способности обучающихся, что важно для принятия обоснованных педагогических решений и аргументации выбора ВР перед коллегами и родителями.

В результате, сформировалась прочная основа для непрерывного профессионального развития. Студенты, прошедшие через освоение виар-технологий, стали более открытыми к изменениям и более адаптивными к новым тенденциям. Такие обучающиеся понимают, что цифровая сфера постоянно эволюционирует, поэтому важно развивать в себе готовность постоянно совершенствоваться в цифровом образовательном пространстве. Методика закладывает фундамент для долгосрочного профессионального роста, позволяя студентам оставаться востребованными специалистами на протяжении всей карьеры. Предложенные рекомендации способствуют развитию физической культуры и спорта в системе дошкольного образования в эпоху цифровизации.

Список литературы

1. Гарина О.Г., Ерохина Н.А., Черевишник Н.Н. Инновационные технологии в спортивной подготовке студентов // Фиджитал движение: инновации, технологии и цифровая трансформация в физкультурной и спортивной работе университетов: сборник научных трудов (10-13 апреля 2025 г., БФУ им. И. Канта). Калининград; Санкт-Петербург: БФУ им. И. Канта; РХГА им. Ф.М. Достоевского, 2025. С. 36-40.¶
2. Земсков А.С. О формировании цифровых компетенции педагога по физической культуре // Физическая культура: современные тенденции, актуальные проблемы и перспективы развития: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (30 ноября 2021 г., Самарский государственный социально-педагогический университет). Самара: ООО «Научно-технический центр», 2021. С. 51-54.
3. Игнатьева Г.А., Елизарова Е.Ю. Формирование общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в условиях цифровой трансформации образования // Российский журнал образования и психологии. 2025. Т. 16. № 2. С. 258-282.¶
4. Климина А.И. Дигитализация процесса формирования цифровых компетенций у будущих педагогов // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право: сборник научных трудов. Т.12. Москва: МПСУ, 2024. С. 441-446.¶
5. Котуранова И.Д., Смухи И.Р.М. Современные тенденции развития физкультурно-оздоровительных технологий в эпоху цифровизации // Геймификация. Научный подход. 2025. № 4 (4). С. 69-76.¶
6. Красильникова Л.В., Смирнова С.А. Возможности виртуальных технологий в дошкольном образовании // Мир педагогики и психологии. 2021. № 11 (64). С. 13-18.¶
7. Пазухина С.В. Проблемы формирования профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования в цифровой среде // Заметки ученого. 2022. № 11. С. 81-87.¶
8. Худякова А.В. Формирование сквозных цифровых компетенций педагогов средствами цифровой образовательной среды // Исследовательская трансформация педагогического образования: традиции как основа для инноваций: материалы X Международного форума по педагогическому образованию. Казань, 2024. С. 157-163.¶

9. Шевченко Н.А. Проблема технологий виртуальной реальности в дошкольном образовании // Региональная культура как компонент содержания непрерывного образования: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (20–21 мая 2021 г., ЛГПУ им. П.П. Семёнова-Тян-Шанского). Липецк, 2021. С. 85-88.¶

10. Шестакова Т.А. Внедрение структурных геймификационных направлений в развитие креативных компетенций студентов факультета физической культуры // Социально-гуманитарные знания. 2025. № 8. С. 7-12.

Formation of competencies in the use of virtual reality technologies among future specialists in physical education of preschool children

Elena V. Koneeva
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Moscow Aviation Institute
Moscow, Russia
elena_koneeva@mail.ru
ORCID 0009-0005-9881-0769

Irina V. Yurkovskaya
Senior Lecturer
Immanuel Kant Baltic Federal University
Kaliningrad, Russia
irina_maria@mail.ru
ORCID 0000-0003-0580-043X

Evgeniya N. Goryacheva
Specialist Expert
Russian New University
Moscow, Russia
kiprida08@inbox.ru
ORCID 0009-0001-2987-8912

Received 12.05.2026
Accepted 27.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/y6360-7064-9751-n
EDN IRVIAH
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article examines the importance of developing virtual and interactive communication (VIAR) competencies in future physical education teachers in preschool education. A specially developed methodology is being tested, incorporating a theoretical study of VIAR technologies with a significant amount of practical work aimed at developing sustainable VIAR competencies and digital skills in future specialists. The aim of the study is to experimentally demonstrate the effectiveness of developing VIAR competencies in future physical education teachers in educating preschoolers in a modern digital educational environment. Exercises for developing VIAR

skills are described, applicable to preschool education. It is concluded that the implementation of the proposed methodology nearly doubles the level of VIAR competencies, as well as digital and information, communication, and technology (ICT) skills, in future specialists

Keywords
virtuality, training, competencies, technology, development, sports, student.

References

1. Garina O.G., Erokhina N.A., Cherevishnik N.N. Innovative technologies in sports training of students // Phygital movement: innovations, technologies and digital transformation in the physical education and sports activities of universities: a collection of scientific papers (April 10-13, 2025, Immanuel Kant Baltic Federal University). Kaliningrad; Saint Petersburg: Immanuel Kant Baltic Federal University; Dostoevsky Russian Christian Humanitarian Academy, 2025. pp. 36-40.
2. Zemskov A.S. On the formation of digital competencies of a physical education teacher // Physical Culture: Modern Trends, Current Problems and Development Prospects: Proceedings of the III All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. Samara: LLC «Scientific and Technical Center», 2021. pp. 51-54.
3. Ignatyeva G.A., Elizarova E.Yu. Formation of general professional competencies of future teachers in the context of digital transformation of education // Russian Journal of Education and Psychology. 2025. Vol. 16. № 2. pp. 258-282.
4. Klimina A.I. Digitalization of the process of forming digital competencies in future teachers // Current Problems of Modern Russia: Psychology, Pedagogy, Economics, Management and Law: Collection of Scientific Papers. Vol. 12. Moscow: MPSU, 2024. pp. 441-446.
5. Koturanova I.D., Smukhi I.R.M. Modern trends in the development of physical culture and health-improving technologies in the era of digitalization // Gamification. Scientific Approach. 2025. № 4 (4). pp. 69-76.
6. Krasilnikova L.V., Smirnova S.A. Possibilities of virtual technologies in preschool education // World of Pedagogy and Psychology. 2021. № 11 (64). pp. 13-18.
7. Pazukhina S.V. Problems of forming professional competence of future preschool teachers in the digital environment // Scientist's Notes. 2022. № 11. pp. 81-87.
8. Khudyakova A.V. Formation of cross-cutting digital competencies of teachers by means of the digital educational environment // Research Transformation of Teacher Education: Traditions as a Basis for Innovations: Proceedings of the X International Forum on Teacher Education. Kazan, 2024. pp. 157-163.
9. Shevchenko N.A. The problem of virtual reality technologies in preschool education // Regional Culture as a Component of the Content of Continuous Education: Proceedings of the III All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. Lipetsk, 2021. pp. 85-88.
10. Shestakova T.A. Implementation of structural gamification areas in the development of creative competencies of students of the faculty of physical education // Social and Humanitarian Knowledge. 2025. № 8. pp. 7-12.

Педагогический потенциал игровых технологий в профориентации

Юрий Викторович Нестеров
Доктор биологических наук, профессор; профессор кафедры Психологии
Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева
Астрахань, Россия
psy@asu-edu.ru
ORCID 0009-0002-1689-4718

Елена Рашитовна Дахина
Доцент кафедры Педагогических практик и сервисных индустрий
Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева
Астрахань, Россия
dakhina2019@mail.ru

Поступила в редакцию 06.05.2026
Принята 22.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 37.048.45
DOI 10.25726/g4115-9217-6962-k
EDN ISKANG
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Профессиональное самоопределение школьника складывается в возрасте, когда прямое информирование о профессиях уступает по действенности опыту, прожитому в действии; вместе с тем массовая практика сопровождения опирается преимущественно на лекционно-информационные форматы, а игровые средства привлекаются эпизодически и без отчётливого дидактического основания. Расхождение между деятельностной природой выбора и информирующим характером сопровождения образует противоречие, на разрешение которого направлена работа. Цель состоит в том, чтобы раскрыть педагогический потенциал игровых технологий применительно к задачам профессиональной ориентации и упорядочить их как самостоятельный инструмент сопровождения. Методическую основу образуют понятийно-категориальный анализ, классификация и структурно-функциональное моделирование, опирающиеся на действующую нормативную базу общего образования и единую модель профориентационной деятельности. Предложена классификация игровых технологий профориентационной направленности по доминирующему механизму погружения; построена четырёхкомпонентная модель игрового сопровождения, в которой целевой, содержательный, технологический и диагностико-рефлексивный компоненты соотнесены с метапредметными результатами и уровнями профориентационного минимума. Установлено, что профориентационная результативность игры определяется не занимательностью формы, а встроенным механизмом рефлексии пробы: переход от прожитого в игре действия к его осмыслению превращает развлекательную ситуацию в средство самоопределения, чем и задаётся критерий отбора и проектирования игровых форматов в системе сопровождения.

Ключевые слова

профессиональная ориентация, игровые технологии, профессиональная проба, профориентационный минимум, геймификация, профессиональное самоопределение, рефлексия, образовательная среда.

Введение

Профессиональное самоопределение подростка протекает в условиях, когда сведения о мире профессий доступны в избытке, а опыт соотнесения себя с конкретной деятельностью почти отсутствует. Обучающийся 8-11 классов располагает обширной, но рыхлой картиной профессий, собранной из роликов, рейтингов и родительских ожиданий; собственно пробы, в которой он действовал бы по логике профессии и переживал бы её ограничения, в этой картине, как правило, нет. На уровне образовательной политики разрыв осознан: единая модель профориентационной деятельности, введённая письмом Минпросвещения России от 20 марта 2023 г. № 05-848, выстраивает профориентационный минимум для обучающихся 6-11 классов с тремя уровнями погружения – базовым (не менее 40 часов в учебный год), основным (60 часов) и продвинутым (80 часов), а курс внеурочной деятельности «Россия – мои горизонты» закрепляет регулярность профориентационной работы. Институциональная рамка задана; открытым остаётся вопрос о средствах, способных наполнить её деятельностным содержанием.

К числу таких средств принадлежит игра, чья развивающая сила в педагогике описана давно, однако в профориентации используется фрагментарно. В исследованиях Н.Г. Багдасарьян (Багдасарьян, 2022) поворот к моделям STEM-типа связывается с практико-ориентированными форматами, замещающими трансляцию знаний действием; Е.В. Клименко и Г.В. Никитина (Клименко, 2021) прослеживают предпрофессиональное становление как непрерывную линию от дошкольного возраста к вузу, где ранние пробы предопределяют осознанность позднейшего выбора. Профиль надпрофессиональных качеств, востребованных ведущими работодателями, по данным Е.А. Степашкиной, А.К. Суходоева и Д.Ю. Гужели (Степашкина и др., 2022), включает прежде всего партнёрство и сотрудничество, клиентоориентированность, ориентацию на результат, планирование и организацию, а также анализ информации и выработку решений; эти диспозиции целесообразно формировать в ситуациях практического действия. Непрерывность линии «школа – университет – профессия», которую разбирают В.О. Чиркин и соавторы (Чиркин, 2025), предполагает, что профориентационная проба не однократное событие, а повторяющийся такт, встроенный в образовательный маршрут.

Противоречие, на котором держится работа, формулируется так. Выбор профессии по своей природе деятелен: он совершается через примеривание роли, через столкновение замысла с сопротивлением материала, через переживание успеха и неудачи в имитированной, но достаточно достоверной ситуации. Сопровождение же, которым школа располагает в массовом исполнении, остаётся информационным: оно сообщает о профессиях, но не даёт прожить их. Игровые форматы способны снять это расхождение, поскольку переводят ученика из позиции слушателя в позицию действующего лица; однако их применение тормозится двумя обстоятельствами. Первое – отсутствие упорядоченного представления о том, какие именно игровые технологии и какому профориентационному результату соответствуют. Второе – устойчивое восприятие игры как развлекательной паузы, а не как инструмента с проектируемым педагогическим эффектом; на это обращает внимание и Г.В. Зайцева (Зайцева, 2025), описывая опыт предпрофессиональной подготовки обучающихся профильных классов, где игровая форма работает лишь при условии встроенной рефлексии.

Цель работы – раскрыть педагогический потенциал игровых технологий применительно к задачам профессиональной ориентации и придать ему операциональную форму: классификацию игровых технологий профориентационной направленности и модель их встраивания в систему сопровождения. Научная новизна состоит в том, что игра рассматривается не как иллюстративный приём при информировании, а как самостоятельный механизм профессиональной пробы, для которого вводится различение по доминирующему способу погружения и формулируется условие результативности – обязательность рефлексивного такта, преобразующего игровое действие в материал самоопределения.

Материалы и методы исследования

Работа выполнена средствами теоретического педагогического исследования. Ведущими методами послужили понятийно-категориальный анализ ключевых терминов («игровая технология», «профессиональная проба», «профессиональное самоопределение»), сравнительный анализ дидактических подходов к игре, классификация игровых технологий по выделенному основанию и структурно-функциональное моделирование системы игрового сопровождения. Привлечены метод аналогий – для переноса конструкций деятельностного обучения на материал профориентации – и контент-анализ нормативных документов общего образования. Реальные эксперименты, опросы обучающихся и работа с образовательными организациями в задачи теоретической части не входили; выводы получены аналитическим путём на нормативном и концептуальном материале. Методические основания работы с цифровыми и проектными форматами соотнесены с разбором А.С. Бурого (Бурый, 2025), рассматривающего интеграцию цифровых образовательных технологий от теории к практико-ориентированным моделям, и с описанием реверсных образовательных методик, которое даёт О.Ф. Пиралова (Пиралова, 2022).

Эмпирическую базу образуют действующие нормативные и стратегические документы. Использованы федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287 в редакции приказа от 18 июня 2025 г., с учётом изменений, внесённых приказами от 27 декабря 2023 г. № 1028 и от 22 января 2024 г. № 31) и федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 в действующей редакции) – в части требований к метапредметным результатам и к программе воспитания. Привлечены профессиональный стандарт «Педагог» (приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н), методические рекомендации по реализации профориентационного минимума (письмо Минпросвещения России от 20 марта 2023 г. № 05-848), материалы единой модели профориентации, курса «Россия – мои горизонты» и проекта «Билет в будущее», охватывающего к настоящему времени свыше 2,2 млн школьников. Стратегический горизонт задан документами развития образования с ориентирами до 2030 и 2036 гг.

Результаты и обсуждение

Понятие игровой технологии в профориентационном контексте требует уточнения, поскольку оно наследует сразу две традиции. Первая восходит к деятельностной теории, в которой игра понимается как ведущая деятельность определённого возраста и как пространство опробования социальных ролей: в работах Л.С. Выготского игра разворачивается в зоне ближайшего развития, опережая наличные возможности ребёнка, а Д.Б. Эльконин показывает её ролевую структуру как механизм присвоения смыслов взрослой деятельности. Применительно к подростку ролевое опробование смещается от бытовых ролей к профессиональным, и здесь игра смыкается с идеей пробы. Вторая традиция связана с прагматической дидактикой Дж. Дьюи и принципом обучения через действие, развитым позднее в концепции учения через открытие Дж. Брунера; в обеих линиях знание добывается в ходе решения задачи, а не предшествует ему. Культурологическую рамку задаёт описание игры у Й. Хейзинги, где обособленность игрового пространства и добровольность участия создают безопасную среду для риска – обстоятельство, прямо значимое для профориентации, в которой цена реальной ошибки выбора высока.

Мотивационный механизм игры объясняется теорией самодетерминации Э. Деси и Р. Райана: внутренняя мотивация поддерживается удовлетворением потребностей в автономии, компетентности и связанности. Хорошо устроенная профориентационная игра задействует все три: участник самостоятельно принимает решения, получает обратную связь о растущей умелости и действует в кооперации. Этим объясняется, почему вовлечённость в игровую пробу обычно выше, чем в информационном занятии. Вовлечённость, однако, не тождественна профориентационному результату. Опыт проектных форматов, обобщённый А.С. Долгих (Долгих, 2023) на материале технического профиля, показывает, что эффект проектной и игровой деятельности возникает там, где действие замыкается анализом полученного результата; без аналитического такта активность остаётся

переживанием без следствий для выбора. Сходный вывод следует из описания партнёрства с работодателями у О.О. Горшковой (Горшкова, 2023): погружение в реальную или имитированную производственную ситуацию формирует компетенции лишь при условии её последующего разбора.

Технологизация игры – отдельная линия рассуждения. Н.Н. Савельева и Н.Н. Белоусова (Савельева, 2022) описывают перевод формирования компетенций в воспроизводимую технологию с заданными этапами и контролируемым результатом; перенос этой логики на игру означает, что игровой формат перестаёт быть импровизацией педагога и становится проектируемой последовательностью с диагностируемым выходом. Междисциплинарная природа профориентационного содержания, на которую указывают А.А. Караваев и Л.Г. Петрова (Караваев, 2022), дополнительно усложняет проектирование: профессиональная проба редко укладывается в один предмет и требует сборки содержания из нескольких дисциплинарных областей. Естественно-научные дисциплины, по замечанию Н.В. Петренко и В.Л. Лучина (Петренко, 2025), дают для такой сборки наиболее наглядный материал, поскольку допускают воспроизводимый эксперимент в игровой оболочке. Практическую направленность подобных форматов иллюстрирует образовательный проект, представленный М.Е. Ковалём и соавторами (Коваль, 2023), где имитация производственного цикла выступает ядром профориентационного занятия. Наконец, проектная деятельность в предпрофессиональном развитии обучающихся, разобранная В.В. Любимовой (Любимова, 2022), и образовательные инновации, систематизированные М.А. Боровской (Боровская, 2023), очерчивают ту институциональную среду, в которую игровая технология встраивается как один из её инструментов.

Сведение перечисленных подходов к общему основанию позволяет различить четыре дидактические позиции по отношению к игре в профориентации и оценить их по способности порождать профориентационный результат. Параметрами сопоставления служат трактовка роли обучающегося, источник мотивации, способ работы с пробой и характерный профориентационный эффект (табл. 1).

Таблица 1. Дидактические подходы к использованию игры в профессиональной ориентации

Подход	Роль обучающегося	Источник мотивации	Работа с пробой	Профориентационный эффект
Информационно-просветительский	Слушатель, получатель сведений о профессиях	Внешняя: интерес к новизне сведений, оценка	Проба отсутствует или сведена к экскурсии и рассказу	Расширение осведомлённости без опыта соотнесения себя с деятельностью
Деятельностный (ролевая игра, проба)	Действующее лицо, исполнитель профессиональной роли	Внутренняя: автономия выбора и переживание умелости	Проба прожита в имитированной, но достоверной ситуации	Соотнесение склонностей с требованиями деятельности через действие
Средовой (образовательная среда, событие)	Участник насыщенной профориентационной среды	Смешанная: вовлечение средой и кооперацией	Проба распределена по событиям среды, повторяется как такт	Накопление разнородного опыта проб, расширение поля выбора
Рефлексивно-деятельностный	Субъект, осмысляющий собственное действие	Внутренняя, опосредованная рефлексией результата	Проба завершается анализом и переносом вывода на выбор	Перевод прожитого опыта в основание осознанного решения

Источник: составлено автором.

Расположение подходов в таблице обнаруживает закономерность: профориентационный эффект нарастает по мере смещения роли обучающегося от слушателя к субъекту, осмысляющему собственное действие. Информационно-просветительская позиция, доминирующая в массовой практике, даёт прирост осведомлённости, но почти не затрагивает механизм самоопределения, поскольку оставляет ученика вне действия. Деятельностная и средовая позиции вводят пробу, однако сами по себе не гарантируют переноса прожитого на выбор. Замыкающая строка фиксирует условие, при котором игра работает на профориентацию: завершённость пробы рефлексивным тактом. Без него игровое занятие тяготеет к верхней строке таблицы независимо от внешней формы, с ним – к нижней. Это наблюдение задаёт критерий, по которому далее различаются типы игровых технологий: не жанр или антураж, а наличие проектируемого перехода от действия к его осмыслению.

Опираясь на выделенный критерий, игровые технологии профориентационной направленности можно упорядочить по доминирующему механизму погружения – тому способу, которым участник вводится в профессиональную ситуацию и удерживается в ней. Различение по механизму погружения предпочтительнее привычного деления по внешнему жанру, поскольку именно механизм определяет, какой стороной профессии оборачивается проба и какой рефлексивный материал она оставляет. Пять выделенных групп описаны в табл. 2 через ведущий механизм, профориентационную задачу, которую группа решает лучше прочих, и характерные ограничения применения.

Таблица 2. Классификация игровых технологий профориентационной направленности по доминирующему механизму погружения

Группа технологий	Ведущий механизм погружения	Профориентационная задача	Характерные ограничения
Имитационно-моделирующие (деловые и организационно-деятельностные игры)	Воспроизведение профессионального процесса и принятие решений в его логике	Опробование профессионального мышления и ответственности за результат	Высокая трудоёмкость подготовки, потребность в подготовленном ведущем
Ролевые и сюжетные игры	Принятие профессиональной роли и взаимодействие персонажей по сюжету	Примеривание профессиональной позиции и её ценностного содержания	Риск ухода в развлекательность при слабой связи роли с реальной деятельностью
Квесты и игры-расследования	Решение цепочки задач, продвигающих по сюжету профессионального поиска	Знакомство со спектром смежных профессий и логикой их связей	Поверхностность погружения, преобладание формы над содержанием профессии
Цифровые форматы и геймификация платформ	Игровые механики (уровни, достижения, траектории) в цифровой среде	Поддержание регулярности проб и индивидуализация маршрута	Подмена пробы накоплением баллов, зависимость от качества сценариев
Симуляторы профессиональных проб	Достоверная имитация рабочих операций и инструментов профессии	Прямое соотнесение собственных действий с требованиями профессии	Узость охвата профессий, ресурсоёмкость разработки достоверной модели

Источник: составлено автором.

Группы различаются глубиной соприкосновения с профессией. Квесты и геймифицированные платформы сильны на входе в профориентацию: они охватывают широкое поле профессий и

поддерживают регулярность, заданную профориентационным минимумом, но дают поверхностное касание, при котором профессия предстаёт набором внешних признаков. Имитационно-моделирующие игры и симуляторы проб уводят вглубь одной деятельности, позволяя пережить её внутреннюю логику, однако охватывают за занятие лишь немногие профессии и дороги в подготовке. Ролевые форматы занимают промежуточное положение и наиболее чувствительны к качеству сценария: при слабой связи роли с реальной деятельностью они соскальзывают в развлечение. Отсюда следует, что отдельная группа не покрывает профориентационную задачу целиком; продуктивна их последовательность – от широких форматов первичного знакомства к узким форматам углублённой пробы, сопровождаемая на каждом шаге рефлексивным тактом.

Превращение этой последовательности в управляемый процесс требует модели, которая связала бы разрозненные игровые занятия в систему сопровождения с проектируемым результатом. Предлагаемая модель игрового профориентационного сопровождения объединяет четыре компонента: целевой, содержательный, технологический и диагностико-рефлексивный. Компоненты не следуют друг за другом линейно: технологический и диагностико-рефлексивный работают одновременно, поскольку проба и её осмысление образуют единый такт. Состав компонентов, их функции и ведущие средства сведены в таблице 3.

Таблица 3. Компоненты модели игрового профориентационного сопровождения

Компонент	Функция в системе сопровождения	Ведущие средства и формы
Целевой	Согласование игровых форматов с задачами самоопределения и с уровнями профориентационного минимума	Постановка профориентационных целей занятия, соотнесение с уровнем погружения (базовый, основной, продвинутый)
Содержательный	Сборка профессионального содержания пробы из нескольких дисциплинарных областей	Сценарии, основанные на реальных профессиональных задачах; междисциплинарные кейсы
Технологический	Развёртывание пробы как воспроизводимой последовательности действий участника	Имитационно-моделирующие и ролевые игры, квесты, симуляторы, геймифицированные платформы
Диагностико-рефлексивный	Перевод прожитого в игре опыта в осознанный материал выбора и фиксация продвижения	Рефлексивные сессии, самооценка проб, портфолио профессиональных проб, тьюторское сопровождение

Источник: составлено автором.

Несущая роль в модели принадлежит диагностико-рефлексивному компоненту, и в этом её отличие от привычной трактовки игры как самодостаточного занятия. Целевой компонент удерживает игровой формат от вырождения в развлечение, привязывая его к уровню профориентационного минимума и к конкретной задаче самоопределения. Содержательный отвечает за достоверность пробы: профессия должна предстать своими реальными задачами, а не их декоративной имитацией, что и обеспечивается сборкой содержания из нескольких дисциплин. Технологический разворачивает пробу как воспроизводимую последовательность, доступную тиражированию разными педагогами. Диагностико-рефлексивный замыкает такт: пока прожитое в игре не осмыслено и не зафиксировано, профориентационного следствия не возникает. Тьюторское сопровождение и портфолио проб выполняют здесь двойную работу – поддерживают рефлексию и накапливают материал, по которому обучающийся и педагог судят о продвижении.

Жизнеспособность модели проверяется её соответствием действующим требованиям. Метапредметные результаты освоения программ, закреплённые федеральным образовательным стандартом основного общего образования, прямо корреспондируют с тем, что формирует рефлексивно устроенная игровая проба: целеполагание, оценивание собственных действий, кооперация, работа с информацией. Профориентационный минимум задаёт уровни и часовой объём, в которые игровые

форматы встраиваются как способ наполнить норматив деятельностным содержанием. Профессиональный стандарт «Педагог» относит к трудовым функциям организацию деятельности обучающихся и их сопровождение, под что подводится и ведение игровой пробы. Соотнесение средств модели с требованиями нормативных документов представлено в таблице 4.

Таблица 4. Соответствие средств модели требованиям нормативной базы и профориентационным результатам

Средство модели	Требование нормативной базы	Формируемый профориентационный результат
Имитационно-моделирующая игра	Метапредметные результаты ФГОС ООО: целеполагание, принятие решения, оценка результата	Опыт ответственного профессионального решения и его последствий
Ролевая и сюжетная игра	Программа воспитания и социализации; ценностное самоопределение	Примеривание профессиональной позиции и её ценностного содержания
Квест, геймифицированная платформа	Профориентационный минимум: регулярность занятий, базовый и основной уровни	Расширение поля выбора, поддержание устойчивого профориентационного маршрута
Симулятор профессиональной пробы	Профориентационный минимум: продвинутый уровень, практические пробы	Достоверное соотнесение собственных действий с требованиями профессии
Рефлексивная сессия, портфолио проб	Метапредметные результаты: рефлексия; профстандарт «Педагог» – сопровождение	Перевод опыта проб в осознанное основание профессионального выбора

Источник: составлено автором.

Сопоставление обнаруживает, что игровые средства не образуют параллельной по отношению к нормативным требованиям конструкции, а ложатся на уже существующие позиции стандарта и профориентационного минимума. Метапредметные результаты, прежде закрепляемые преимущественно в учебной деятельности, получают в игровой пробе естественную площадку формирования: целеполагание и оценка результата проживаются в действии, а не осваиваются в виде формулировок. Уровневая структура профориентационного минимума соотносится с глубиной погружения: базовому и основному уровням отвечают форматы широкого знакомства, продвинутому – симуляторы и развёрнутые деловые игры. Тем самым предлагаемая модель не вводит дополнительную нагрузку поверх норматива, а предлагает способ исполнить его содержательно. Положение рефлексивного средства в последней строке подтверждает основной вывод: именно оно связывает игровое действие с нормативно ожидаемым результатом самоопределения и потому не может быть опущено при проектировании занятия.

Соотнесение модели с масштабом практики показывает её востребованность. Единая модель профориентации и проект «Билет в будущее» охватывают свыше 2,2 млн школьников, курс «Россия – мои горизонты» ведётся еженедельно в 6-11 классах; при таком охвате содержательное наполнение профориентационных часов превращается в самостоятельную методическую задачу. Регулярность, заданную нормативом, легче поддерживать игровыми форматами, чем повторяющимся информированием, которое быстро исчерпывает интерес. Распределение игровых технологий по году обучения, при котором широкие форматы открывают цикл, а углублённые пробы завершают его, согласуется с логикой уровней профориентационного минимума и с непрерывностью линии профессионального становления. Достоверность пробы при этом остаётся уязвимым местом: чем убедительнее имитация профессии, тем выше требования к содержательному компоненту, и без участия

носителей профессии либо выверенных сценариев игра рискует подменить профессию её внешними признаками.

Отдельного разбора заслуживает соотношение игровой формы и достоверности профессионального содержания, поскольку здесь сосредоточен риск выхолащивания пробы. Чем выше занимательность оболочки, тем сильнее соблазн упростить профессиональную задачу до узнаваемого, но условного образа: пилот сводится к штурвалу, врач – к белому халату, инженер – к набору эффектных чертежей. Такая редукция оставляет ученику приятное переживание без содержательного следа, по которому можно было бы судить о пригодности профессии лично для него. Противовесом служит требование сценарной достоверности: профессиональная задача, разыгрываемая в пробе, должна сохранять структуру реальной задачи профессии – её цель, ограничения, критерий успеха и характерные затруднения. Достоверность поднимает стоимость разработки формата и предъявляет требования к квалификации ведущего, но без неё проба перестаёт нести профориентационную информацию и сближается с развлекательным занятием, которому в системе сопровождения места не отведено.

Различение игровой механики и профессиональной пробы уточняет границы применимости геймификации. Механики уровней, очков и достижений поддерживают регулярность и продвижение по маршруту, заданному профориентационным минимумом, однако сами по себе не вводят ученика в профессиональную деятельность: они оформляют активность, не наполняя её профессиональным содержанием. Подмена пробы накоплением баллов – типичный сбой геймифицированных платформ, при котором внешняя динамика прогресса маскирует отсутствие соприкосновения с профессией. Корректное место геймификации – обрамление и связывание проб в единый маршрут, тогда как ядром каждой отдельной пробы остаётся имитация профессионального действия с последующей рефлексией. При таком распределении ролей цифровая среда усиливает систему сопровождения, не вытесняя её содержательного основания.

Сборка перечисленных положений даёт согласованную картину. Игровая технология приобретает профориентационную ценность в той мере, в какой устроена как профессиональная проба, сохраняет достоверность профессионального содержания и завершается рефлексивным переводом прожитого опыта в материал выбора. Классификация по механизму погружения подсказывает, какой стороной профессия оборачивается к ученику в каждом формате; четырёхкомпонентная модель удерживает разрозненные занятия в системе с проектируемым результатом; соотнесение с нормативной базой показывает, что эта система не противостоит действующим требованиям, а наполняет их деятельностным содержанием. Совокупность трёх результатов и образует тот педагогический потенциал игровых технологий, который в массовой практике профориентации реализован пока далеко не полностью.

Заключение

Игровые технологии раскрывают в профессиональной ориентации потенциал, недоступный информационным форматам: они переводят обучающегося из позиции слушателя, которому рассказывают о профессиях, в позицию действующего лица, которое профессию проживает. Деятельностная природа профессионального выбора находит в игре адекватную ей форму – профессиональную пробу, совершаемую в безопасной и достоверной имитированной ситуации. Развивающее основание этой формы прослеживается от ролевой структуры детской игры до прагматического принципа учения через действие, а её мотивационная устойчивость объясняется удовлетворением потребностей в автономии, компетентности и связанности.

Главным итогом выступает разграничение между занимательностью игровой формы и её профориентационной результативностью. Прирост вовлечённости, который даёт игра, не конвертируется в осознанность выбора сам по себе; превращение прожитого опыта в основание решения требует отдельного рефлексивного такта, замыкающего пробу её анализом. Этот вывод определяет и предложенную классификацию, в которой игровые технологии различены по доминирующему механизму погружения – от широких квестов и геймифицированных платформ до

симуляторов профессиональных проб, – и четырёхкомпонентную модель сопровождения, несущая роль в которой отведена не технологическому, а диагностико-рефлексивному компоненту.

Соотнесение модели с действующей нормативной базой подтвердило её совместимость с требованиями федерального образовательного стандарта основного общего образования к метапредметным результатам, с уровневой структурой профориентационного минимума (базовый – от 40 часов, основной – от 60, продвинутый – от 80 в учебный год) и с трудовыми функциями профессионального стандарта педагога. Игровые средства ложатся на уже закреплённые нормативом позиции, а не надстраиваются над ними, и потому встраиваются в систему сопровождения без дополнительной нагрузки на учебный план.

Профориентация массового масштаба, охватывающая миллионы школьников и развёрнутая в еженедельном режиме, ставит задачу содержательного наполнения отведённых ей часов острее, чем задачу их нормативного учёта. Игра отвечает на эту задачу при единственном условии – пока в её устройстве сохранён переход от действия к его осмыслению. Утрата этого перехода возвращает игровое занятие к простому информированию в развлекательной оболочке; его сохранение делает игру средством, которым школьник примеривает профессию прежде, чем выберет её.

Список литературы

1. Багдасарьян Н.Г., Петрунева Р.М., Васильева В.Д. От компетентностной модели специалиста-инженера к STEM-образованию, или ... вперёд в прошлое? // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 5. С. 67-83.¶
2. Боровская М.А. Формирование профессиональных компетенций для устойчивого развития: новые технологии и образовательные инновации // Ценности и смыслы. 2023. № 5 (87). С. 56-70.¶
3. Бурый А.С. Методика интеграции цифровых образовательных технологий в подготовку инженеров-экологов: от теории к практико-ориентированным моделям // Современное профессиональное образование. 2025. № 2. С. 113-119.¶
4. Горшкова О.О. Формирование компетенций выпускника инженерного вуза в партнёрстве с работодателями // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 2. С. 129-134.¶
5. Долгих А.С. Эффективность проектной деятельности в формировании профессиональной компетентности студентов при изучении техносферной безопасности // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2023. Т. 4. № 4. С. 5-11.¶
6. Зайцева Г.В. Формирование предпрофессиональных бизнес-компетенций обучающихся инженерных классов // Школа и производство. 2025. № 2. С. 48-52.¶
7. Караваев А.А., Петрова Л.Г. Междисциплинарный подход как важный аспект подготовки будущих инженеров // Актуальные вопросы образования. 2022. № 2. С. 78-81.¶
8. Клименко Е.В., Никитина Г.В. Формирование предпрофессиональных компетенций будущего инженера: от детского сада до вуза // Инженерное образование. 2021. № 29. С. 95-104.¶
9. Коваль М.Е., Нечаева О.А., Чернова Л.А., Асланян А.М. ПИОЦ – новый образовательный проект практической направленности // Нефть. Газ. Новации. 2023. № 3 (268). С. 66-71.¶
10. Любимова В.В. Проектная деятельность в предпрофессиональном развитии обучающихся и формировании инженерных компетенций // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. 2022. № 1 (15). С. 32-36.¶
11. Петренко Н.В., Лучин В.Л. Естественно-научные дисциплины как основа формирования профессиональной компетентности будущих инженеров // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2025. № 1. С. 76-88.¶
12. Пиралова О.Ф., Медведева И.Л., Запрудский А.А. Реверсные образовательные методики при подготовке инженерных работников // Вестник Оренбургского государственного университета. 2022. № 3 (235). С. 94-100.¶

13. Савельева Н.Н., Белоусова Н.Н. Технология формирования цифровых компетенций на примере Нижневартовского нефтяного техникума // Глобальный научный потенциал. 2022. № 3 (132). С. 185-188.¶

14. Степашкина Е.А., Суходоев А.К., Гужеля Д.Ю. Исследование профиля надпрофессиональных компетенций, востребованных ведущими работодателями при приеме на работу студентов и выпускников университетов и молодых специалистов // Современная аналитика образования. 2022. Т. 2. № 62. С. 1-32.

15. Чиркин В.О., Чиркин С.О., Шацкий В.А. Профессия инженера в рамках непрерывного образования от школы к университету // Наука и Образование. 2025. Т. 8. № 2.

Pedagogical potential of game technologies in career guidance

Yuriy V. Nesterov
Doctor of Biological Sciences, Professor; Professor of the Department of Psychology
Tatishchev Astrakhan State University
Astrakhan, Russia
psy@asu-edu.ru
ORCID 0009-0002-1689-4718

Elena R. Dakhina
Associate Professor of the Department of Pedagogical Practices and Service Industries
Tatishchev Astrakhan State University
Astrakhan, Russia
dakhina2019@mail.ru

Received 06.05.2026
Accepted 22.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 37.048.45
DOI 10.25726/g4115-9217-6962-k
EDN ISKANG
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Professional self-determination in adolescence develops at an age when direct information about occupations is less effective than experience lived through action; nevertheless, mass guidance practice still relies mainly on lecture-and-information formats, while game-based tools are used sporadically and without a clear didactic rationale. The discrepancy between the activity-based nature of the choice and the informational character of guidance constitutes the contradiction the study addresses. The aim is to reveal the pedagogical potential of game technologies as applied to career guidance and to organise them as an independent support instrument. The methodological basis comprises conceptual-categorial analysis, classification and structural-functional modelling grounded in the current regulatory framework of general education and the unified model of career-guidance activity. A classification of guidance-oriented game technologies by the dominant immersion mechanism is proposed; a four-component model of game-based support is constructed, in which the target, content, technological and diagnostic-reflexive components are correlated with metasubject outcomes and the levels of the career-guidance minimum. It is established that the guidance effectiveness of a game is determined not by the entertaining form but by the embedded mechanism of trial reflection: the transition from action lived

through the game to its comprehension turns an entertaining situation into a means of self-determination, which sets the criterion for selecting and designing game formats within the support system.

Keywords

career guidance, game technologies, vocational trial, career-guidance minimum, gamification, professional self-determination, reflection, educational environment.

References

1. Bagdasaryan N.G., Petruneva R.M., Vasilyeva V.D. From a competency-based model of an engineering specialist to STEM education, or… forward to the past? // Higher Education in Russia. 2022. Vol. 31. № 5. pp. 67-83.
2. Borovskaya M.A. Developing professional competencies for sustainable development: new technologies and educational innovations // Values And Meanings. 2023. № 5 (87). pp. 56-70.
3. Bury A.S. A methodology for integrating digital educational technologies into environmental engineer training: from theory to practice-oriented models // Modern Vocational Education. 2025. № 2. pp. 113-119.
4. Gorshkova O.O. Developing engineering university graduates' competencies in partnership with employers // Modern High Technologies. 2023. № 2. pp. 129-134.
5. Dolgikh A.S. The effectiveness of project-based activities in developing students' professional competence in the study of technosphere safety // Current Issues in Pedagogy And Psychology. 2023. Vol. 4. № 4. pp. 5-11.
6. Zaitseva G.V. Developing pre-professional business competencies among students in engineering classes // School And Production. 2025. № 2. pp. 48-52.
7. Karavaev A.A., Petrova L.G. An interdisciplinary approach as an important aspect of training future engineers // Current Issues in Education. 2022. № 2. pp. 78-81.
8. Klimenko E.V., Nikitina G.V. Developing future engineers' pre-professional competencies: from kindergarten to university // Engineering Education. 2021. № 29. pp. 95-104.
9. Koval M.E., Nechaeva O.A., Chernova L.A., Aslanyan A.M. PIOC: a new practice-oriented educational project // Oil. Gas. Innovations. 2023. № 3 (268). pp. 66-71.
10. Lyubimova V.V. Project-based activities in students' pre-professional development and the formation of engineering competencies // Continuing Education in Saint Petersburg. 2022. № 1 (15). pp. 32-36.
11. Petrenko N.V., Luchin V.L. Natural science disciplines as a foundation for developing future engineers' professional competence // Scientific And Methodological Electronic Journal "Concept". 2025. № 1. pp. 76-88.
12. Piralova O.F., Medvedeva I.L., Zaprudsky A.A. Reverse educational methods in the training of engineering personnel // Orenburg State University Bulletin. 2022. № 3 (235). pp. 94-100.
13. Savelyeva N.N., Belousova N.N. A methodology for developing digital competencies: the case of Nizhnevartovsk petroleum technical college // Global Scientific Potential. 2022. № 3 (132). pp. 185-188.
14. Stepashkina E. A., Sukhodoev A. K., Guzhelya D. Yu. Study of the profile of supra-professional competencies in demand by leading employers when hiring university students and graduates and young professionals // Modern Education Analytics. 2022. Vol. 2. № 62. pp. 1-32.
15. Chirkin V.O., Chirkin S.O., Shatsky V.A. The engineering profession within the framework of continuing education from school to university // Science and Education. 2025. Vol. 8. № 2.

Педагогическая модель нативной интеграции патриотического воспитания в процесс технологической подготовки обучающихся

Александр Робертович Войнов
Кандидат технических наук, доцент Высшей школы промышленной инженерии
Тихоокеанский государственный университет
Хабаровск, Россия
006326@togudv.ru
ORCID 0009-0006-3906-9568

Станислав Вячеславович Дорофеев
Кандидат технических наук, доцент Высшей школы промышленной инженерии
Тихоокеанский государственный университет
Хабаровск, Россия
005541@togudv.ru
ORCID 0000-0002-1975-2232

Поступила в редакцию 06.05.2026
Принята 21.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 372.8
DOI 10.25726/d6691-0417-6326-k
EDN JANOTF
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье исследуется внедрение педагогической методики преподавания художественного литья в вузе. Реализация методики позволяет сформировать компетенции и гражданско-патриотическую позицию студентов направления 29.03.04 «Технология художественной обработки материалов» с опорой на воспроизведение элементов, составляющих всероссийское и региональное культурно-историческое наследие. Дидактический потенциал памятников литейного искусства и знаковых символов раскрыт через метод проектов и задачную (поисково-исследовательскую) технологию обучения. Предложен проектный подход в организации выпуска сувенирной продукции на примере прототипирования геральдического наследия региона при освоении технологий литья из легкоплавких сплавов, сплавов-имитаторов и ювелирного литья. Педагогическая модель синтеза компетенций предполагает включение патриотического компонента в учебные проекты, практикумы и научно-исследовательскую работу. Обоснованы индикаторы и методы оценки сформированности компетенций в контексте профессионально-ориентированного воспитания будущих художников-технологов по металлу.

Ключевые слова

художественное литье металлов, гражданско-патриотическая позиция, условия педагогической поддержки, компетенции выпускника, сплавы-имитаторы, геральдическая символика, творческий поиск, метод проектов.

Введение

Современная система высшего профессионального образования в России переживает этап структурной модернизации содержательной части дисциплин образовательных программ (Гайдук, 2022).

Основным ориентиром в прежних образовательных программах бакалавриата служила возможность всеобщей интеграции производительных сил нашей страны, что повлекло отток квалифицированной части трудоспособного населения и общепризнанный дефицит на рынке труда в регионах (Жукоцкая, 2025). Наиболее целесообразным считается восполнение части трудовых ресурсов не столько за счет привлечения трудовых мигрантов, сколько за счет создания высококвалифицированных рабочих мест (Радина, 2025; Троцук, 2021). Это открывает пути к закреплению в регионах квалифицированных кадров. Следовательно, в образовательных программах высшей школы приобретает актуальность интеграция целей формирования узкопрофессиональных знаний и навыков, с одной стороны, и воспитания гражданско-патриотической позиции личности обучающихся – с другой.

Патриотическое воспитание в университете не может быть сведено к отдельным дисциплинам, лекционным курсам или внеаудиторным мероприятиям. Предлагается к внедрению модель «воспитания делом», в которой ценностное отношение к Отечеству, его истории и культуре транслируется через изучение и практическое воспроизведение отечественных технологических традиций (Усманов, 2022). В рамках направления подготовки 29.03.04 «Технология художественной обработки материалов» (ТХОМ) одной из наиболее эффективных учебных дисциплин для реализации этой модели является «Технология художественного литья».

Художественное литье металлов, объединяет методики точных инженерных расчетов с методиками развития художественного вкуса. Это представляет собой уникальную дидактическую среду для синтеза профессионального мастерства и патриотического мировоззрения. ФГОС 3++ предписывает обязательное включение в Блок 1 дисциплины История России. Однако содержательная связь исторического образования с профильными технологическими дисциплинами зачастую остается декларативной. Предлагаемый подход реализует междисциплинарную интеграцию, при которой знания, полученные на курсе отечественной истории, актуализируются в профессиональных задачах – при отливке исторических гербов, реконструкции памятников монументального литья или создании сувенирной продукции с региональной символикой.

Цель настоящей статьи – теоретически обосновать и представить педагогическую модель формирования компетенций и гражданско-патриотической позиции студентов направления ТХОМ в рамках одной из технических профильных дисциплин. На основе изучения технологий художественного литья металлов, включающих монументальное, кабинетное и ювелирное литье, работу с легкоплавкими и медными сплавами, другими сплавами-имитаторами, предложено сделать тематической опорой воспроизведение элементов, составляющих всероссийское и региональное культурно-историческое наследие.

Материалы и методы исследования

Анализ нормативного текста в совокупности обязательных требований действующего образовательного стандарта позволяет выявить прямые предпосылки для интеграции гражданско-патриотического воспитания в процесс профессиональной подготовки. Требования акцентируют практико-ориентированность, самостоятельность вузов в определении профессиональных компетенций и обязательное формирование универсальных (личностных) качеств выпускников. Формирование патриотического мировоззрения рассматривается в данной статье как интегрированный и методически управляемый этап проектной деятельности в рамках учебной дисциплины «Технология художественного литья». Проектная деятельность закрепляет компетентностный подход, усиливает воспитательный компонент введением формирования гражданско-патриотической позиции (Мяо, 2024; Егорова, 2024). Следовательно, актуализирует задачу не только технологического, но и ценностно-смыслового сопровождения профессиональной подготовки обучающихся. Каждый проект выступает не только как технологический вид деятельности в разделе учебной дисциплины, но и как мощный культурно-исторический ресурс, обладающий высоким потенциалом для формирования гражданской идентичности, уважения к наследию и профессиональной этики.

Рассмотрим педагогические условия реализации образовательной программы по профилю ТХОМ и методические механизмы интеграции формирования компетенций в свете воспитания патриотической позиции. Творческий поиск обучающихся рассматривается не только как исследование для формирования описательной части важности создания художественного литого изделия, но и как согласование замысла с ограничениями материала и технологии. Результаты поиска определяют условия педагогической поддержки и соединяют аналитико-исследовательский блок каждого проекта и проектное решение (Коркина, 2024).

Условия организации творческого поиска отражены в блок-схеме на рисунке 1.



Рисунок 1. Условия организации творческого поиска

Эффект выполнения комплекса работ по творческому поиску заключается в формировании самостоятельного композиционного мышления для художественной выразительности создаваемых изделий и описания их смыслового предназначения. На этапе поиска происходит выделение основных и вспомогательных материалов и инструментов, критериев оценки разрабатываемой технологии.

Определение проектной последовательности выполнения технологических операций при производстве сувенирной продукции, позволяет описывать действия обучающихся, планировать промежуточные и итоговые результаты, организовывать выставочную и реставрационную деятельность, коммерциализировать результаты и выполнять социальные проекты (Половникова, 2025).

На материале нескольких постепенно усложняющихся проектов изготовления сувенирной продукции методами художественного литья и последующей обработки фасонных отливок обоснована интеграция профессиональных модулей, воспитательной работы и проектно-технологической деятельности как средств актуализации обязательных компетенций.

Структура деятельности по решению задач любого вида включает в себя следующие пять последовательных шагов:

– Анализ состава задачи (выделение элементов и структурных связей, распознавание вида задачи, комбинирование отдельных деталей и перегруппировка элементов в логическом порядке выполнения).

– Осознание проблемности и противоречивости задачи, формулировка проблемы.

– Поиск плана решения (выдвижение гипотезы, ее доказательство, составление развернутого плана решения).

– Осуществление решения (последовательная реализация шагов плана, доказательство того, что результат удовлетворяет требованиям задачи).

– Ретроспективный анализ задачи (рефлексия); установление и закрепление в памяти тех приемов, которые привели к решению. Для этого обсуждается рациональность решения, сопоставляется решенная задача с другими, выявляются самые важные и самые сложные моменты, возникающие в процессе решения.

Курс дисциплины, таким образом, можно представить в виде системы познавательных задач, представляющих собой «лестницу» из-за возрастающей сложности. В качестве набора элементов увеличения технологической сложности можно рекомендовать такую последовательность: обучение технологии изготовления литой скульптурной композиции на примере литых низких сплошных и сквозных рельефов; горельефов и высоких рельефов; круглой скульптуры (Бондаренко, 2020). Другая «лестница» задач может быть выстроена по массе фасонных отливок, видам литья или типам производства.

Практические модели задач для проектной деятельности студентов по созданию сувенирной продукции реализуются с целью изготовления прототипов знаковых металлических художественных изделий патриотической тематики. Для обучающихся в Тихоокеанском государственном университете (ТОГУ) предложено обучение по разделу «Технологии художественного литья скульптурной композиции сплошных рельефов» с использованием региональной геральдической символики в виде гербов Хабаровского края и города Хабаровск. Данный раздел выступает дидактическим прототипом целостной системы профессионально-ориентированного воспитания, позволяя оценить эффективность замещения абстрактных технологических задач ценностно-значимыми объектами без потери качества освоения профессиональных компетенций.

Результаты и обсуждение

Эффективным способом интеграции гражданско-патриотического компонента в профессиональную подготовку студентов является обращение к геральдическому наследию региона. Геральдическое наследие Хабаровского края в учебных проектах рассмотрим на примере освоения социально-значимого проекта «Символы Дальнего Востока в металле».

Этапы проекта в разделе «Изготовление литых металлических барельефов»:

— исследовательский (изучение истории геральдики Хабаровского края, анализ состава исторических пьютеров, бронз, драгоценных сплавов и сплавов-имитаторов);

— проектный (3D-моделирование и печать / лепка мастер-модели и выбор технологии литья);

— производственный (отливка и обработка сувенирных изделий);

— презентационный (передача сувениров в университетские / школьные музеи, туристические и ветеранские организации).

Гербы города Хабаровск и Хабаровского края, история которых насчитывает около полутора столетий, представляют собой известные художественно-геральдические композиции (Логинов, 2017; Загоруйко, 2014). Для художественного литья, это модели, предназначенные для воспроизведения в металле различными способами литья в песчаные или металлические формы свободной и принудительной заливкой. Мастер-модели могут быть получены лепкой или в результате создания цифрового аналога, в том числе 3D-сканированием авторского оригинала с постобработкой результата сканирования в специальном программном обеспечении. Материалы для изготовления рабочих моделей имеют широкую номенклатуру наименований, поэтому маркировку и способы их обработки для достижения требуемого качества поверхности и геометрии литья студенты изучают на лекционных и практических занятиях.

Современный герб Хабаровского края (утвержден 26 октября 2016 г.) представляет собой геральдический щит, в поле которого на задних лапах сидит черный белогрудый медведь, передними лапами прижимающий к груди щит герба города Хабаровска. Эта композиционная особенность делает герб края интересным объектом для исторического изучения и художественного литья (рис. 2).

Педагогическая модель синтеза компетенций включает обязательную и вариативную части. Обязательная часть разделена на модули и элементы:

— -практические задания по сплошному и полому литью, литью по выплавляемым моделям (включая изготовление сувенирных гербов Хабаровского края из томпака и полутомпака);

— модули о свойствах литейных сплавов: олова, пьютера, бронз, ювелирных сплавов и сплавов-имитаторов;

– знаковые элементы сопровождает история русского литейного искусства от древности до времен Андрея Чохова, а также история создания памятников современности.

Часть, формируемая участниками образовательных отношений:

– монументальное литье и геральдика: шедевры русской литейной школы;

– современные имитационные материалы в художественной обработке металлов.

– лабораторный практикум «Получение художественных и ювелирных сплавов и исследование свойств литых имитаций».

– экскурсии в мастерские художественного литья и музеи.

1.



А Б

Рисунок 2. Герб Хабаровского края: А – официальный геральдический символ; Б – художественная отливка

Для оценки сформированности гражданско-патриотической позиции на материале художественного литья предлагаются следующие индикаторы достижения компетенций, приведенные в таблице 1.

Таблица 1. Индикаторы сформированности компетенций

Уровень	Индикатор	Метод оценки
Когнитивный (УК-5)	Знание символики герба Хабаровска и Хабаровского края; понимание технологических особенностей литья сплошных и сквозных, высоких и низких рельефов, круглой скульптуры; классификация сплавов-имитаторов; классификация видов литья; выбор материалов для изготовления мастер-моделей и рабочих моделей; выбор программного обеспечения для создания виртуальных моделей; правовая защита интеллектуальной собственности	Тестирование, коллоквиум

Деятельностный (ОПК-2, ОПК-4)	Самостоятельная разработка 3D-модели и технологического процесса литья геральдического изделия; выбор оптимального способа литья сплошных и полых художественных скульптурных композиций (по постоянным моделям и моделям, переводимым в другое агрегатное состояние); авторское право	Практическая работа, защита проекта; создание портфолио
Ценностный (рефлексивный)	Обоснование выбора региональной символики и технологического решения в эссе с аргументацией личной значимости; представление виртуальных и натуральных музейных экспонатов или экспозиций.	Анализ портфолио, рефлексивное эссе

Оценка сформированности компетенций происходит на трех уровнях: когнитивном, деятельностном и рефлексивном. Наполнение обязательных компетенций региональным историко-культурным контекстом позволяет превратить технологическую подготовку в действенный механизм гражданско-патриотического воспитания.

Содержание компетенции УК-5 – «Способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах» предполагает понимание места отечественной школы художественного литья и литейной традиции в мировом историко-культурном процессе. Изучение художественного литья металлов – от истории создания уникального Каслинского литья чугуна, Уральской школы бронзового литья до проектирования и самостоятельного изготовления литейных моделей и литых изделий создает эмпирическую базу для осознанного восприятия российского культурного кода как части глобального наследия.

Одним из актуальных направлений художественной обработки материалов является использование сплавов-имитаторов – металлических композиций, воспроизводящих цвет и блеск золота, серебра и платины. Изучение методов получения и свойств томпака, нейзильбера, орайде и других имитаторов позволяет студентам освоить экономически эффективные технологии, не уступающие по эстетическим характеристикам драгоценным аналогам и моделировать обработку сплавов благородных металлов.

Ювелирное литье по выплавляемым моделям представляет собой наиболее точный метод изготовления мелких художественных изделий и включает несколько последовательных операций:

– Создание оригинальных мастер-моделей и получение их легкоплавких точных копий (рабочих моделей) под давлением с помощью воскового инжектора. Несколько моделей наплавляются на стержень-стояк при помощи литников, формируя «модельный блок».

– Операция формовки – опока, с помещенным внутрь блоком рабочих моделей, заполняется ювелирной формовочной массой с последующим вакуумированием.

– Выплавление легкоплавкого материала и прокаливание формы для удаления его остатков (форма длительно находится под действием высоких температур).

– Операция заливки расплавленного металла в заранее подготовленную вакууммируемую литейную форму улучшает заполняемость и снижает количество газовых дефектов.

– Извлечение отливки из формы – после затвердевания металла и охлаждения до безопасных температур формомасса в опоке размывается водой.

Освоение данной технологии формирует у студентов понимание прецизионных методов получения художественных отливок и развивает навыки работы с современным литейным оборудованием. Ювелирное литье из сплавов-имитаторов драгоценных металлов сохраняет эстетические свойства изделий и служит поводом обсуждения экономических вопросов технологии и государственных требований к обороту драгоценных металлов и клеймению изделий в пробирной палате, а также регистрации авторских знаков клейма изготовителя.

С увеличением размеров изделий, получаемых литьем по выплавляемым моделям, увеличивается сложность изготовления и снижается целесообразность применения драгметаллов на

этапе получения фасонных отливок. Для увеличения серийности применяют литье в постоянные формы, качество получаемых отливок повышают применением давления к заливаемому и кристаллизующемуся расплаву.

Применение метода проектов по задачной технологии обучения реализует модель формирования креативного мышления и инженерного типа культуры обучающихся.

Заключение

Включение комплексного изучения технологий художественного литья для создания сувенирной продукции с региональной символикой в образовательный процесс по профилю ТХОМ предполагает междисциплинарную интеграцию, при которой знания, полученные на курсе отечественной истории, актуализируются в профессиональных задачах. Это создает эффективную платформу для синтеза профессиональных компетенций и воспитания гражданско-патриотической позиции обучающихся, что напрямую соответствует современным задачам воспитания молодежи (Волкова, 2024; Корешева, 2022; Газиева, 2025).

В проведенном исследовании систематизирован дидактический потенциал художественного литья металлов как интегрирующей основы для формирования компетенций студентов-технологов. Предложены трехуровневые индикаторы оценки сформированности гражданско-патриотической позиции и компетенций, применительно к художественно-технологическому образованию. Разработанная педагогическая модель интегрирует патриотический компонент в учебные проекты, лабораторные практикумы и научно-исследовательскую работу. Геральдическое наследие Хабаровского края выступает в этой модели не только как материал для учебных отливок, но и как смысловой стержень, формирующий у студентов ценностное отношение к малой родине и осознание себя частью большой российской культуры на дальневосточных рубежах.ё

Практическая значимость проведенного исследования определяется целесообразностью внедрения его результатов в образовательный процесс подготовки выпускников вузов по направлению ТХОМ. Разработанные учебные задания могут быть включены в рабочие программы дисциплин, а также в программы практик и тематику выпускных квалификационных работ, например, при реализации проекта «диплом как стартап». Предложенная система индикаторов оценки компетенций готова к использованию в процедурах текущего и итогового контроля при реализации компетентностного подхода.

Перспективы дальнейших исследований находятся в области расширения спектра учебных проектов, включающих задачи по применению современных аддитивных технологий для создания рабочих моделей художественного литья, с целью масштабирования разработанной технологии на другие разделы дисциплины.

Список литературы

1. Бондаренко Л.Л., Войнов А.Р. Отливка художественной композиции из бронзы по эстрих-процессу // Ученые заметки ТОГУ. 2020. Т. 11. № 3. С. 187-190.¶
2. Волкова Н.В. Управление человеческим капиталом в Хабаровском крае // Московский экономический журнал. 2024. Т. 9. № 7. С. 424-434.¶
3. Газиева И.А. Патриотизм как социальная ценность: восприятие студенческой молодежи // Социологическая наука и социальная практика. 2025. Т. 13. № 1. С. 142-169.¶
4. Гайдук В.А., Швец А.В. Совершенствование системы образования РФ на этапе выхода из болонской системы // Политика и право. Ученые записки. Благовещенск, 2022. С. 64-68.¶
5. Егорова Е.С., Ягов С.С. Анализ существующих систем для управления проектной деятельностью студентов вуза // Тенденции развития науки и образования. 2024. № 107-8. С. 13-16.
6. Жукоцкая А.В., Сахарова М.В., Данилова Е.Ю. Патриотическое воспитание в вузе: возможности и ограничения // Перспективы науки и образования. 2025. № 6 (78). С. 65-79.
7. Загоруйко М.В., Алиев О.Г.А. Сначала мы создаем герб, а потом герб создает нас (прогностический аспект геральдики) // Государственный советник. 2014. № 3 (7). С. 61-71.

8. Корешева Е.В., Бирюкова Л.В., Филиппова К.В. Трудовые ценности молодежи: поколенческий аспект (на материалах исследования в Хабаровском крае) // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2022. № 4. С. 44-49.
9. Коркина Т.Ю. Отдельные аспекты педагогической поддержки процесса воспитания студентов технического вуза // Современный ученый. 2024. Выпуск 7. С. 210-220.
10. Логинов С.Н. История создания гербов Хабаровского края и города Хабаровска // Культура и наука Дальнего Востока. 2017. № 1 (21). С. 77-81.
11. Мяо Д. Компетентностный подход в профессиональном образовании к развитию патриотизма у студентов вузов России // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 4.
12. Половникова Л.Б. Система преемственности в подготовке студентов технического вуза к научно-исследовательской и проектной деятельности // Человеческий капитал. 2025. № 2 (194). С. 119-128.¶
13. Радина Н.К. Патриотизм как социальный феномен в научном образе реальности: понятие и теории // Полис. Политические исследования. 2025. № 2. С. 167-179.
14. Троцук И.В. Повседневный народный российский патриотизм: возможности и ограничения социологического исследования и типологизации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2021. Т. 21. № 4. С. 891-902.
15. Усманов В.В., Лыгина М.А., Филиппов А.Н. Педагогическая модель профессионального воспитания студентов целевой подготовки специалистов в образовательном процессе вуза // Глобальный научный потенциал. 2022. № 8 (137). С. 113-119.

Pedagogical model for native integration of patriotic education into the technological training of students

Alexander R. Voinov
PhD in Engineering, Associate Professor at the Higher School of Industrial Engineering
Pacific National University
Khabarovsk, Russia
006326@togudv.ru
ORCID 0009-0006-3906-9568

Stanislav V. Dorofeev
PhD in Engineering, Associate Professor at the Higher School of Industrial Engineering
Pacific National University
Khabarovsk, Russia
005541@togudv.ru
ORCID 0000-0002-1975-2232

Received 06.05.2026
Accepted 21.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 372.8
DOI 10.25726/d6691-0417-6326-k
EDN JANOTF
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article explores the implementation of a pedagogical methodology for teaching art casting in higher education. The methodology facilitates the development of professional competencies and the civic-patriotic stance of students majoring in 29.03.04 «Technology of Artistic Materials Processing» by focusing on the reproduction of elements constituting national and regional cultural and historical heritage. The didactic potential of foundry art monuments and iconic symbols is revealed through the project-based method and task-oriented (exploratory-research) learning technology. A project-based approach to organizing the production of souvenir products is proposed, exemplified by the prototyping of the region's heraldic heritage during the mastery of casting technologies using low-melting alloys, imitation alloys, and jewelry casting. The pedagogical model for competency synthesis involves incorporating a patriotic component into educational projects, practical workshops, and research activities. The study substantiates indicators and methods for assessing competency development within the context of professionally-oriented education for future metal art technologists.

Keywords

art metal casting, civic-patriotic stance, pedagogical support conditions, graduate competencies, imitation alloys, heraldic symbols, creative search, project-based method.

References

1. Bondarenko L.L., Voinov A.R. Casting of an artistic composition from bronze using the estrich process // Scholarly Notes of Pacific National University. 2020. Vol. 11. № 3. pp. 187-190.
2. Volkova N.V. Human capital management in the Khabarovsk Territory // Moscow Economic Journal. 2024. Vol. 9. № 7. pp. 424-434.
3. Gazieva I.A. Patriotism as a social value: perception of student youth // Sociological Science and Social Practice. 2025. Vol. 13. № 1. pp. 142-169.
4. Gaiduk V.A., Shvets A.V. Improving the education system of the Russian Federation at the stage of withdrawal from the Bologna system // Politics and Law. Scholarly Notes. Blagoveshchensk, 2022. pp. 64-68.
5. Egorova E.S., Yagov S.S. Analysis of existing systems for managing students' project activities at a university // Trends in the Development of Science and Education. 2024. № 107-8. pp. 13-16.
6. Zhukotskaya A.V., Sakharova M.V., Danilova E.Yu. Patriotic education at university: opportunities and limitations // Perspectives of Science and Education. 2025. № 6 (78). pp. 65-79.
7. Zagoruiko M.V., Aliev O.G.A. First we create the coat of arms, and then the coat of arms creates us (the prognostic aspect of heraldry) // State Counsellor. 2014. № 3 (7). pp. 61-71.
8. Koresheva E.V., Biryukova L.V., Filippova K.V. Labor values of youth: the generational aspect (based on research in the Khabarovsk Territory) // Humanities, Socio-Economic and Social Sciences. 2022. № 4. pp. 44-49.
9. Korkina T.Yu. Certain aspects of pedagogical support for the upbringing of students at a technical university // Modern Scientist. 2024. Issue 7. pp. 210-220.
10. Loginov S.N. The history of the creation of the coats of arms of the Khabarovsk Territory and the city of Khabarovsk // Culture and Science of the Far East. 2017. № 1 (21). pp. 77-81.
11. Miao D. Competence-based approach in professional education to the development of patriotism among students of Russian universities // World of Science. Pedagogy and Psychology. 2024. Vol. 12. № 4.
12. Polovnikova L.B. The system of continuity in preparing technical university students for research and project activities // Human Capital. 2025. № 2 (194). pp. 119-128.
13. Radina N.K. Patriotism as a social phenomenon in the scientific image of reality: concept and theories // Polis. Political Studies. 2025. № 2. pp. 167-179.
14. Trotsuk I.V. Everyday popular Russian patriotism: opportunities and limitations of sociological research and typologization // Peoples' Friendship University of Russia Bulletin. Series: Sociology. 2021. Vol. 21. № 4. pp. 891-902.

15. Usmanov V.V., Lygina M.A., Filippov A.N. Pedagogical model of professional upbringing of students in targeted specialist training in the educational process of a university // Global Scientific Potential. 2022. № 8 (137). pp. 113-119.

История гуманистического подхода в отечественной педагогической системе профилактики девиантного поведения несовершеннолетних

Максим Викторович Нестеров
Специалист-эксперт
Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург, Россия
nesteroff.maksim@yandex.ru
ORCID 0009-0004-2297-695X

Наталья Анатольевна Медина Бракамонте
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Педагогики и психологии образования
Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург, Россия
mbna@yandex.ru
ORCID 0000-0002-0563-4542

Поступила в редакцию 03.05.2026
Принята 19.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 37.013.42
DOI 10.25726/s1670-8135-1424-e
EDN JDVVGB
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Тема профилактики девиантного поведения детей и подростков является актуальной, поскольку антисоциальные проявления среди несовершеннолетних встречаются даже в самых развитых странах. Работа по профилактике такого поведения важна и непосредственно для детей с девиантным поведением, и для общества в целом. Существуют различные мнения о том, как именно должна решаться проблема трудных детей и подростков, поэтому необходим анализ исторического опыта. В работе использовались метод исторического анализа и метод реконструкции. Проведенное исследование позволило установить, что гуманизация в сфере работы с трудными детьми и подростками произошла в России не ранее второй половины XIX века, после отмены крепостного права и общей либерализации жизни общества. Общественные настроения стали значимым фактором в изменении подхода: если в начале XIX века приоритетом было наказание, то к его завершению, и в особенности в начале XX века, главной тенденцией стала поддержка детей и подростков из групп риска с целью профилактики отклоняющегося поведения. В начале Советской власти в обстановке разрухи и гражданской войны работе с несовершеннолетними уделялось особое внимание. Был получен уникальный опыт коллективного трудового воспитания. В советский и постсоветский период происходила дальнейшая гуманизация профилактической работы с несовершеннолетними. На основе данного анализа автор предлагает изменение подхода к работе с несовершеннолетними с репрессивного на гуманистический, смену карающей парадигмы на воспитательную и профилактическую. Совместная социально значимая деятельность несовершеннолетних может стать инструментом воспитания и социализации.

Ключевые слова

дети, девиантное поведение, гуманистический подход в педагогике, профилактика, история, рекомендации.

Введение

На любой стадии развития общества определенная доля детей и подростков имеет склонность к девиантному поведению. Поэтому вопросы профилактики такого поведения находятся в фокусе внимания педагогической науки и практики. Антисоциальное поведение ребенка является серьезной проблемой как для него самого и его семьи, так и для всего общества в целом. Девиантное поведение может привести не просто к антиобщественным поступкам, но и к правонарушениям и даже преступлениям. Кроме того, девиантное поведение в детском и подростковом возрасте может негативно повлиять на социализацию, а вслед за тем и на всю жизненную траекторию личности. Несовершеннолетний, проявляющий девиантные наклонности, без должного внимания к нему не может справиться с внутренними проблемами. Возникает целый комплекс рисков – от негативных психических и психологических последствий до социальных, таких как деградация личности, разрыв социальных связей, невозможность социализации.

Общество обязано уделять особое внимание таким несовершеннолетним, поскольку рост их числа угрожает социальной стабильности. Так, в течение 2024 года фигурантами уголовных дел стали 9,5 тысяч несовершеннолетних. Подростки совершили 21 тысячу преступлений и правонарушений. В 2024 году данное число уменьшилось на 6% по отношению к 2023 году), но уже в 2025 году данный показатель вновь увеличился на 11% и достиг 25 тысяч. Перелом тренда в негативную сторону свидетельствует о неблагополучии в данной общественной сфере (Министерство внутренних дел РФ, 2025).

Государственной Думой РФ 28 октября 2025 года в первом чтении был принят законопроект об ужесточении уголовного наказания для несовершеннолетних, в том числе – о введении уголовной ответственности с 14 лет за некоторые виды преступлений. Законодательная инициатива вызвала в обществе неоднозначную реакцию. Высказывались мнения, что более гуманным и эффективным было бы усиление мер по профилактике и предупреждению девиантного поведения несовершеннолетних, тем более, что в нашей стране накоплен богатый опыт работы в данном направлении – как в советский и постсоветский, так и в дореволюционный периоды. Таким образом, данная тематика является весьма актуальной и социально значимой в текущей ситуации.

Цель исследования – рассмотрение эволюции гуманистического подхода в отечественной педагогической системе профилактики девиантного поведения несовершеннолетних. Объект исследования – система профилактики девиантного поведения несовершеннолетних в Российской империи, СССР и РФ. Предмет исследования – подходы к профилактической работе с несовершеннолетними правонарушителями в Российской империи, СССР и РФ.

Задачи исследования.

1. Рассмотреть эволюцию законодательства о профилактике правонарушений среди несовершеннолетних с 1866 года по текущий момент.
2. Выявить трансформации подходов к профилактической работе с несовершеннолетними, направленной на предотвращение девиантного поведения.
3. Предложить направления совершенствования нормативно-правовой базы с целью повышения эффективности профилактической работы с несовершеннолетними.

Научная новизна исследования состоит в том, что в данном исследовании рассмотрена эволюция российского законодательства в области профилактики девиантного поведения несовершеннолетних в контексте ее гуманизации, снижении репрессивного компонента законодательства и усиления воспитательного воздействия на личность несовершеннолетних.

Практическая значимость исследования обусловлена необходимостью изменения подхода к профилактике и пресечению правонарушений среди несовершеннолетних. В работе предложено

направление воспитательно-профилактической деятельности – привлечение несовершеннолетних к социально значимой работе.

Хронологические рамки исследования охватывают период с 1866 года по настоящее время. Начало периода выбрано в соответствии с датой принятия первого российского закона, нацеленного на профилактическую работу с малолетними правонарушителями.

Материалы и методы исследования

Материалом исследования послужили публикации по истории России и СССР, касающиеся вопросов профилактики девиантного поведения детей и подростков.

В качестве методов исследования были использованы исторический и ретроспективный методы. Исторический позволил исследовать законодательство о профилактике девиантного поведения несовершеннолетних во взаимосвязи с экономической, политической, социальной ситуацией в стране, выявить исторические события, послужившие причиной тех или иных изменений в законодательстве и правоприменении. При помощи ретроспективного метода автором была предпринята попытка выявления тенденции развития деятельности по профилактике девиантного поведения несовершеннолетних в России, охарактеризовать текущее состояние дел в данной сфере в контексте исторического опыта и разработать рекомендации по совершенствованию законодательства.

Результаты и обсуждение

Период с начала XIX века до 1866 года в классификации Е.В. Москвиной и Н.Н. Москвиной обоснованно назван «карательным» (Москвина, 2013). В то время закон карал малолетних преступников на общих основаниях со взрослыми. Тем не менее и в этот период времени предпринимались попытки перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей: в частности, в имении государственного канцлера графа Н.П. Румянцева и за его личный счет англичанин Якоб Герд открыл «Земледельческое училище трудолюбия и взаимного обучения», где обучались 50 крестьянских детей-сирот из владений Румянцева. К сожалению, после смерти Румянцева проект закрылся, поскольку наследники графа отказались его финансировать.

На государственном уровне первая попытка решения проблемы воспитания малолетних нарушителей была предпринята в 1866 году, на волне всеобщей либерализации и гуманизации российской государственной системы после отмены крепостного права. В 1864 году был принят Устав о наказаниях, выносимых мировыми судьями. Система уголовного наказания детей и подростков претерпела изменения: законодатель указал, что «по особым свойствам детского возраста применение к малолетним общих видов наказаний представляется или совершенно невозможным, или ведущим к положительному вреду» (Кара, 2015; Асеева, 2019).

К тому времени в обществе уже имелся определенный практический опыт организации приютов для неблагополучных детей и подростков. С учетом этого опыта и распространения новых гуманистических и либеральных идей 5 декабря 1866 года был принят Закон «Об учреждении приютов и колоний для нравственного исправления несовершеннолетних преступников». Субъектами исполнения данного закона были названы правительство, общества, духовные и частные лица – все они имели право финансировать и учреждать соответствующие заведения.

Для российского права закон от 1866 года стал поворотным моментом: впервые государство взяло на себя обязательства не только по наказанию малолетних преступников, но и по их перевоспитанию и профилактике возможного повторения их противоправных поступков. В соответствии с этим законом были созданы «богоугодные и общеполезные» исправительные приюты.

Призрение сирот и бедных детей в пореформенной России XIX века стало заботой не только царского правительства. Этим занимались и выборные органы самоуправления на местах – губернские и уездные земские учреждения. Благодаря активной деятельности центральной и местной власти к концу XIX века удалось удвоить численность заведений для сирот. В это время в стране резко активизировались политические движения. Освобождение от крепостного права дало импульс общественной жизни. Даже время реакции, наступившее после воцарения в 1881 году Александра III, не

смогло погасить в обществе стремления к свободе, ценностям гуманизма и демократии. Политическая обстановка непосредственно воздействовала и на деятельность в области социальной поддержки детей и подростков.

Этот период характеризуется возникновением общественного запроса к теоретической и практической педагогике по поводу разработки систем адаптации и перевоспитания детей, подростков, юношей и девушек, не вписывающихся в социальную систему или нарушающих установленные в ней нормы. Мыслители второй половины XIX века, такие как К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, говорили о том, что для исправления поведения личности необходимо не только наказание, но и поддержка оступившегося человека, в том числе – организованная на государственном уровне (Толстой, 2013).

Наступивший XX век ознаменовался еще более сильным подъемом политической активности широких масс населения. После позорной Русско-японской войны в России начались народные восстания. Революционное движение находило все новых сторонников среди рабочего класса и крестьянства. Дети из рабочих и крестьянских семей стремились к просвещению. Во время первой русской революции появился целый ряд форм работы с детьми и подростками в виде народных классов, народных университетов, народных библиотек и т. д. Работа с детьми в таких организациях осуществлялась на общественных началах представителями Всенародного союза учителей, Московского и Петербургского комитетов грамотности, Общества попечения больных и бедных детей и т. д. (Зайцева, 2008). Именно тогда, в1905-1907 годах, возникла уникальная система детских и подростковых клубов С.Т. Шацкого (Харсеева, 2007). Он одним из первых создавал в предреволюционной России детские колонии, где обучение соединялось с общественно-полезным трудом. Сделать жизнь ребенка более здоровой, содержательной, культурной и интересной – вот главный девиз всей педагогической деятельности С.Т. Шацкого (Семенова, 2014).

В предвоенные годы «Бодрая жизнь», в частности, ее школа, организованная С.Т. Шацким, была одной из лучших в РСФСР. В годы войны школа была разрушена. Но идеи по воспитанию трудных подростков, внесенные в преподавательскую деятельность педагогом-новатором, живы до сих пор.

Среди российских педагогов-мыслителей периода 1900-1917 годов XX века в России появилась концепция социального бихевиоризма. И.А. Арямов, М.Я. Басов, П.П. Блонский, А.А. Дернова-Ярмоленко, А.Г. Иванов, А.Г. Калашников, Р.Я. Лехтман и др. рассматривали поведение ребенка как совокупность реакций на внутренние и внешние раздражители (стимулы). В соответствии с концепцией социального бихевиоризма, ребенок воспринимает нормы поведения непосредственно из окружающей среды. Данная концепция эффективно применялась в работе с трудными детьми и подростками (Думов, 2012).

Таким образом, результаты историко-педагогического анализа имеющихся данных демонстрируют тенденцию к изменению педагогической деятельности с трудными подростками в дореволюционной России от карательной к гуманистической. Создание системы исправительных приютов легло в основу возникновения советской педагогической системы профилактики девиантного поведения в детской и подростковой среде. Однако следует отметить, что передовые методы профилактики девиантного поведения малолетних в Российской империи разрабатывали и применяли отдельные педагоги, убежденные сторонники гуманистического воспитания. Государственная система была по-прежнему ориентирована на наказание и устрашение. Бессистемное, единичное применение гуманистических методов не могло существенно повлиять на социальные тенденции. Поэтому число преступлений, совершаемых несовершеннолетними, постоянно росло: в период с 1874 по 1894 годы количество преступников в возрасте от 10 лет до 21 года увеличилось почти в 2 раза; с 1901 по 1916 годы число осуждённых в возрасте 10-17 лет выросло почти в 4 раза (Гомозов, 2012).

В первые годы Советской власти, когда улицы городов наводнили тысячи беспризорных детей, пострадавших от войны, голода и эпидемий, государство взяло на себя заботу об этих детях и стало проводить интенсивную работу по воспитанию и исправлению представителей подрастающего поколения, особенно социально неблагополучных детей и подростков и несовершеннолетних правонарушителей.

Российский педагог и политик А.В. Луначарский, первый народный комиссар просвещения советской России, активно работал с трудными подростками, в том числе и воспитанниками детских домов. Он разработал уникальные методики и программы, которые не только помогали подросткам освоить необходимые знания и навыки, но и укрепляли их моральные ценности и прививали чувство собственного достоинства (Кузнецов, 2020).

Работа по социально-правовой охране несовершеннолетних в основе своей строилась с опорой на гуманистические принципы. В феврале 1919 года вышел декрет о создании Всероссийского Совета защиты детей. Главная цель деятельности этого Совета была беречь и охранять подрастающее поколение в тяжелые для страны годы гражданской войны и военной интервенции.

В конце 1919 года несмотря на то, что советская педагогика воспитания и перевоспитания на начальном этапе своего становления формировалась в условиях тотального общества и испытывала важное социально-политическое воздействие, вся система работы по профилактике безнадзорности и преодолению правонарушений несовершеннолетних была связана с теоретико-пропагандистской и организаторской деятельностью Н.К. Крупской и А.В. Луначарского (Смирнов, 2020).

Известный психолог и педагог Л.С. Выготский разработал концепцию развивающего обучения, которая успешно применялась и в работе с трудными подростками. Его идеи о психологическом развитии и социокультурном контексте обучения помогали педагогам установить с подростками доброжелательную и конструктивную коммуникацию, способствовали разрешению конфликтов и в конечном счете содействовали исправлению и личностному росту воспитуемых (Потапова, 2017).

Во второй половине 30-х годов ужесточился курс Наркомпроса и его органов на «большевистский порядок и дисциплину». Возрождавшемуся в теории и практике воспитания авторитаризму противостоял своей педагогической системой выдающийся практик-экспериментатор, теоретик и технолог Антон Семенович Макаренко. Им были разработаны законы, обоснованы принципы организации и деятельности коллектива, этапы его становления и развития. «Коллектив – это социальный организм в здоровом человеческом обществе», – указывал мастер-воспитатель (Коновалова, 2021).

Воспитанию А.С. Макаренко отводил ведущую роль в формировании и развитии личности, отвергая «…какую-нибудь возможность даже говорить о каких-то специфических природных склонностях человека к преступлению или бродяжничеству» (Макаренко, 2025a).

А.С. Макаренко в перевоспитании применял метод «взрыва». Это средство решительного разрушения каких-либо вредных привычек воспитанников, создающее возможность и необходимость быстрых качественных изменений в формирующейся личности. Педагог использовал поражающие неожиданностью ситуации, которые имели эмоциональное воздействие на личность, вызывали сильные чувства, борьбу мотивов, резкое изменение отношение к себе и окружающим. Например, в знаменитой «Педагогической поэме» великого педагога есть эпизод, когда наставник доверяет одному из колонистов, бывшему вору и бандиту Карабанову, поручение о перевозке крупной суммы денег. Доверие со стороны педагога, которого воспитанник объективно не заслужил и совершенно не ожидал, совершает настоящий переворот в душе юноши (Макаренко, 2025b).

А.С. Макаренко имел принципиальную позицию по вопросу о наказании. Он считал, что наказание не должно иметь цель причинять страдания, ущемлять честь и достоинство личности. Цель наказания – заставить человека глубоко продумать свой проступок, почувствовать негативное отношение коллектива к проступку, воспитать у провинившегося правильное отношение к собственному поведению.

В Петрограде, в среде детей с «трудным» поведением, долгое время трудился выдающийся педагог Виктор Николаевич Сорока-Росинский в школе социально-индивидуального воспитания имени Достоевского (ШКИД). Школа была уникальным образовательным учреждением, где под руководством Сороки-Росинского реализовывались передовые подходы к обучению и воспитанию детей, испытывающих трудности в общении и адаптации к социальной среде (Мокрова, 2019).

В течение многих лет Сорока-Росинский разрабатывал и внедрял инновационные методики, основанные на принципах индивидуализации обучения и воспитания. Он понимал, что каждый ребенок уникален и требует особого подхода. В ШКИД царила атмосфера доверия и понимания, где каждый ребенок мог почувствовать себя принятым и поддержанным (Помелов, 2019). В школе реализовывались

передовые подходы к обучению и воспитанию детей, испытывающих трудности в общении и адаптации к социальной среде (Мокрова, 2019). Сорока-Росинский разрабатывал и внедрял инновационные методики, основанные на принципах индивидуализации обучения и воспитания (Помелов, 2019).

Известный отечественный ученый-педагог Всеволод Петрович Кащенко в 30-х годах прошлого столетия разработал классификацию методов коррекции девиантного поведения. Он объединил их в две группы: педагогические и психотерапевтические. К педагогическим методам относятся: метод общественного влияния (метод игнорирования, коррекция страхов, активно-волевых дефектов, бродяжничества, навязчивых действий и мыслей, само-коррекция); специальные, частно-педагогические методы (коррекция недостатков поведения, нервного характера); метод коррекции через труд; метод коррекции путем рациональной организации детского коллектива (Степанова, 2025).

Отечественный философ и педагог В.П. Зинченко занимался проблемами подросткового возраста и способами решения возникающих трудностей. Его работы по педагогической аналитике и психологические идеи позволили понять особенности подросткового развития и эффективно взаимодействовать с детьми и подростками, включая тех, которые попали в трудную жизненную ситуацию (Смолян, 2017).

Позитивным процессом 70-80-х годов XX века следует считать развитие гуманистических традиций в профилактике безнадзорности и педагогической реабилитации детей из группы риска.

В воспитательной практике актуализировались проблемы изучения возрастных особенностей детей из «группы риска», стимулирования и развития их инициативы, самостоятельности, способности к самоисправлению и саморазвитию. Отдельные педагогические коллективы сумели создать школы (включая спецшколы для несовершеннолетних правонарушителей), где процесс педагогической реабилитации приобретает истинные образцы гуманистической педагогики. Среди них – школа Василия Александровича Сухомлинского. Сухомлинский «восстанавливал» целостность личности в единстве природного и социального, духовного и физического, общественного и индивидуального. Процесс педагогической реабилитации несовершеннолетних Сухомлинский видел в истоках человечности, в естественности добрых чувств и добрых дел. Другой идеал воспитания – труд – основа становления личности человека. По существу, всем строем школьной жизни утверждалось отношение к труду как основе нравственности: «умственный труд», «труд души», «созидание трудом красоты», «атмосфера серьезного отношения к труду» (Мокрова, 2019).

Проблемы перевоспитания подростков девиантного поведения в 1970-1980-е годы разрабатывал и А.И. Кочетов. В работах «Мастерство перевоспитания» и «Перевоспитание подростка» педагог охарактеризовал причины трудновоспитуемости, акцентируя внимание на необходимости всесторонней диагностики данного явления. А.И. Кочетов считал целесообразным изучение внешних причин и внутренних предпосылок девиантного поведения. Он предложил методику перевоспитания и меры профилактики отклоняющегося поведения (Кочетов, 1989).

Советская система воспитания трудных подростков стала переходным этапом между дореволюционной педагогической системы к современной. Основы, заложенные советскими педагогами и психологами, стали отправной точкой для развития современной системы профилактики и коррекции девиантного поведения в подростковой среде.

Современная педагогическая деятельность в сфере воспитания трудных подростков является актуальной проблемой и для современной России. Воспитание и образование подростков, имеющих проблемное поведение или находящихся в сложных жизненных ситуациях, требует особого подхода и комплексных мер, направленных на их социализацию и интеграцию в общество.

Основной задачей педагогов, работающих с этой категорией подростков, является создание благоприятной образовательной и воспитательной среды, способствующей развитию их положительных качеств и потенциалов. Важным аспектом такой деятельности является индивидуальный подход к каждому ребенку, основанный на его потребностях и способностях. Одним из главных инструментов педагогической работы с трудными подростками является психологическое сопровождение. Современные педагогические методики включают психологические тренинги, групповые занятия, индивидуальные консультации, способствующие развитию самооценки и самопринятия подростков.

Также одним из важных аспектов воспитания трудных подростков является социальная адаптация. Это может быть организация внеклассной работы, волонтерская деятельность, участие в проектах социального значения. Такие активности помогают подросткам приобрести навыки коммуникации, сотрудничества, саморазвития и самоорганизации.

Один из самых известных педагогов, работавших после 1990 года, – Ш.А. Амонашвили. Его уникальный подход к обучению и воспитанию смог изменить жизнь многих детей и подростков. Благодаря своим знаниям и опыту, Ш.А. Амонашвили создал эффективную систему работы с детьми и подростками, которая продемонстрировала отличные результаты. Его концепция гуманно-личностной педагогики ставит в центр всей педагогической и профилактической работы уважительное и заинтересованное отношение к ребенку. В соответствии с идеями Ш. Амонашвили, авторитарные методы в работе с проблемными детьми будут менее эффективными, чем открытость к общению и установка на сотрудничество (Амонашвили, 2024).

Современные российские педагоги, психологи и социологи ведут активную работу по теоретическому и практическому исследованию методов работы с девиантными подростками. В частности, в работе Т.Н. Акимовой представлена модель развития социальной активности подростков (Акимова, 2019). В исследовании Л.Н. Гладковой представлена модель формирования опыта социально безопасного поведения несовершеннолетних (Гладкова, 2019). Авторами А.М. Каминским, С.Б. Пономаревым и Д.С. Пономаревым рассмотрены особенности работы по противодействию криминальной субкультуре (Каминский, 2022). В работе Е.А. Казаевой и В.В. Мишарина рассматривается социально-культурная деятельность в подростковой среде как способ преодоления тяги к девиантному поведению (Казаева, 2018).

Таким образом, современные отечественные исследователи ведут активные поиски наиболее эффективных методик работы с проблемными подростками. Основные направления – индивидуальный подход, социальное взаимодействие, положительный опыт совместной деятельности и общения.

Исторический обзор эволюции отечественной педагогической системы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних позволяет высказать предположение о том, что жесткая система наказания не продемонстрировала своей эффективности и не способствовала снижению уровня правонарушений среди детей и подростков. Функция устрашения и наказания, на которую была нацелена система борьбы с малолетними правонарушителями, не привела к сокращению числа противоправных действий, совершаемых несовершеннолетними.

В то время как гуманизация и либерализация системы профилактической работы с несовершеннолетними, в том числе с нарушителями правопорядка, в исторической перспективе всегда приводила к положительным результатам. Система профилактики, целью которой является прежде всего на воспитание, а не наказание и не устрашение, была применена на практике известными педагогами прошлого и показала эффективность в исправлении несовершеннолетних, их ресоциализации. Именно благодаря гуманистическому подходу воспитанники становились активными и заинтересованными участниками воспитательного процесса, ориентированными на вхождение в общество в качестве полноправных, достойных его членов.

В настоящее время активно обсуждается необходимость реформирования системы профилактики правонарушений среди несовершеннолетних. Одновременно с введением уголовного наказания для подростков за некоторые деяния, внедрения в общеобразовательных организациях оценки за поведение и других репрессивных мер высказываются идеи о том, чтобы вернуть систему специальных школ для несовершеннолетних нарушителей и направлять в такие школы не только совершивших преступление, но и тех, кто демонстрирует девиантное поведение.

Однако, как уже говорилось выше, ужесточение системы наказаний не приводит к снижению уровня правонарушений среди несовершеннолетних. Вместо усиления репрессивного компонента было бы целесообразным обратить внимание на воспитательную работу. Такая работа не должна ограничиваться нравоучительными беседами. По примеру педагогов прошлого несовершеннолетних необходимо привлекать к общественно полезной деятельности. Например, сотрудничество с волонтерскими организациями, осуществляющими социальную помощь нуждающимся, было бы

полезным в качестве воспитательного воздействия на несовершеннолетних. Совместная работа, включающая в себя социально значимые действия, может способствовать решению сразу нескольких воспитательных задач: социализации несовершеннолетних, повышению их самооценки и самоуважения, сплочению коллектива и т. д. Представляется целесообразным обратить внимание на возможность привлечения несовершеннолетних для социальной работы, разработать соответствующие нормативные документы и применить на практике данный механизм профилактики.

Заключение

В соответствии с поставленной целью была исследована эволюция гуманистического подхода в отечественной педагогической системе профилактики девиантного поведения несовершеннолетних.

Были рассмотрены основные этапы изменения законодательства о профилактике правонарушений среди несовершеннолетних с 1866 года по текущий момент.

В 1866 году на законодательном уровне впервые была продекларирована обязанность государства относительно работы по перевоспитанию малолетних преступников. Закон об учреждении приютов для исправления малолетних преступников можно считать началом гуманистического подхода в отечественной работе с трудными детьми и подростками.

После принятия этого закона и до самого 1917 года шел процесс гуманизации в сфере работы с несовершеннолетними нарушителями. Развитие этого процесса прервалось в связи с революцией и гражданской войной. Однако в работе с беспризорными детьми, количество которых в тех условиях чрезвычайно увеличилось, власти советской России проявили преемственность с системой воспитания малолетних нарушителей в царской России. Были организованы колонии для беспризорных и малолетних преступников, которые оказались эффективным механизмом исправления и профилактики девиантного поведения несовершеннолетних.

Гуманистические традиции преобладали в педагогике и в дальнейшем. Известные педагоги советского периода в работе по профилактике безнадзорности и педагогической реабилитации детей из группы риска уделяли особое внимание общению с детьми, а также вовлечению их в социально значимую деятельность.

В современных условиях на первый план вышла психологическая и педагогическая поддержка проблемных детей. Опыт работы передовых педагогов позволяет сделать вывод о том, что основой большинства методов работы с трудными подростками является уважительный и равноправный диалог. Специалисты акцентируют внимание на необходимости восстановления доверия и установления конструктивного общения, на необходимости придерживаться принципа партнёрства и взаимной поддержки. В работе с проблемными детьми необходим индивидуальный подход, поскольку причины формирования девиантного поведения могут быть самыми различными. В то же время есть определенные универсальные инструменты, проверенные временем – такие как принцип деятельности, активное включение в совместную работу.

Была выявлена трансформация подходов к профилактической работе с несовершеннолетними, направленной на предотвращение девиантного поведения. Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что в исследуемом периоде система профилактики девиантного поведения несовершеннолетних поступательно развивалась в направлении гуманизации.

Также были предложены направления совершенствования нормативно-правовой базы с целью повышения эффективности профилактической работы с несовершеннолетними. В ходе работы был сделан вывод о том, что в рамках профилактической работы эффективным воспитательным методом может стать участие несовершеннолетних в волонтерской деятельности, в реализации социальных проектов помощи нуждающимся.

Список литературы

1. Акимова Т.Н. Развитие социальной активности школьников – участников детских общественных объединений в условиях города-героя: дис. ... канд. пед. наук. Новгород, 2019. 204 с.¶
2. Амонашвили Ш.А. Баллада о воспитании. Москва: Амрита, 2024. 224 с.¶

3. Асеева А.С. Правовые основы помещения несовершеннолетних в исправительные заведения в Российской империи после 1861 года // Вестник экономической безопасности. 2019. № 2. С. 10-19.¶

4. Гладкова Л.Н. Формирование опыта социально безопасного поведения несовершеннолетних в процессе online-социализации: дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2019. 259 с.¶

5. Гомозов Н.М. Государственно-правовые меры борьбы с преступностью несовершеннолетних в России второй половины XIX – начала XX века: дис. ... канд. ист. наук. Нижний Новгород, 2012. 184 с.¶

6. Думов А.С. Историко-педагогический опыт изучения и профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних в России начала XX в. // Вестник Волгоградской академии МВД России. 2012. № 4 (23). С. 156-159.¶

7. Зайцева С.В. Российские и международные съезды по вопросам призрения незаконных детей и подкидышей в конце XIX – начале XX веков // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2008. № 4. С. 92-96.¶

8. Казаева Е.А., Мишарин В.В. Реализация модели и условий профилактики девиантного поведения подростков средствами социально-культурной деятельности в дополнительном образовании // МНКО. 2018. № 5 (72). С. 91-97.¶

9. Каминский А.М., Пономарев С.Б., Пономарев Д.С. К вопросу о перспективах использования методов моделирования при разработке методик противодействия экспансии тюремной субкультуры // Вестник Удмуртского университета. Серия «Экономика и право». 2022. Т. 32. № 1. С. 137-142.¶

10. Кара С.В. Начало создания исправительно-воспитательных учреждений для несовершеннолетних правонарушителей в России // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 2. С. 216-218.

11. Коновалова М.Н. А.С. Макаренко: взгляд из современности // Ученые записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2021. Т. 7 (73). Вып. 4. С. 88-93.¶

12. Кочетов А.И. Основы трудового воспитания: кн. для учителя. Минск: Народная асвета, 1989. 223 с.¶

13. Статистические сведения о состоянии преступности в 2025 году // mvdmedia.ru. 2025.

14. Кузнецов М.С. А.В. Луначарский о воспитании «нового человека» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 6 (149). С. 9-12.

15. Макаренко А.С. Методика воспитательной работы: избранные труды. Москва: Юрайт, 2025. 323 с.¶

16. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. Москва: АСТ, 2025. 736 с.¶

17. Мокрова А.А., Трубникова К.Д. Воспитательная система В.Н. Сороки-Росинского // Научный формат. 2019. № 3 (3). С. 47-51.¶

18. Москвина Е.В., Москвина Н.Н. История изучения проблемы организации работы с девиантными подростками // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2013. С. 136-139.¶

19. Помелов В.Б. Учитель В.Н. Сорока-Росинский и его педагогическое наследие // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. № 3. С. 17-25.¶

20. Потапова Н.Н. Социальное воспитание и развитие в контексте учения Л.С. Выготского // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2017. № 2 (42). С. 55-64.¶

21. Семенова Н.В. А.С. Макаренко и С.Т. Шацкий о проблеме взаимоотношения личности и общества // Историко-педагогический журнал. 2014. Вып. 4. С. 128-138.

22. Смирнов И.П. Педагогическое наследие политического тандема Крупской-Луначарского // КПЖ. 2020. № 6 (143). С. 7-16.¶

23. Смолян Г.Л. В.П. Зинченко и становление инженерной психологии в СССР // Психология. Журнал ВШЭ. 2017. Т. 14. № 4. С. 626-643.¶

24. Степанова М.А. В.П. Кащенко и рождение высшего дефектологического образования в России // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2025. № 1. С. 54-74.¶

25. Толстой Л.Н. Воспитание и образование // Историко-педагогический журнал. 2013. № 3. С. 15-19

26. Харсеева О.В. Борьба с преступностью несовершеннолетних в России в середине XIX – начале XX вв.: историко-правовое исследование (на материалах Курской губернии): дис. ... канд. юрид. наук. Москва, 2007. 31 с.¶

The history of the humanistic approach in the Russian pedagogical system of prevention of deviant behavior of adolescents

Maxim V. Nesterov
Specialist Expert
St. Petersburg State University
St. Petersburg, Russia
nesteroff.maksim@yandex.ru
ORCID 0009-0004-2297-695X

Natalia A. Medina Bracamonte
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Educational Psychology
St. Petersburg State University
St. Petersburg, Russia
mbna@yandex.ru
ORCID 0000-0002-0563-4542

Received 03.05.2026
Accepted 19.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 37.013.42
DOI 10.25726/s1670-8135-1424-e
EDN JDVVGB
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The topic of prevention of deviant behavior of children and adolescents is relevant, since antisocial manifestations among minors occur even in the most developed countries. Prevention of such behavior is important both for children with deviant behavior and for society as a whole. There are different opinions about how exactly the problem of difficult children and adolescents should be solved, so an analysis of historical experience is necessary. The method of historical analysis and the method of reconstruction were used in the work. The conducted research allowed us to establish that humanization in the field of work with difficult children and adolescents occurred in Russia no earlier than the second half of the 19th century, after the abolition of serfdom and the general liberalization of society. Public sentiment has become a significant factor in changing the approach: if punishment was a priority at the beginning of the 19th century, then by its end, and especially

at the beginning of the 20th century, the main trend was to support children and adolescents from risk groups in order to prevent deviant behavior. At the beginning of Soviet rule, in an environment of devastation and civil war, special attention was paid to working with minors. A unique experience of collective labor education was gained. In the Soviet and post-Soviet period, there was a further humanization of preventive work with minors. Based on this analysis, the author suggests changing the approach to working with minors from repressive to humanistic, changing the punishing paradigm to educational and preventive. Joint socially significant activities of minors can become a tool for upbringing and socialization.

Keywords

adolescents, deviant behavior, humanistic approach in pedagogy, prevention, history, recommendations.

References

1. Akimova T.N. Development of social activity among schoolchildren – participants in children's public associations in the context of a hero city: dis. ... cand. ped. sci. Novgorod, 2019. 204 p.¶
2. Amonashvili Sh.A. A Ballad about Education. Moscow: Amrita, 2024. 224 p. 3.
3. Aseeva A.S. Legal foundations for placing minors in correctional institutions in the Russian empire after 1861 // Bulletin of Economic Security. 2019. № 2. pp. 10-19.¶
4. Gladkova L.N. Developing the experience of socially safe behavior in minors in the process of online socialization: dis. ... cand. ped. sci. Tyumen, 2019. 259 p.¶
5. Gomozov N.M. State and legal measures to combat juvenile crime in Russia in the second half of the 19th – early 20th century: dis. ... cand. hist. sci. Nizhny Novgorod, 2012. 184 p.¶
6. Dumov A.S. Historical and pedagogical experience in studying and preventing deviant behavior among minors in Russia at the beginning of the 20th century // Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia Bulletin. 2012. № 4 (23). pp. 156–159.
7. Zaitseva S.V. Russian and international congresses on the care of illegitimate children and foundlings in the late 19th – early 20th centuries // Pushkin Leningrad State University Bulletin. 2008. № 4. pp. 92–96.
8. Kazaeva E.A., Misharin V.V. Implementation of the model and conditions for preventing deviant behavior among adolescents through socio-cultural activities in supplementary education // MNKO. 2018. № 5 (72). pp. 91-97.¶
9. Kaminsky A.M., Ponomarev S.B., Ponomarev D.S. On the issue of the prospects for using modeling methods in developing methods to counteract the expansion of prison subculture // Udmurt University Bulletin. Series «Economics and Law». 2022. Vol. 32. № 1. pp. 137-142.¶
10. Kara S.V. The Beginning of the Establishment of Correctional and Educational Institutions for Juvenile Offenders in Russia // Bryansk State University Bulletin. 2015. № 2. pp. 216-218.
11. Konovalova M.N. A.S. Makarenko: A Modern Perspective // Scientific Notes of V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology. 2021. Vol. 7 (73). Issue 4. pp. 88-93.¶
12. Kochetov A.I. Fundamentals of Labor Education: a book for teachers. Minsk: Pablic asveta, 1989. 223 p.
13. Statistical data on the state of crime in 2025 // mvdmedia.ru. 2025.
14. Kuznetsov M.S. A.V. Lunacharsky on the upbringing of the «new man» // Volgograd State Pedagogical University Bulletin. 2020. № 6 (149). pp. 9-12.
15. Makarenko A.S. Methodology of educational work: selected works. Moscow: Yurait, 2025. 323 p.¶
16. Makarenko A.S. Pedagogical poem. Moscow: AST, 2025. 736 p.¶
17. Mokrova A.A., Trubnikova K.D. The Educational System of V.N. Soroka-Rosinsky // Scientific Format. 2019. № 3 (3). pp. 47-51.¶
18. Moskvina E.V., Moskvina N.N. The History of Studying the Problem of Organizing Work with Deviant Teenagers // Problems and Prospects of Education Development in Russia. 2013. pp. 136-139.¶

19. Pomelov V.B. Teacher V.N. Soroka-Rosinsky and his pedagogical legacy // Pedagogy. Issues of Theory and Practice. 2019. № 3. pp. 17-25.¶

20. Potapova N.N. Social upbringing and development in the context of L.S. Vygotsky's teachings // Scientific Notes. Electronic scientific journal of Kursk State University. 2017. № 2 (42). pp. 55-64.¶

21. Semenova N.V. A.S. Makarenko and S.T. Shatsky on the problem of the relationship between the individual and society // Historical and Pedagogical Journal. 2014. Issue 4. pp. 128-138.

22. Smirnov I.P. Pedagogical legacy of the political tandem of Krupskaya and Lunacharsky // KPZh. 2020. № 6 (143). pp. 7-16.

23. Smolyan G.L. V.P. Zinchenko and the development of engineering psychology in the USSR // Psychology. HSE Journal. 2017. Vol. 14. № 4. pp. 626-643.¶

24. Stepanova M.A. V.P. Kashchenko and the birth of higher defectological education in Russia // Bulletin of Moscow University. Series 20. Pedagogical Education. 2025. 1. pp. 54-74.¶

25. Tolstoy L.N. Upbringing and education // Historical and pedagogical journal. 2013. № 3. pp. 15-19

26. Kharseeva O.V. The fight against juvenile delinquency in Russia in the mid 19th – early 20th centuries: a historical and legal study (based on materials from the Kursk province): diss. … candidate of legal sciences. Moscow, 2007. 31 p.¶

Особенности академического дискурса

Светлана Владимировна Булаева
Кандидат педагогических наук, профессор кафедры Иностранных языков
Академия гражданской защиты МЧС России им. генерал-лейтенанта Д.И. Михайлика
Химки, Россия
oksana_kuzina@mail.ru

Наталья Николаевна Вецпер
Доцент кафедры Иностранных языков
Академия гражданской защиты МЧС России им. генерал-лейтенанта Д.И. Михайлика
Химки, Россия
vetsper.nata@list.ru

Поступила в редакцию 04.05.2026
Принята 19.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 81
DOI 10.25726/g4201-9090-9188-t
EDN JEGJTY
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена анализу особенностей академического дискурса в диахроническом и сопоставительном аспектах. В первой части работы систематизируются теоретические подходы к определению дискурса и выделению его институциональных характеристик; приведен обзор ключевых дефиниций, предложенных Н.Д. Арутюновой, В.И. Карасиком, А.А. Кибриком, Е.С. Кубряковой, Т.А. ван Дейком, В.Е. Чернявской, Г.Г. Слышкиным и другими исследователями. Во второй части на материале работы профессора философии Страсбургского университета Теобальда Циглера «Немецкий студент конца XIX века», изданной в Лейпциге в 1908 году, реконструируются ключевые концепты немецкого академического дискурса («студент», «профессор», «университет»). Полученные результаты сопоставляются с эмпирическими данными диссертации Т.Я. Заглядкиной (2009), что позволяет проследить трансформацию академической концептосферы от идеализированной модели к функционально-прагматической. Выявляется, что при сохранении формального ядра концептов их ценностное наполнение претерпело кардинальный сдвиг: «храм науки» сменился «местом работы», а «аристократизм духа» – функциональными компетенциями.

Ключевые слова

академический дискурс, институциональный дискурс, концепт, концептосфера, языковая картина мира, немецкая лингвокультура.

Введение

Междисциплинарный характер современной лингвистики обусловил устойчивый интерес к дискурсу как к речи, «погруженной в жизнь» (Горбунов, 2013). Среди многообразия его видов академический дискурс занимает особое место, поскольку именно в его рамках осуществляется производство, трансляция и воспроизводство научного знания, а также формирование языковой личности будущего специалиста. Академический дискурс понимается нами, вслед за Я.В. Зубковой, как профессиональная педагогическая коммуникация в университетской среде между преподавателями

и студентами, главной задачей которой является подготовка специалистов высокой квалификации. (Зубкова, 2009).

Согласно К. Хайланду, усиливающееся внимание к академическому дискурсу обусловлено тремя глобальными тенденциями: массовизацией высшего образования, заботой о качестве преподавания и признанием английского языка в качестве lingua franca для международных исследований (Hyland, 2009). Поскольку язык существует в социальном контексте, дискурс не только формирует академические отношения и определяет роли студентов и преподавателей, но и выступает главным инструментом самопрезентации ученых, содействуя их репутации и экономическим результатам, ведь любые гранты, патенты и идеи неизбежно порождают академический дискурс (Никулина, 2020). Хайланд трактует этот феномен как присущие учебным заведениям способы мышления и пользования языком, подчеркивая неразрывную связь всех форм академической деятельности (обучения, конференций, диссертаций, статей) с языковым фундаментом образования и производства знания. (Hyland, 2009)

Отечественная наука трактует академический дискурс как «официальное профессиональное диалогическое и монологическое общение в учебных и научных заведениях, а также неофициальное профессиональное общение в учебных и научных профессиональных сообществах» (Новикова, 2019).

В отечественной лингвистике академический дискурс изучается в структурно-функциональном, лингвокультурологическом, коммуникативном, лингвоэкологическом и когнитивно-прагматическом аспектах. Исследуются, в частности: ирония (Шилихина, 2013); лексико-грамматические маркеры хеджинга как средство конструирования идентичности говорящего (Ветрова, 2012); дискурсивно-интегративные и культурно-конвенциональные особенности, а также отдельные жанры академической коммуникации (Хутыз, 2015). Эмотивно-лингвоэкологическая и когнитивно-прагматическая специфика дискурса раскрывается в работах Е.А. Казанцевой (Казанцева, 2020). Жанровая структура и интегративные характеристики освещаются Н.Г. Бурмакиной и Л.В. Куликовой (Бурмакина, 2019), а экспланаторный потенциал лингвоаксиологии при разборе дискурсивных практик – А.А. Водяницкой (Водяницкая, 2022; Сухомлинова, 2023; Водяницкая, 2023; Чжоу, 2025).

Особую значимость для понимания специфики академической коммуникации приобретают исследования, выполненные в русле лингвоконцептологии и сопоставительной лингвокультурологии (Карасик, 2002; Заглядкина, 2009).

Цель данной статьи – выявить особенности немецкого академического дискурса путем сопоставления двух его срезов: нормативного идеала, зафиксированного в тексте Т. Циглера начала XX века (Ziegler, 1908), и эмпирической модели языкового сознания, реконструированной Т.Я. Заглядкиной на материале ассоциативных экспериментов 2009 года. В задачи статьи входит: 1) систематизация теоретических подходов к определению дискурса и его институциональных характеристик; 2) концептуальный анализ текста Т. Циглера и выделение ключевых концептов академической среды; 3) сопоставление нормативных представлений с современными эмпирическими данными и выявление вектора трансформации академической концептосферы.

Понятие дискурса принадлежит к числу ключевых категорий современного гуманитарного знания. Его трактовка варьируется в зависимости от национальной научной традиции, исследовательской парадигмы и конкретных задач анализа. Тем не менее большинство исследователей сходятся в том, что дискурс представляет собой сложное коммуникативное явление, неразрывно связанное с экстралингвистическим контекстом.

В российском языкознании общепринятой считается дефиниция дискурса, принадлежащая Н.Д. Арутюновой и опубликованная в «Лингвистическом энциклопедическом словаре: дискурс – это «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными и психологическими факторами, текст, взятый в событийном аспекте, речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент человеческого взаимодействия и когнитивных процессов» (Арутюнова, 1990). Данное определение акцентирует двуединство текста и контекста, что стало теоретическим фундаментом для целого направления отечественного дискурс-анализа.

Если в волгоградской традиции дискурс понимается строго как «речь, погруженная в жизнь», что исключает древние тексты из-за утраты живого контекста, то в последнее время обозначился

противоположный вектор: методология дискурс-анализа и сам термин «дискурс» все активнее проецируются на иной культурно-исторический материал – библейские тексты, апокалиптическую литературу, художественные и масс-культурные произведения, психоанализ. Такое использование предполагает, что соотнесенность с жизнью все же может быть установлена (Горбунов, 2013).

Е.С. Кубрякова акцентирует деятельностный, когнитивный характер дискурса: «под дискурсом следует иметь в виду именно когнитивный процесс, связанный с реальным речепроизводством, созданием речевого произведения, текст же является конечным результатом процесса речевой деятельности, выливающимся в определенную законченную (и зафиксированную) форму» (Горбунов, 2013). Такой подход ставит во главу угла динамическую природу дискурса, его неразрывную связь с порождением речи.

В.Е. Чернявская, обобщая различные школы дискурсивного анализа, приходит к выводу, что «под дискурсом следует понимать тексты в неразрывной связи с ситуативным контекстом: в совокупности с социальными, культурно-историческими, идеологическими, психологическими и другими факторами, с системой коммуникативно-прагматических и когнитивных целеустановок автора, взаимодействующего с адресатом» (Горбунов, 2013).

Г.Г. Слышкиным был предложен концептологический подход к трактовке дискурса: «Как и всякий артефакт культуры, любая единица языка или речи может служить основой для образования в коллективном сознании лингвокультурного концепта. Это касается и дискурса <…> дискурс будет являться объектом, а концепт – инструментом анализа» (Слышкин, 2013). Такое понимание открывает возможность для изучения дискурса сквозь призму концептосферы – совокупности ключевых ментальных образований, характерных для определенной лингвокультуры.

Значительный вклад в теорию дискурса сделал нидерландский лингвист Тен Адрианус ван Дейк, стоявший у истоков теории текста и теории речевых актов. С его точки зрения, дискурс – это «коммуникативное событие», участниками которого становятся говорящий и слушающий (либо наблюдатель) в процессе коммуникативного действия, заключенного в конкретные временные, пространственные и иные контекстуальные рамки (Дейк, 1989). Ван Дейк представляет дискурс как неразрывное целое языковой формы, смысла и действия, а его содержание и форма задаются когнитивными структурами – фреймами. Именно такое понимание дискурса как коммуникативного события впоследствии широко вошло в науку и активно используется в отечественных исследованиях.

Н.Н. Миронова, разделяя позицию ван Дейка, определяет дискурс как «речевой поток или язык в его постоянном движении, вбирающий в себя все многообразие исторической эпохи, индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта, так и коммуникативной ситуации, в которой происходит общение» (Горбунов, 2013).

Согласно М.Ю. Олешкову, институциональный дискурс конституируется следующими признаками: определенный статус и квалификация участников, пространственно-временна́я закрепленность, институционально регламентированная цель, ритуально оформленные ценности, интенционально мотивированные стратегии (последовательности речевых действий в типовых ситуациях), ограниченный жанровый репертуар и заданный корпус прецедентных явлений (имена, высказывания, тексты, ситуации) (Олешков, 2007).

С позиции прагмалингвистики В.И. Карасик описывает дискурс как «интерактивную деятельность участников общения, установление и поддержание контакта, эмоциональный и информационный обмен, оказание воздействия друг на друга, переплетение моментально меняющихся коммуникативных стратегий и их вербальных и невербальных воплощений в практике общения, определение коммуникативных ходов в единстве их эксплицитного и имплицитного содержания» (Карасик, 2000).

Для целей настоящей работы принципиальное значение имеет социолингвистическая типология В.И. Карасика, выделяющего персональный (личностно-ориентированный) и институциональный (статусно-ориентированный) типы дискурса. Институциональный дискурс, к которому относится академический, представляет собой общение, рассматриваемое с точки зрения социальной принадлежности его субъектов или в рамках типовых речеповеденческих ситуаций. В статусно-

ориентированной его разновидности участники, представляя конкретные социальные группы (профессор – студент, начальник – подчиненный и т. д.), действуют в жестко заданных ролевых границах (Карасик, 2002).

По В.И. Карасику, дискурс делится на два регистра: институциональный (деловой, утилитарный), задача которого – ориентировать в реальности, и игровой, который призван освобождать от детерминизма, речевого лицедейства и стереотипов (Карасик, 2002). Игровой регистр рассматривается как область творческого порождения художественных смыслов; в академической среде он реализуется в корпоративных ритуалах, студенческой поэзии и юморе.

Таким образом, многомерность трактовок дискурса не свидетельствует о противоречии между ними; напротив, различные определения взаимодополняют друг друга, раскрывая сущность дискурса с точки зрения разных наук и подходов.

Материалы и методы исследования

Материалом для реконструкции нормативного идеала академического дискурса послужил корпус из 122 высказываний, извлеченных нами из работы Теобальда Циглера, профессора Страсбургского университета, содержащей 18 лекций педагога, под названием «Der deutsche Student am Ende des 19. Jahrhunderts» («Немецкий студент в конце XIX века»), изданной в Лейпциге в 1908 году, а также связанный с ней перечень из 33 латинских выражений, функционирующих как маркеры академической традиции. Применение метода концептуального анализа позволило выделить три центральных концепта: «студент» (der Student), «профессор» (der Professor) и «университет» (die Universität).

Результаты и обсуждение

В нормативном дискурсе Циглера «студент» предстает как многомерная фигура, соединяющая черты аристократа духа, свободного гражданина и будущего носителя культуры. Его образ выстраивается вокруг нескольких смысловых доминант.

«Студент» у Циглера – это «академический гражданин с правом на самоопределение», принадлежащий к корпорации, которая мыслится как «государство в государстве». Речь идет об «universitas magistorum et scholarium» – общности учителей и учеников или «univesitas literarum» – общности или совокупности всех наук. Свобода является его неотъемлемым атрибутом, однако она диалектически связана с ответственностью: «чем больше и чем глубже свобода, тем больше ответственность, то есть обязанность самовоспитания». Университетская среда описывается как абсолютно демократичная, в ней исчезают «все преграды и предрассудки», однако одновременно подчеркивается ее аристократизм – не по происхождению, а по духу.

Концепт «студент» определяется Циглером как «образованный человек, аристократ и рыцарь духа». Его достоинство базируется не на происхождении или богатстве, а на приверженности идеалам, чести и знанию. Ему предписывается «аристократический дух труда» – добровольное, внутренне мотивированное служение науке и истине. После двенадцати лет обучения тому, что в школе каждый ученик «должен работать», юноша в университете «должен научиться хотеть работать – работать из внутреннего побуждения».

Главная задача студента – не накопление знаний, а целостное формирование личности. Образование мыслится как «формирование изнутри, органическое, единое целое, не фрагментарное, а целостное, единое мировоззрение». Единственная задача немецкого студента заключается в том, чтобы стремиться к целому, обретать и вырабатывать собственную картину мира. Отсюда акцент на чтении, знакомстве с искусством и литературой как необходимых компонентах подлинной образованности наряду с научными и религиозными, социальными и политическими ее компонентами.

Этическую основу образа «студент» составляет понятие чести – «основной закон буршества». Понятие концепта «честь» базируется на совести, мужестве и верности слову. Фихтевская триада «лень, трусость, лживость» (по-немецки «три F» – Faulheit, Feigheit, Falschheit) маркирует границу между подлинным студентом и его антиподом. Идеальный студент держит сердце открытым «для нужд и страданий людей» и видит в социальной деятельности нечто «в тысячу раз более ценное», чем

партийная принадлежность. При этом автор критически отмечает, что богатый студент, ставший «рабом внешних вещей, хорошей еды и напитков», уже не является свободным буршем. Циглер осуждает ставший модным девиз немецкой молодежи «Muß au hau» (ich muß es auch haben) – подражание обеспеченным студентам, «рабам внешних вещей, хорошей еды и напитков».

Большое значение Теобальдом Циглером придается общению молодых людей в студенческих объединениях – землячествах (Landsmannschaft) и буршеншафтах (Burschenschaft). Доклады и дебаты в этих сообществах, по его мнению, «культивируют научность», а дружба выстраивается в соответствии с учением Аристотеля о достоинстве. Лессинг, центральная фигура немецкого Просвещения, напоминает Циглер, хотел в университете не только учиться, но и «научиться жить», о чем немецкий поэт пишет в знаменитом письме к матери.

Студенчество в конце XIX века («fin de siècle» – конец века) осмысляется Циглером как период становления в «злое переходное время», для которого характерны «упадническое настроение», «декаданс», сопряженные с хаосом и легковерием, расколом в мыслях учащихся немецких университетов относительно государства и политики, церкви и религии, нравственности и морали, поэзии и искусства, общества и культуры. Молодому человеку, по мнению лектора, сложно определиться с тем, кем (какой личностью или характером) он хочет и должен стать. Циглер высказывает сожаление о том, что таких студентов, «какими были Шлейермахер и Вильгельм фон Гумбольдт в начале XIX века, сегодня у нас больше нет». Главным виновником этого профессор считает школу, выпускники которой «не образованы или, что еще хуже, полуобразованы», «ученики приходят в университет «не голодными до образования» (nicht bildungshungrig), сократовское осознание своего незнания недостаточно развито в них, объясняя это тем, что «школа не обязана индивидуализировать, она этого вовсе и не может, а должна нивелировать».

Очевидно, что автор не идеализирует студенчество без оговорок, им фиксируется неумение молодых людей «отказаться от жизненных удовольствий» (auf eigenes Glück und eigenen Genuß zu verzichten), карьеризм и франтовство (Gigerlmode). Циглер также ратует за отказ от участия в дуэлях, которые были достаточно частыми, так в начале XIX века в Йене одно студенческое объединение (землячество), состоящее из 16 человек, провело свыше 200 дуэлей. Нравственный человек должен обходиться без дуэлей, считает немецкий лектор. У студента должны быть идеалы, высокие мысли, достойные цели, которые возвышают его над плоской повседневностью бытия и дают ему силу и мужество стремиться через тернии к звездам (per aspera ad astra). Только образование делает человека по-настоящему свободным от старого, открытым и восприимчивым к новому: «жизнь студента, его чувства и стремления полны музыкой будущего».

В дискурсе Циглера концепт «профессор» является персонификацией научного идеала. Его образ в первую очередь характеризует «двойная идентичность». Профессор соединяет в себе исследователя, ученого (Gelehrter) и преподавателя (Lehrer), причем «один из нас больше исследователь и ученый, другой – прежде всего учитель», пишет автор. Полноценным академическим преподавателем он становится лишь тогда, когда является «магистром, то есть мастером в своем предмете». К академическому преподаванию Теобальд Циглер относит прежде всего чтение лекций.

Принципиальное отличие от школьного учителя состоит еще и в том, что профессор имеет перед собой «не учеников, а слушателей». Его задача – не утверждать любой ценой свой авторитет и не держать студентов в зависимости, а «побуждать их к самостоятельной работе, размышлению и проверке, давать им методическое руководство и необходимый материал, и прежде всего – обзор целой области науки и тем самым показывать межпредметные связи и взаимосвязи». Преподавание, таким образом, есть не трансляция готовых истин, а введение в лабораторию познания.

Профессор «мыслит научно» и признает ограниченность собственного знания: «Мы излагаем наше воззрение на науку, и оно может быть ложным, может быть ошибочным». Данный принцип создает пространство для студенческой критики, которая объявляется не только правом, но и «прямой обязанностью немецкого студента». Закостенелость оценивается Циглером как профессиональная деградация: «очень плохо, если профессор по-настоящему устарел и закостенел и больше не воспринимает нового».

Работая над докторским исследованием (Doktorarbeit), молодой человек «самостоятельно участвует в научном производстве» (Durch die Doktorarbeit beteiligt sich der junge Mann selbständig an der wissenschaftlichen Produktion). Труд над основательной диссертацией – доказательство того, что ее автор «тронут святым духом нашей науки, действительно обладает научным смыслом и силой», – отмечает Циглер.

Университет осмысляется в работе немецкого профессора как сакральное пространство, «государство в государстве» с собственной конституцией – академической свободой. В дореформационную эпоху университеты были полностью автономны, и именно «в этом состояла академическая свобода». В эпоху Реформации они потеряли автономию, однако ценность абсолютной свободы мысли сохраняется как непреложный постулат: «Наука может процветать только в полной свободе, в абсолютной безграничности мысли; без науки мы не можем существовать», – постулирует Циглер.

Ценностное ядро концепта «университет» включает автономию от внешних властей, служение чистой науке, демократизм и одновременно «истинную аристократию подлинного человеческого образования». Университет «образовывает через науку», а его общеобразовательными предметами выступают история, литература и философия. Метафорическая система, обслуживающая данный концепт, включает образы «alma mater», «храм науки», «духовная корпорация».

Отдельную роль в тексте лекций Теобальда Циглера играют латинские выражения, формирующие каркас традиционного университетского дискурса. Фразы universitas magistrorum et scholarium (сообщество учителей и учеников), universitas literarum (сообщество наук), coram corpore academico (перед академическим корпусом) закрепляют представление об университете как о добровольном союзе посвященных, объединенных служением истине. Эти выражения также включают ключевые академические добродетели: sine ira et studio (без гнева и пристрастия), audiatur et altera pars (пусть будет выслушана и другая сторона), per aspera ad astra (через тернии к звездам), ne quid nimis (ничего сверх меры). Все они вкупе формируют идеальный образ университета как пространства объективного, критического и свободного искания истины.

Диссертационное исследование Т.Я. Заглядкиной (Заглядкина, 2009), выполненное на материале массового ассоциативного эксперимента (400 респондентов: по 100 немецких и русских студентов и преподавателей) и анализа метафорической диффузности концептов, дает эмпирическую картину современного языкового сознания. Сопоставление двух «срезов» – нормативного идеала начала XX века и эмпирических данных 2009 года – позволяет эксплицировать вектор эволюции академического дискурса в немецкой лингвокультуре.

Таблица 1. Сопоставительный анализ концепта «профессор»

Параметры	Лекции Теобальда Циглера «Немецкий студент в конце XIX века», 1908 г.	Диссертация Т.Я. Заглядкиной «Академическая концептосфера в немецкой и русской лингвокультурах», 2009 г.
Доминанта	«Мастер», «ученый-учитель», «духовный лидер», «аристократ духа», «носитель академической свободы»	У немецких студентов: «преподавательская деятельность», «место деятельности» У русских студентов: «научная деятельность», «интеллект», «эрудиция», «уважение», «авторитет»
Ценности	Свобода мысли и преподавания, критичность, неприятие авторитарности, чтение (Циглер призывает студентов много читать и читать все, подчеркивает, что в молодости часто играл в карты, но при этом читал много романов)	Уважение, авторитет, у немецких профессоров – духовная свобода

Уникальные образы	«Аристократ духа», «магистр (в значении «мастер»), «мыслит научно»	В русской лингвокультуре «рассеянность», «внешность», «речь», «жилье», «потомство». В немецкой лингвокультуре – «пища» и «рассеянность»
Негативные стороны	Закостенелость («обветшалый профессор», противник всего нового), использование метода «задрилливание» (от англ. drill – «упражнять», «натаскивать»)	У немецких студентов – «оторванность от мира», «никчемность»

Таблица 2. Сопоставительный анализ концепта «студент»

Параметры	Лекции Теобальда Циглера «Немецкий студент в конце XIX века», 1908 г.	Диссертация Т.Я. Заглядкиной «Академическая концептосфера в немецкой и русской лингвокультурах», 2009 г.
Доминанта	«Образованный человек», «рыцарь духа», «аристократ», «человек переходного периода fin de siècle», (Übergangsmensch fin de siècle), «самообразование», «самостоятельная личность», «человек с характером»	У немецких студентов: «учебная деятельность», «свободное время», «финансовые проблемы», «реалии студенческого быта». У русских студентов: «учебная деятельность», «веселое времяпрепровождение»
Ценности	«Честь», «образование», «самовоспитание», «свобода», «социальная ответственность», «попечитель о бедных», «научные натуры», «практики»	«Личностные качества (позитивные)», «прекрасная пора (ностальгия)»
Уникальные образы	«Kodex des Komments» - свод правил немецких студенческих братств (Burschenschaft), «дуэль», «плохой налогоплательщик», «несолидный клиент», «неудобный должник», «радикализм»	Немецкая лингвокультура: «бедность», «еда», «автомобиль», «положительные черты характера»
Негативные стороны	Карьеризм, пьянство, отсутствие мотивации к обучению и самообразованию	Плохая успеваемость, финансовые проблемы, загруженность

Сравнение выявляет три кардинальных сдвига:

1. Место нормативных категорий, обнаруженных в дискурсе лекций Циглера, – «честь», «образование», «аристократизм духа» в диссертации Т.Я Заглядкиной занимают функциональные концепты: «преподавательская деятельность», «учебный процесс», «реалии студенческого быта», «финансовые проблемы».

2. Академическая свобода – в прошлом онтологический фундамент университета – редуцируется до одного из параметров оценки условий труда и учебы. У Т.Я. Заглядкиной она фиксируется преимущественно немецкими респондентами и нередко в негативном ключе («наличие или недостаток свободы»), в то время как у русских студентов и преподавателей свобода в ядре концепта отсутствует.

3. Если Теобальд Циглер конструирует единый нормативный идеал для всех участников дискурса, то Т.Я. Заглядкина фиксирует значимые расхождения: концепты по-разному воспринимаются

«агентами» (преподавателями) и «клиентами» (студентами), а также носителями разных лингвокультур. Характерный пример: у немецких преподавателей ядро концепта «университет» включает «оценку (в основном – негативную)» и «место работы», у русских – «виды университетов», «подразделения и сотрудников», что свидетельствует о различном восприятии институциональной среды.

Особого внимания заслуживает ассоциативное обогащение концепта «студент» в немецкой лингвокультуре за счет введенной Фридрихом Шиллером лексемы Brotstudent. Т.Я. Заглядкина и Циглер по-разному интерпретируют данный концепт. В первом случае под термином Brotstudent понимается бедный студент, связывающий обучение только с получением профессии, при помощи которой он смог бы зарабатывать на хлеб насущный. У Циглера Brotstudent – это тот, кто целью обучения считает успешную сдачу экзаменов, что портит не только сам процесс обучения и интеллектуальное образование, но также негативно сказывается на характере личности и морали. Данному типу студентов Шиллер противопоставлял philosophische Köpfe, которые стремились получать знания путем научных поисков.

Таким образом, у Теобальда Циглера концепты «профессор» и «студент» выстроены вокруг идеи получения образования и целостного формирования личности через «науку», «свободу» и «честь». У Т.Я. Заглядкиной на первый план выходит функциональное измерение – «преподавательская деятельность» и «учебная деятельность». Часть различий в концептосферах дискурсов обусловлена временны́м сдвигом – на смену дуэлям и корпорациям приходят современные финансовые проблемы и автомобили. Ключевые смыслы – «свобода», «честь», «авторитет» сохраняются, но меняется их релевантность. Пафос «аристократизма духа» у Циглера сведен у Т.Я. Заглядкиной до «уважения» и «авторитета».

Сравнительный анализ концепта «университет» в тексте лекций Т. Циглера и в диссертации Т.Я. Заглядкиной выявляет существенные изменения в способе концептуализации этого понятия: от идеализированного «храма науки», «в высшей степени демократического, в котором нет места преградам и предрассудкам», «автономного от властей и служащего науке» и «государства в государстве» начала XX века к современному функционально-бюрократическому институту со следующими характерными понятиями: «учебная деятельность», «учебный процесс», «преподавательский состав», «подразделения и сотрудники университета», «место работы». Университет – это место, где работают и учатся, а не пространство для духовного преображения. Этот переход отражает общую траекторию эволюции академического дискурса.

Отдельного внимания заслуживает корпус из 33 латинских выражений, сопровождающих тексты лекций Теобальда Циглера. Их использование характеризует автора как носителя классического университетского образования, представителя академической элиты, мыслящего в категориях многовековой традиции.

Латынь выступает в работе немецкого ученого в нескольких функциях:

1. Идентификационная – маркирует принадлежность автора к корпорации посвященных, для которой этот язык на протяжении столетий был lingua franca.
2. Дидактическая: автор транслирует истины от лица наставника-praeceptor, латинские выражения придают этим истинам статус непререкаемых.
3. Охранительная: латынь создает временной мост к эпохе, когда ценности классического университета виделись незыблемыми, позволяя автору занять позицию хранителя вечных идеалов против «злого переходного времени» fin de siècle.

Выражения sine ira et studio, audiatur et altera pars, humani nihil a me alienum puto, per aspera ad astra и другие формируют ценностный каркас, объединяющий античную гуманистическую традицию с идеалом классического немецкого университета. Ироническое упоминание virorum obscurorum («темных людей», врагов просвещения) отсылает к традиции критического мышления, восходящей к гуманистам, боровшимся с невежеством и догматизмом. Корни этого крылатого выражения уходят в знаменитый литературный скандал эпохи Возрождения – анонимно изданный в Германии сборник сатирических писем «Epistolae Obscurorum Virorum» («Письма темных людей» – невежественных, умственно и морально убогих монахов и теологов), который представляет собой пародийную реплику на сборник

«Письма знаменитых людей». Использование Циглером в тексте лекций латинских выражений является культурным маркером, который указывает на глубокую эрудицию, критическое мышление и просветительскую позицию, готовность к острой полемике и обладание чувством юмора.

Заключение

Проведенный анализ демонстрирует, что академический дискурс в немецкой лингвокультуре прошел путь от нормативной модели, построенной на идеях «Bildung» («образование», «просвещение»), академической свободы и духовного аристократизма, к эмпирически фиксируемой функционально-прагматической модели. При формальной устойчивости концептов «студент», «профессор» и «университет» их ценностное ядро трансформировалось: «храм науки» стал «местом работы», «аристократ духа» – участником учебного процесса, озабоченным финансовыми проблемами, а профессор-наставник – сотрудником, критически оценивающим условия своего труда.

Вместе с тем отдельные элементы нормативного идеала сохраняются: «духовная свобода» и установка на диалог присутствуют в сознании современных немецких преподавателей, а «уважение, авторитет» являются универсальной ценностью для всех групп респондентов. Латинские формулы, некогда обрамлявшие университетский дискурс, ушли из активного употребления, однако репрезентируемые ими ценности – беспристрастность, критическое мышление, гуманизм – остаются значимыми ориентирами академической среды.

Дальнейшее исследование комбинаторики типов и жанров академического дискурса в сопоставительном ключе представляет собой перспективное направление, непосредственно связанное с развитием дискурс-анализа как метода исследования.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс. Лингвистический энциклопедический словарь. Москва: Советская энциклопедия, 1990. С. 136-137.
2. ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: сборник работ. Сост. В.В. Петрова. Пер. с англ. под ред. В.И. Герасимова. Вступ. ст. Ю.Н. Караулова, В.В. Петрова. Москва: Прогресс, 1989. 310 с.
3. Дискурс как новая лингвофилософская парадигма: учебное пособие. Сост. Горбунов А.Г. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. 56 с.
4. Заглядкина Т.Я. Академическая концептосфера в немецкой и русской лингвокультурах: дис. … канд. филол. наук. Волгоград, 2009. 187 с.
5. Зубкова Я.В. Конститутивные признаки академического дискурса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Филологические науки. 2009. № 5 (39). С. 28-32.
6. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сборник научных трудов. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5-20.
7. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
8. Кубрякова Е.С., Александрова О.В. О контурах новой парадигмы знания в лингвистике // Структура и семантика художественного текста: материалы VII Международной конференции. Москва, 1999. С. 186-197.
9. Никулина Е.Г. Академический дискурс в аспекте языковой личности // Гуманитарный научный вестник. 2020. № 11. С. 92-98.
10. Новикова Л.А. Лингвокультурологические особенности академического дискурса в межкультурной интернет-коммуникации // scipress.ru. 2019. С. 81-88.
11. Лян Ю. Разработка модели освоения вокальной музыки П.И. Чайковского для китайских студентов-вокалистов // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2024. № 2. С. 195–203.
12. Олешков М.Ю. Системное моделирование институционального дискурса: на материале устных дидактических текстов: дис. … д-ра филол. наук. Нижний Тагил, 2007. 423 с.

13. Сухомлинова М.А. Дискурсивные жанры академической коммуникации: лингвостилистический аспект: дис. … д-ра филол. наук. Майкоп, 2023. 600 с.
14. Чжоу Ц. Этнокультурная специфика китайского и русского академического дискурса в ситуации «преподаватель – студент»: дис. ... канд. филол. наук. Москва, 2025. 206 с.
15. Hyland K. Academic discourse: English in a global context. London: Continuum, 2009. 215 p.
16. Ziegler Th. The German student at the end of the 19th century, tenth edition with an afterword from the beginning of the 20th century. Leipzig: G.J. Göschen'sche Verlagshandlung, 1908. 254 p.

Features of academic discourse

Svetlana V. Bulaeva
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Foreign Languages Department
Lieutenant-General D.I. Mikhailik Civil Defense Academy of EMERCOM of Russia
Khimki, Russia
oksana_kuzina@mail.ru

Natalya N. Vetsper
Assistant Professor of the Foreign Languages Department
Lieutenant-General D.I. Mikhailik Civil Defense Academy of EMERCOM of Russia
Khimki, Russia
vetsper.nata@list.ru

Received 19.05.2026
Accepted 04.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 81
DOI 10.25726/g4201-9090-9188-t
EDN JEGJTY
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article is devoted to the analysis of the features of academic discourse in diachronic and comparative aspects. The first part of the work systematizes theoretical approaches to defining discourse and identifying its institutional characteristics; it provides an overview of the key definitions proposed by N.D. Arutyunova, V.I. Karasik, A.A. Kibrik, E.S. Kubryakova, T.A. van Dijk, V.E. Chernyavskaya, G.G. Slyshkin, and other researchers. In the second part, based on the work of Theobald Ziegler, professor of philosophy at the University of Strasbourg, Der deutsche Student am Ende des 19. Jahrhunderts (The German Student at the End of the 19th Century), published in Leipzig in 1908, the key concepts of German academic discourse («student», «professor», «university») are reconstructed. The obtained results are compared with the empirical data from T.Ya. Zaglyadkina's dissertation (2009), which makes it possible to trace the transformation of the academic conceptual sphere from an idealized model to a functional-pragmatic one. It is revealed that while the formal core of the concepts is preserved, their axiological content has undergone a cardinal shift: the «temple of science» has been replaced by a «workplace» and the «aristocratism of the spirit» by functional competencies.

Keywords

academic discourse, institutional discourse, concept, conceptual sphere, linguistic worldview, German linguistic culture.

References

1. Arutyunova N.D. Discourse. Linguistic encyclopedic dictionary. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1990. pp. 136-137.
2. van Dijk T.A. Language. Cognition. Communication: collection of works. Ed. by Petrov V.V. Transl. from English ed. by Gerasimov V.I. Moscow: Progress, 1989. 312 p.
3. Gorbunov A.G. Discourse as a new linguophilosophical paradigm: a textbook. Izhevsk: Udmurt University, 2013. 56 p.
4. Zaglyadkina T.Ya. Academic conceptosphere in German and Russian linguocultures: cand. sci. (philology) dis. Volgograd, 2009. 187 p.
5. Zubkova Ya.V. Constitutive features of academic discourse // Volgograd State Pedagogical University Bulletin. Series: Philological Sciences. 2009. № 5 (39). pp. 28-32.
6. Karasik V.I. On types of discourse // Linguistic Personality: Institutional and Personal Discourse: Collection of Scientific Papers. Volgograd: Break, 2000. pp. 5-20.
7. Karasik V.I. Language circle: personality, concepts, discourse. Volgograd: Break, 2002. 477 p.
8. Kubryakova E.S., Aleksandrova O.V. On the contours of a new paradigm of knowledge in linguistics // Structure and Semantics of the Literary Text: Proceedings of the VII International Conference. Moscow, 1999. pp. 186-197.
9. Nikulina E.G. Academic discourse in the aspect of linguistic personality // Humanitarian Scientific Bulletin. 2020. № 11. pp. 92-98.
10. Novikova L.A. Linguocultural features of academic discourse in intercultural internet communication // SciPress.ru: Electronic Scientific Journal. 2019. November 29. pp. 81-88.
11. Oleshkov M.Yu. System modeling of institutional discourse: based on oral didactic texts: Dr. Sci. (Philology) dis. Nizhny Tagil, 2007. 423 p.
12. Sukhomlinova M.A. Discursive genres of academic communication: linguostylistic aspect: Dr. Sci. (Philology) dis. Maikop, 2023. 600 p.
13. Zhou Q. Ethnocultural specificity of Chinese and Russian academic discourse in the «teacher – student» situation: cand. sci. (philology) dis. Moscow, 2025. 206 p.
14. Hyland K. Academic discourse: English in a global context. London: Continuum, 2009. 215 p.
15. Ziegler Th. The German student at the end of the 19th century, tenth edition with an afterword from the beginning of the 20th century. Leipzig: G.J. Göschen'sche Verlagshandlung, 1908. 254 p.

Нейропсихологический подход в сопровождении обучения младших школьников

Анна Михайловна Белова
Специалист-эксперт
Технический институт СВФУ им. М.К. Аммосова
Нерюнгри, Россия
belova@nti.s-vfu.ru

Лариса Викторовна Мамедова
кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и методики начального обучения
Технический институт СВФУ им. М.К. Аммосова
Нерюнгри, Россия
larisamamedova@yandex.ru

Поступила в редакцию 11.05.2026
Принята 26.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 37.015.3
DOI 10.25726/x0470-7469-8390-z
EDN JHIHXO
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью переосмыслению традиционных подходов к обучению младших школьников и возрастающей частотой трудностей в обучении младших школьников, обусловленных несформированностью высших психических функций. Нейропсихологический подход позволяет выявить механизмы различных трудностей и построить эффективную коррекционно-развивающую работу. В статье рассматривается возможность нейропсихологического подхода как средство повышения эффективности обучения в начальной школе. Анализ научной литературы по теме исследования, показал, что нейропсихологическая диагностика и коррекция, которая основана на учениях А.Р. Лурия о трех блоках мозга является валидным инструментом в работе с младшим школьников. Данный подход ориентирован не на внешние проявления неуспеваемости, а на их церебральные причины. Данная статья освещает итоги проведенного экспериментального исследования, направленного на формирование и совершенствование высших психических функций у обучающихся начальных классов. Исследование проходило на базе г. Нерюнгри, офис-студия психологического развития и детского досуга «Импульс» (10 обучающихся 7-8 лет). Достоверность полученных данных обеспечена применением методов количественной обработки данных, включая критерий математической обработки Т-Вилкоксона. На основе обобщения психолого-педагогического опыта и анализа результатов первичной диагностики были отобраны коррекционно-развивающие методы и приемы и апробированы в ходе формирующего этапа исследования.

Ключевые слова

нейропсихологический подход, младший школьный возраст, сопровождение обучения, коррекция, диагностика.

Введение

Современное образование ориентируется на индивидуализацию обучения, что предполагает учет не только педагогических и психологических компонентов, но и нейропсихологических компонентов обучающихся. Такие компоненты как: увеличение учебной нагрузки, ускорение темпов освоение образовательных программ и необходимость формирования универсальных учебных действий – требуют более глубокого понимания механизмов, обеспечивающих успешность учебной деятельности. Стоит также отметить, современное образование сталкивается с ростом числа детей, испытывающих трудностей в успешном усвоении учебной программы. Зачастую данные трудности не связаны напрямую с интеллектуальной недостаточностью или с педагогической запущенностью, а обусловлено несформированностью высших психических функций. В связи с этим особую значимость приобретает нейропсихологический подход в сопровождении обучения, которые позволяют выявить мозговые механизмы школьных проблем, а также выстроить эффективную коррекционно-развивающую работу.

Проблема нейропсихологического подхода в образовании разрабатывали такие ученые как Т.В. Ахутина, Н.Н. Брагина, Л.С. Выготский, Е. Лаштбабега, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия. В основе данного направления лежит теория системной динамической локализации А.Р. Лурия, согласно которой психическая функция обеспечивается совместной работы трех функциональных блоков мозга. (Брагина, 2023; Выготский, 2025; Корсакова, 2017; Симерницкая, 1999; Хомская, 2023; Цветкова, 2017; Эльконин, 1974).

Так, Т.В. Ахутина и Н.М. Пылаева в своих исследованиях отмечали, что «нейропсихологический подход в образовании – это не просто диагностика, а способ перевода данных о сильных и слабых звеньях психического развития ребенка на язык педагогической стратегии» (Ахутина, Пылаева, 2015). Они выделяли два основных направления: нейропсихологическую диагностику трудностей обучения и нейропсихологическую коррекцию, направленной на формирование психических функций.

Основоположником российской нейропсихологии выступает А.Р. Лурия, трактовавший данную область знания как науку о том, «как системно устроены психические процессы в человеческом мозге» (Лурия, 2018). Он неоднократно подчеркивал, что «становление психических функций происходит благодаря совместной работе разных корковых зон, которые объединяются в функциональные системы» (Лурия, 2018).

Заслуживает внимания и позиция А.Н. Леонтьева, утверждавшего, что «психическое развитие ребенка опосредовано деятельностью, а высшие психические функции формируются в процессе активного взаимодействия с предметным и социальным миром» (Леонтьев, 1972).

А.Л. Сиротюк акцентирует внимание на том, что «несформированность регуляторных функций (программирования, контроля и удержания инструкции) является одной из главных причин школьной неуспеваемости, проявляющейся в импульсивности, отвлекаемости и трудностях следования алгоритму» (Сиротюк, 2003). Именно регуляторный блок наиболее часто оказывается «слабым звеном» у современных младших школьников.

Период младшего школьного возраста характеризуется высокой нейропластичностью, благодаря чему организм может восполнять недостаточность одних функциональных систем за счет усиленного развития других. Как отмечает Ж.М. Глозман, «именно в начальной школе наиболее эффективно осуществляется компенсация дефицитарных функций благодаря пластичности детского мозга, однако этот же возраст является сенситивным для выявления нейропсихологических синдромов» (Глозман, 2015). Поэтому на данном этапе нередко обнаруживаются нарушения межполушарного взаимодействия, несформированность исполнительных функций.

В работах А.Л. Сиротюк отмечается: «успешность учебной деятельности напрямую зависит от степени сформированности произвольной регуляции, которая обеспечивается функциональной зрелостью префронтальных отделов коры головного мозга» (Сиротюк, 2003). Недостаточное развитие данных отделов приводит к проблемам с планированием, самоконтролем и регуляцией собственного поведения, что зачастую проявляется в виде импульсивности, невнимательности и низкой концентрации внимания. В результате у ребенка снижается интерес к учебе, ухудшается успеваемость и повышается уровень утомляемости.

Таким образом, нейропсихологический подход позволяет рассматривать школьные трудности не как педагогические проблемы, а как следствие определенной организации мозговых процессов, что открывает путь к обоснованной и эффективной коррекции.

Материалы и методы исследования

Целью нашего исследования является выявление структуры дефицитарных высших психических функций и апробация коррекционно-развивающей программы. Опытно экспериментальная работа проводилась с сентября 2025 года по апрель 2026 года и включала три этапа: первичная диагностика, формирующий этап и контрольную диагностику. Исследование проводилось на базе РС (Я), г. Нерюнгри, офис-студия психологического развития и детского досуга «Импульс». В исследовании участвовали 10 обучающихся 6-7 лет.

На первом этапе эксперимента, который проходил с 05.09.2025 года по 19.09.2025 года, было организовано исследование высших психических функций и сбор эмпирических данных. Мы провели комплексные нейропсихологические диагностики всех участников, для выявления актуального уровня развития их познавательных функций, особенностей их структуры, а также наличия и характера трудностей в обучении. Данное обследование позволило получить объективные, эмпирически обоснованные данные, имеющие критическое значение для построения дальнейшей психолого-педагогической работы. В исследовании приняли участие 10 обучающихся в возрасте 6-7 лет – сенситивный период, когда базовые когнитивные процессы находятся в стадии активного формирования и любой дефицит может привести к стойким трудностям в обучении и социальной адаптации.

Использованный диагностический комплекс, включающий валидные и надежные методики (таблицы Шульте, корректурную пробу Бурдона, тест десяти слов Лурии, пиктограмму Выготского, методику Лущихиной, пробы на динамический и графический праксис), позволил реализовать главную цель первого этапа – не просто констатировать наличие или отсутствие трудностей, а выявить качественную структуру дефицитарности. Иными словами, мы получили не разрозненные баллы, а системное представление о том, какие именно компоненты высшие психические функции страдают в первую очередь и как эти нарушения взаимосвязаны между собой. Первые проверки показали, что у детей 7-8 лет имеются трудности с высшими психическими функциями, которые возникают не из-за одной причины, а из-за нескольких, то есть эти трудности сложные и зависят от многих факторов сразу.

Оценка показателей внимания, измеренных с помощью таблиц Шульте (устойчивость) и корректурной пробы Бурдона (концентрация, помехоустойчивость), выявила выраженную неравномерность развития данных функций. У большинства участников, свыше 70%, время выполнения таблиц Шульте существенно превышало возрастные нормативы, что свидетельствует о быстрой истощаемости произвольного внимания и затруднениях в удержании рабочего фокуса при последовательной смене стимулов. Корректурная проба же показала, что дети допускают большое количество ошибок, как простых, так и сложных элементов, а также ошибок по типу повторения предыдущего знака.

Это свидетельствует не просто о низкой концентрации, а о нарушении процессов торможения и переключения, что является маркером несформированности регуляторных функций – тех самых «надстроек», которые обеспечивают целенаправленное поведение. Без специального воздействия этот дефицит внимания будет провоцировать огромное количество «глупых» ошибок при письме и чтении, создавая у ребенка ложное впечатление неспособности.

Диагностика памяти (методика «10 слов» Лурии и пиктограмма Выготского) открыла еще один пласт проблем. Результаты теста десяти слов показали, что у 60% детей кривая запоминания имеет не классический «платообразный» или прогрессирующий вид, а зигзагообразный, с резкими спадами на третьих-четвертых предъявлениях. Это говорит не о малом объеме памяти как таковом, а о лабильности мнестических следов – то есть информация заносится в кратковременную память, но быстро вытесняется интерферирующим влиянием (как внешним, так и внутренним). Особую тревогу вызывают результаты пиктограммы. Многие дети 7-8 лет не смогли самостоятельно подобрать опосредованный образ (рисунок) для запоминания абстрактных слов («развитие», «печаль», «справедливость»), либо

подбирали примитивные, недифференцированные символы, а при воспроизведении не могли расшифровать собственный рисунок. Это прямо указывает на дефицит опосредованного запоминания – ключевого механизма, который по Л.С. Выготскому лежит в основе перехода от натуральных к культурным формам памяти. Без сформированного умения создавать и использовать мнемотехнические опоры любой учебный материал, требующий осмысленного запоминания (правила, стихи, определения), будет вызывать у ребенка хронический стресс и ощущение собственной неэффективности.

При оценке мышления по методике Лущихиной (активность мыслительных процессов) выявлена диссоциация: наглядно-действенное и наглядно-образное мышление у большинства детей находилось в пределах нижней границы нормы, чего нельзя сказать о словесно-логическом компоненте. Дети испытывали выраженные затруднения при выделении существенных признаков, обобщении понятий и установлении причинно-следственных связей (например, в заданиях «четвертый лишний» часто руководствовались ситуативными или функциональными, но не категориальными признаками). Это означает, что мышление этих младших школьников остается «привязанным» к конкретной ситуации и не приобретает необходимой гибкости и абстрактности. Такой дефицит напрямую влияет на понимание учебных текстов, решение математических задач (особенно со скрытым условием) и усвоение грамматических правил, которые по своей природе являются абстрактными обобщениями.

Оценка моторных функций и праксиса (проба «кулак – ребро – ладонь» на динамический праксис и проба «Домик» на графический праксис) показала системное отставание в кинестетической основе движений. В пробе Лурии более половины детей обнаружили трудности плавного переключения между позами, наличие лишних сопутствующих движений и застревание» на одном элементе - что является классическим признаком недостаточности премоторных отделов коры. Проба «Домик» (копирование сложного изображения, состоящего из геометрических фигур) выявила нарушения пространственной организации движений на листе: неточность углов, искажение пропорций, разрывы линий. Важно отметить, что данные моторные дефициты не изолированы. С нейропсихологической точки зрения, реципрокная координация и кинетический праксис имеют общие механизмы с процессами регуляции внимания и формирования письменной речи. Иными словами, ребёнок, не способный выполнить последовательность «кулак – ребро – ладонь», с высокой вероятностью столкнётся с трудностями автоматизации графических навыков и почерка – и полученные нами данные полностью это подтверждают.

Таким образом, синтез результатов по всем четырем блокам (внимание, память, мышление, моторный праксис) позволяет сделать однозначный вывод: выявленная структура дефицитарности имеет системный, перекрестный характер. Дефицит регуляторных функций (внимание и праксис) усугубляет трудности опосредованного запоминания, а слабость словесно-логического мышления не позволяет компенсировать эти дефициты за счет осознанных стратегий. Это не «ленивые» или «неспособные» дети – это дети с несформированными функциональными системами, которые требуют целенаправленного, научно обоснованного коррекционного вмешательства. Стихийное «дозревание» ВПФ в данном случае не происходит, более того, нарастающий объем учебной нагрузки в начальной школе (письмо под диктовку, чтение сложных текстов, решение задач) будет только углублять вторичные психологические проблемы: тревожность, снижение учебной мотивации, избегающее поведение.

Следовательно, результаты первичного исследования со всей очевидностью доказывают, что необходимо незамедлительное внедрение системной коррекционно-развивающей программы. Эта программа не может быть простым «натаскиванием» на отдельные навыки. Данная программа должна строиться с учётом выявленной структуры нарушений и включать следующие компоненты: нейропсихологические упражнения для развития произвольного внимания и навыков планирования действий, формирование приёмов опосредованного запоминания, развитие кинестетического и динамического праксиса, а также поэтапное развитие словесно-логических обобщений. Только такая комплексная программа, опирающаяся на зону ближайшего развития, способна изменить иерархию дефицитарных функций у ребёнка.

Кроме того, результаты первого исследования показывают, что коррекционная работа не может ограничиваться коротким курсом и требует продолжения. Учитывая возраст детей и высокую

пластичность их нервной системы, в настоящее время существует благоприятное терапевтическое окно. Тем не менее для устойчивого закрепления позитивных изменений необходимо не менее 6 месяцев регулярных занятий (1 - 2 раза в неделю) с последующим контролем переноса сформированных навыков в реальную учебную деятельность. Только после реализации формирующего этапа и проведения контрольной диагностики мы сможем объективно оценить эффективность программы. На данном же этапе у нас есть все основания утверждать: без внедрения специализированной коррекционно-развивающей программы эти обучающиеся рискуют попасть в группу стойко неуспевающих, а их потенциал останется нераскрытым.

По мимо данных диагностик, нами был проведен анализ тетрадей, обучающихся с целью выявления характерных трудностей и ошибок в письменных работах учащихся начальных классов, а также определить возможные причины их возникновения (в том числе нейропсихологического характера) и обосновать необходимость применения нейропсихологического подхода для коррекции и профилактики. Были выделены фонетико-фонематические ошибки (связаны с нарушением слухоречевого восприятия), акустико-артикуляционные ошибки (связаны с нечеткостью произношения и слухового образа), оптические и моторные ошибки (связаны со зрительно-пространственным восприятием), грамматические и синтаксические ошибки (связаны с недоразвитием лексико-грамматического строя речи), проявления невнимательности (регуляторные и контрольные трудности).

Обобщение результатов диагностики показывает, что у обследованных младших школьников преобладают низкие и средние показатели сформированности высших психических функций. Данный факт подтверждает необходимость систематического внедрения разнообразных по форме коррекционно-развивающих мероприятий.

В связи с данными диагностиками и анализом тетрадей была разработана коррекционно-развивающая программа «НейроШкола». Программа состояла из 4 блоков, направленных на всестороннее развитие личности и высших психических функций. При разработке программы используется методы и приемы, изложенные в пособии А. В. Семенович «Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте». (Семенович, 2002; Семенович, 2026).

При разработке каждого блока привлекались методические материалы разных авторов. В частности, блок «Обучение грамоте и развитие связной речи» составлен с учетом опыта В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко, О.С. Жуковой, Т.М. Андриановой, И.Ю. Синицыной, В.Г. Горецкого. Блок «Математическое развитие» базируется на работах Е.М. Кац, К.В. Шевелева, В.П. Новиковой, Л.В. Колесовой и других авторов.

В программу были включены специально подобранные приемы и методы, направленные на коррекцию и развитие высших психических методов. Например, мы использовали такие методы и приемы, как

1. Глазодвигательные упражнения (окуломоторная гимнастика). Данный метод направлен на активацию субкортикальных структур мозга, улучшение произвольного внимания и расширение объема зрительного восприятия. Глазодвигательные упражнения способствуют снятию напряжения с глазодвигательных нервов, улучшают межполушарное взаимодействие и подготавливают ребенка к выполнению заданий, связанных с чтением и письмом. Например, в занятии № 2 («Знакомство с цифрами 1 и 2») использовалось упражнение «Следи за движением», при котором дети следили глазами за медленно перемещаемым предметом (рукой педагога, яркой игрушкой) по горизонтали, вертикали и диагонали. На пятом занятии («Времена года») применялось упражнение «Глазомер», включающее фиксацию взгляда на статичных точках, расположенных в разных частях комнаты, с последующим плавным переключением между ними. В занятии № 8 («Мой дом, моя семья») использовались «Восьмерки глазами» - рисование взглядом горизонтальной восьмерки, что стимулирует работу мозолистого тела и улучшает координацию работы полушарий. Систематическое выполнение окуломоторных упражнений способствует снижению импульсивности и повышению плавности отслеживания строки при чтении.

2. Упражнения на развитие фонематического слуха и языкового анализа. Этот блок методов ориентирован на формирование способности различать фонемы родного языка, что является

необходимой основой для овладения чтением и письмом. Развитие фонематического слуха включает узнавание звуков на фоне шума, выделение заданного звука из потока, определение его позиции в слове, а также синтез звуков в слоги и слова. Например, в занятии № 1 (««Звук», «буква» и «слово»») проводилась игра «Хлопни, если услышишь звук [С]», где дети хлопали в ладоши при произнесении педагогом слов с заданным звуком. На шестом занятии («Животные и их детеныши») использовалось упражнение «Твердый – мягкий», в котором школьники поднимали синюю карточку при твердом согласном и зеленую – при мягком. В занятии № 9 («Звукобуквенный анализ») выполнялись задания на определение количества звуков в слове и их последовательности (например, «Составь схему слова «дом»), а также игра «Цепочка слов» (подбор слова на последний звук предыдущего). Данные упражнения способствуют формированию аналитико-синтетической деятельности и профилактике дислексии и дисграфии.

3. Упражнения на развитие серийной организации движений и ритмических способностей. Этот метод направлен на формирование способности к переключению между различными двигательными программами, что лежит в основе письма, счета и речевой деятельности. Упражнения на серийную организацию движений развивают кинетический праксис, чувство ритма и произвольное внимание. Например, в занятии № 3 («Путешествие в школу») использовалось упражнение «Повтори ритм», где педагог отхлопывал ритмический рисунок (например, два коротких хлопка – один длинный), а дети повторяли его хлопками, ударами по столу или шагами. На пятом занятии («Времена года») применялось упражнение «Двигательные ряды»: детям предлагалось выполнить последовательность «кулак – ребро – ладонь» сначала правой рукой, затем левой, а затем синхронно двумя руками. В занятии № 8 («Мой дом, моя семья») использовалась игра «Ритмическое эхо»: педагог произносил слоговые ряды (та-та-та-та, та-та-та, та-та), а дети воспроизводили их с той же ритмической структурой. В занятии № 10 («Времена суток и режим дня») проводилось упражнение «Пальчиковые переключения»: поочередное касание большого пальца с указательным, средним, безымянным и мизинцем сначала на правой руке, затем на левой, затем синхронно. Данные упражнения способствуют автоматизации двигательных навыков и снижению количества персеверативных ошибок при письме.

4. Упражнения на развитие познавательной инициативы и мыслительной деятельности через экспериментальную деятельность. Этот метод помогает детям исследовать мир, развивает любознательность и учит мыслить понятиями через практические действия. Эксперименты создают естественный интерес: дети учатся сравнивать, находить причины, делать выводы - это основа научного мышления. Так, например, на занятии № 4 «Вода. Свойство воды», использовался метод создания проблемной ситуации через упражнение «Загадки», где дети сначала отгадывали загадки о воде, что актуализировало имеющиеся знания и создавало познавательный запрос. Также на данном занятии проводились различные опыты, например, опыт «Загадочная виноградинка», где дети опускают виноградину в газировку и видят, как она тонет, а потом поднимается вверх из-за пузырьков. Это рождает вопрос «почему?» и тренирует наблюдательность. Стоит также отметить второй опыт, где дети «Волшебные яйца», где обучающиеся опускают яйцо в пресную и солёную воду, данный опыт помогал детям понимать, что у воды может быть разная плотность. Также в данном занятии использовалось когнитивное упражнение «Игра «Запомни порядок!»» закрепляло последовательность этапов эксперимента, тренируя логическую память. В занятии № 8 на тему: «Удивительный воздух», также использовалось упражнение «Создание проблемной ситуации» (например, «Как доказать, что воздух есть вокруг нас, если мы его не видим?»), после чего дети проводили опыты с полиэтиленовыми пакетами (ловля воздуха), стаканом и водой (обнаружение воздуха в пустом стакане) и вертушками (доказательство, что ветер – это движение воздуха). Завершающим этапом каждого занятия являлась релаксация «Раскачивающееся дерево» или «Ленивая кошечка», которые позволяли переработать полученную информацию на бессознательном уровне, снижая эмоциональное возбуждение после активной экспериментальной деятельности. Систематическое включение опытов и проблемных ситуаций способствует формированию внутренней познавательной мотивации, учит детей задавать вопросы и самостоятельно искать ответы, что является фундаментом для успешного усвоения естественно-научных и гуманитарных дисциплин.

5. Упражнения на развитие артикуляционной моторики, фонематического восприятия и навыков звукобуквенного анализа. Этот блок методов ориентирован на формирование четкой артикуляционной базы, дифференциацию акустически близких звуков и овладение операциями звукового анализа, что является необходимым условием для грамотного чтения и письма. Развитие артикуляционной моторики тесно связано с формированием кинестетических ощущений речевого аппарата, а фонематический анализ требует способности выделять звуки из потока речи и определять их последовательность. Например, в занятии № 5 («Буква А, звук [А]») проводилась артикуляционная гимнастика, направленная на отработку уклада гласных звуков; упражнение «Характеристика звука» учило детей различать гласные и согласные, определять, что звук [А] – гласный, потому что воздух проходит свободно, а рот открыт широко. Затем выполнялось упражнение «Рисование в воздухе» - дети кончиком пальца рисовали букву А в воздухе перед собой, проговаривая звук [А], что подключало кинестетический, визуальный и слуховой каналы восприятия одновременно. Графические упражнения «Заштрихуй букву А по образцу» и «Обведи все буквы А, напечатай букву А» закрепляли зрительный образ буквы и развивали тонкую моторику, необходимую для письма. Основное упражнение «Схема слова» (звукобуквенный анализ) предполагало, что дети выкладывали фишками (красной – для гласных, синей – для твердых согласных, зеленой - для мягких согласных) звуковую схему слова, например, «дом», «кит», «луна», после чего делили слово на слоги хлопками и определяли ударный слог. Базовое сенсомоторное упражнение «Улитки» сочетало проговаривание слогов с ритмичными движениями пальцев (каждый слог – один «шаг» улитки), что обеспечивало связь между ритмической структурой слова и его артикуляцией. Пальчиковая гимнастика «Круглый год, круглый год!» в занятии № 9 служила разминкой перед сложной аналитической деятельностью. Данные упражнения способствуют формированию полноценного фонематического слуха, профилактике оптической дисграфии (смешение букв, сходных по начертанию) и акустической дисграфии (смешение звуков по глухости-звонкости, твердости-мягкости), а также закладывают основу для осознанного слогового чтения.

6. Упражнения на развитие межполушарного взаимодействия и кинетического праксиса через разнотипные движения рук. Данный метод направлен на синхронизацию работы правого и левого полушарий головного мозга, формирование способности к одновременному и поочередному выполнению разных двигательных программ, что лежит в основе автоматизации письма, счета, чтения и других сложных видов учебной деятельности. Упражнения на межполушарное взаимодействие улучшают проведение сигналов через мозолистое тело, повышают пластичность нервных процессов и развивают произвольное внимание. В занятии № 6 («Знакомство с цифрами 3 и 4») применялось упражнение «Класс» – согласование разнотипных движений рук, например, одна рука сжимается в кулак, а вторая одновременно выпрямляется с растопыренными пальцами, затем позы меняются. В занятии № 7 («Улицы моего города») использовались игры и упражнения на разнотипичное согласование движений рук «Зайчик, вилка, коза»: дети последовательно складывали пальцы в фигуры (два пальца вверх – зайчик, три пальца вверх - вилка, два пальца с щепотью - коза) сначала правой, затем левой рукой, затем меняя руки в разном темпе, что тренировало кинетический праксис и переключаемость. В занятии № 7 применялось упражнение с массажным мячиком «Улицы нашего города» (круговые движения между ладонями, поочерёдное сжатие, прокатывание от пальцев до локтя) для стимуляции тактильных рецепторов и активации теменно-затылочных отделов коры. В занятиях № 8 и № 9 эти упражнения использовались как разминка перед когнитивной нагрузкой. Систематическая работа на межполушарное взаимодействие снижает персеверации (застревания) при письме, улучшает переключение между видами деятельности, ускоряет обработку информации и создаёт нейрофизиологическую основу для успешного освоения учебных навыков, требующих координации анализа и синтеза данных из разных модальностей.

Результаты и обсуждение

После проведения формирующего этапа, нами была проведена итоговая диагностика с целью определения динамики развития высших психических функций у обучающихся:

1. Методика «Таблицы Шульте» (по В. Шульте). Анализ данной диагностики показал, что имеется положительная динамика, снизилась доля детей с низким уровнем – на 40%. А обучающихся со среднем уровнем стало на 20% больше.

2. Корректурная проба (тест Бурдона) (по Б. Бурдон). Анализ результатов показал, что доля обучающихся с низким уровнем снизилась на 50%. А доля обучающихся со средним уровнем повысилась на 30%. А также 20% обучающихся перешли на высокий уровень.

3. Тест десяти слов (по А. Р. Лурии). Сравнение результатов начальной и итоговой диагностики показали, что низкий уровень не изменился, а вот уровень ниже среднего снизился на 30%, а средний уровень вырос на 50%. А также появился высокий уровень, который теперь составляет 10%.

4. «Пиктограммы» (по Л. С. Выготскому). Доля обучающихся с низким уровнем по данной методике сократился на 30%. Средний уровень вырос на 20%, а также появился высокий уровень, который теперь составляет 10%.

5. «Методика выявления характера зрительного восприятия «Зашумленные изображения» (А. Р Лурия). Полученные результаты в сравнении первичной диагностикой показали, что доля обучающихся с низким уровнем уменьшилась на 20%, а доля обучающихся с уровнем ниже среднего выросла на 20%. Средний уровень остался неизменным. А высокий уровень выявлен не был.

6. Методика «Кубики Кооса» (по С. Косо). Доля обучающихся с низким уровнем по данной методике снизилась на 20%, а доля обучающихся со средним уровнем также увеличилась на 20%. Высокий уровень не выявлен.

7. Методика «Задачи Хэда» (по Г. Хэдом). Полученные результаты свидетельствуют о снижении доли обучающихся с низким уровнем на 10%, при этом доля обучающихся со средним уровнем не изменилась. Высокий уровень выявлен у 10%.

8. Составление предложений по картинке (по К. Д. Ушинскому). Анализ диагностики показал, что доля обучающихся с низким уровнем снизилась на 20%, а доля обучающихся со средним уровнем увеличилась на 20%. Высокий уровень не выявлен.

Статистическая обработка данных с применением Т-критерия Вилкоксона подтвердила достоверность различий между результатами до и после формирующего эксперимента. На основании выполненных расчетов можно заключить, что $T_{эмп} \leq T_{кр}$ при $p < 0,01$. Это означает, что изменение показателей устойчивости внимания является статистически значимым с вероятностью 99%.

Итоговые показатели после завершающей диагностики превышают результаты, полученные до внедрения программы. Таким образом, гипотеза о снижении дефицитарности высших психических функций нашла свое подтверждение.

Заключение

Итак, итоги проведенного исследования показывают достаточно высокую результативность как коррекционно-развивающей программы «НейроШкола», так и в целом нейропсихологического подхода к сопровождению учебной деятельности младших школьников. Данная программа позволяет адресно корректировать причины возникновения трудностей в обучении у детей начальных классов. Кроме того, полученные результаты обосновывают необходимость внедрения нейропсихологического подхода в образовательную практику начальной школы в качестве неотъемлемого компонента коррекционно-развивающей деятельности.

Полученные в ходе экспериментальной работы результаты требуют не только констатации факта положительной динамики, но и анализа тех механизмов, которые обеспечили достигнутые изменения. Важно понимать, что нейропсихологическая коррекция, в отличие от традиционных педагогических методов, воздействует не на внешние проявления школьных трудностей (например, на ошибки в письме или медленное чтение), а на их церебральные причины. В основе программы «НейроШкола» лежал принцип «замещающего онтогенеза», предложенный А.В. Семенович. Согласно этому принципу, коррекционная работа должна выстраиваться в той же последовательности, в которой происходит естественное созревание мозговых структур у ребенка: от развития энергетического блока (дыхательные и релаксационные упражнения) через формирование операциональных функций

(сенсомоторные и когнитивные тренировки) к становлению регуляторных процессов (упражнения на программирование и контроль). Именно такая поэтапность позволила создать у детей прочный фундамент для дальнейшего обучения.

Полученные данные в ходе исследования показывают, что коррекция затронула не только поведенческую сферу, но и нейрофизиологические процессы. Важно подчеркнуть, что успеху во многом способствовало разумное сочетание индивидуальной и подгрупповой работы. Индивидуальные занятия дали нам возможность точечно воздействовать на дефицитарные функции каждого ученика, а групповые – обеспечили естественную социальную среду. А это, с точки зрения Л.С. Выготского, как раз и нужно для того, чтобы внешние, интерпсихические действия превратились во внутренние, принадлежащие самому ребенку. Иными словами, эффективность программы «НейроШкола» объясняется не простым набором упражнений, а их системной организацией, построенной с учетом иерархии мозговых механизмов психической деятельности.

Важно добавить, что по итогам нашей программы мы увидели улучшение всех высших психических функций у детей. Кроме того, заметно повысились универсальные учебные действия и в целом учебная мотивация.

Список литературы

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 320 с.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. Москва: Эксмо, 2025. 208 с.
3. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста. Москва: Академия, 2015. 192 с.
4. Гордеева Т.О., Нечаева Д.М., Сычев О.А. Источники мотивации и академических достижений студентов: роль родительского контроля и поддержки автономии // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2024. Т. 47. № 3. С. 33-55.
5. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. 2-е изд., доп. Москва: Педагогическое общество России, 2001. 160 с.¶
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. Москва: Изд-во Московского университета, 1972. 576 с.¶
7. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. Санкт-Петербург: Питер, 2018. 768 с.¶
8. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста. Москва: Генезис, 2026. 319 с.¶
9. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Москва: Академия, 2002. 232 с.¶
10. Симерницкая Э.Г. Нейропсихологический подход к изучению доминантности полушарий // Хрестоматия по нейропсихологии. Под ред. Е.Д. Хомской. Москва: Российское психологическое общество, 1999. С. 115-122.¶
11. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. Москва: Сфера, 2003. 288 с.¶
12. Хомская Е.Д. Нейропсихология: учебник для вузов. 4-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 496 с.¶
13. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. Москва: Юристъ, 2017. 360 с.¶
14. Эльконин Д.Б. Психология игры. Москва: Владос, 1999. 360 с.¶
15. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. Москва: Знание, 1974. 64 с.¶

A neuropsychological approach to supporting the learning of primary school children

Anna M. Belova
Specialist Expert
Ammosov North-Eastern Federal University, Technical Institute
Neryungri, Russia
belova@nti.s-vfu.ru

Larisa V. Mamedova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education
Ammosov North-Eastern Federal University, Technical Institute
Neryungri, Russia
larisamamedova@yandex.ru

Received 11.05.2026
Accepted 26.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 37.015.3
DOI 10.25726/x0470-7469-8390-z
EDN JHIHXO
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The relevance of this study stems from the need to rethink traditional approaches to teaching primary school students and the increasing incidence of learning difficulties in primary school students due to the immaturity of higher mental functions. A neuropsychological approach allows us to identify the mechanisms underlying various difficulties and develop effective remedial and developmental interventions. This article examines the potential of a neuropsychological approach as a means of improving the effectiveness of primary school education. An analysis of the scientific literature on the topic of the study revealed that neuropsychological diagnostics and intervention, based on A. R. Luria's theory of the three brain structures, is a valid tool for working with primary school students. This approach focuses not on the external manifestations of academic failure, but on their underlying cerebral causes. This article presents the results of an experimental study aimed at developing and improving higher mental functions in primary school students. The study was conducted at the Impuls office-studio for psychological development and children's leisure in Neryungri (10 students aged 7-8). The reliability of the obtained data was ensured by the use of quantitative data processing methods, including the Wilcoxon t-rank test. Based on a summary of psychological and pedagogical experience and an analysis of the initial diagnostic results, correctional and developmental methods and techniques were selected and tested during the formative phase of the study.

Keywords

neuropsychological approach, primary school age, learning support, correction, diagnostics.

References

1. Akhutina T.V., Pylaeva N.M. Overcoming Learning Difficulties: A Neuropsychological Approach. St. Petersburg: Peter, 2008. 320 p.
2. Bragina N.N. Psychology for all times. Moscow: MIF, 2023. 220 pp.
3. Vygotsky L.S. Questions of child psychology. Moscow: Eksmo, 2025. 208 pp.

4. Glozman Zh.M. Neuropsychology of childhood. Moscow: Academy, 2015. 192 pp.
5. Korsakova N.K., Mikadze Yu.V., Balashova E.Yu. Underachieving children: neuropsychological diagnosis of learning difficulties in primary schoolchildren. 2nd ed., suppl. Moscow: Pedagogical Society of Russia, 2001. 160 pp.
6. Leontiev A.N. Problems of the development of the mind. 3rd ed. Moscow: Moscow University Press, 1972. 576 pp.
7. Luria A.R. Higher cortical functions in man. Saint Petersburg: Peter, 2018. 768 pp.
8. Semenovich A.V. Introduction to child neuropsychology. Moscow: Genezis, 2026. 319 pp.
9. Semenovich A.V. Neuropsychological diagnosis and correction in childhood. Moscow: Academy, 2002. 232 pp.
10. Simernitskaya E.G. Neuropsychological approach to the study of hemispheric dominance // Reader in Neuropsychology. Ed. by E.D. Khomskaya. Moscow: Russian Psychological Society, 1999. pp. 115-122.
11. Sirotyuk A.L. Neuropsychological and psychophysiological support of learning. Moscow: Sphere, 2003. 288 pp.
12. Khomskaya E.D. Neuropsychology: textbook for universities. 4th ed. Saint Petersburg: Peter, 2005. 496 pp.
13. Tsvetkova L.S. Neuropsychology of counting, writing and reading: impairment and restoration. Moscow: Lawyer, 2017. 360 pp.
14. Elkonin D.B. Psychology of play. Moscow: Vlados, 1999. 360 pp.
15. Elkonin D.B. Psychology of teaching primary schoolchildren. Moscow: Knowledge, 1974. 64 pp.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Модели гибридного и онлайн-обучения в педагогических вузах мира и их влияние на практикоориентированность и оценивание профессиональных компетенций

Наталья Владимировна Поморцева
Доктор педагогических наук, профессор, директор института русского языка, заведующая кафедрой Русистики, этноориентированной педагогики и цифровой дидактики
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия
pomortseva-nv@rudn.ru

Денис Геннадьевич Коровяковский
Доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, доцент, профессор кафедры Русистики, этноориентированной педагогики и цифровой дидактики
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия
korovyakovskiy-dg@rudn.ru

Поступила в редакцию 08.05.2026
Принята 23.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/u4840-4357-1056-x
EDN JHKTFM
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена анализу моделей гибридного и онлайн-обучения в педагогических вузах мира и оценке их влияния на практикоориентированность подготовки учителей и способы оценивания профессиональных компетенций. Цель исследования состоит в выявлении структурных закономерностей трансформации образовательных моделей и определяющих факторов качества практической подготовки будущих педагогов в цифровой и смешанной среде. На основе системного междисциплинарного подхода проведён компаративный анализ 45 ведущих педагогических университетов из 15 стран (2020-2024 гг.) с использованием контент-анализа более 300 нормативных и учебно-методических документов, данных LMS, анкетного опроса 215 представителей ППС и администраторов, а также методов описательной, корреляционной, дисперсионной и факторной статистики в пакете SPSS. Результаты показали, что доля полностью онлайн-программ за три года сократилась с 28,6 до 14,2%, тогда как совокупная доля гибридных форматов выросла до 66,8%, что свидетельствует об институционализации смешанных моделей как новой нормы. Установлено, что VR-симуляции обеспечивают максимальную вовлечённость студентов, но используются ограниченно, тогда как анализ видео-кейсов и peer-to-peer тренинги выступают массовыми, но менее захватывающими формами практикоориентированной работы. Экспертная оценка показала выраженный дефицит у выпускников полностью онлайн-программ в управлении поведением класса и коммуникативных навыках при высоком уровне цифровой грамотности, тогда как гибридные модели демонстрируют наиболее сбалансированный профиль компетенций. Корреляционный анализ выявил сильную положительную связь между интенсивностью использования систем видеоаналитики уроков (r=0,64) и VR-симуляторов

(r=0,59) и итоговой оценкой за педагогическую практику, тогда как базовое использование LMS статистически значимо не влияет на практические результаты. Обсуждение результатов позволяет сформулировать многофакторную модель эффективности педагогического образования в цифровой и смешанной среде и обосновать приоритет стратегических инвестиций в высокотехнологичные интерактивные средства, расширяющие возможности практической подготовки и требующие пересмотра стандартов и критериев оценивания профессиональных компетенций будущих учителей.

Ключевые слова

цифровое педагогическое образование, гибридные модели обучения, профессиональные компетенции будущих учителей, симуляционные технологии и видеоаналитика, оценивание практикоориентированной подготовки.

Введение

В последние годы системы высшего образования во всем мире переживают масштабную цифровую трансформацию, сопровождаемую пересмотром организационных форм, педагогических моделей и технологических инфраструктур. Расширение экосистем LMS, видеоконференцплатформ, облачных сервисов совместной работы и инструментов учебной аналитики привело к устойчивому росту доли онлайн- и смешанных форматов в университетских программах. Для педагогических университетов этот сдвиг имеет особое значение, поскольку их миссия заключается не только в передаче теоретических знаний, но и в формировании комплекса практических профессиональных компетенций, традиционно оттачиваемых в ходе очных занятий, семинаров и, что наиболее важно, педагогических практик в реальных образовательных учреждениях.

На этом фоне образовательный ландшафт демонстрирует становление и институционализацию гибридных и онлайн-моделей обучения как устойчивой нормы. Статистический анализ деятельности ведущих педагогических вузов мира за период 2021-2023 годов показывает, что доля полностью очных программ сократилась в среднем на 35-40%, в то время как гибридные форматы, сочетающие синхронные и асинхронные онлайн-компоненты с очными сессиями, заняли доминирующее положение, охватывая до 60% учебных планов (Банарцева, 2025). Этот переход ставит перед академическим сообществом фундаментальные вопросы о влиянии новых моделей на качество подготовки будущих педагогов, в частности, на уровень их практикоориентированности и на адекватность существующих методик оценивания профессиональных компетенций в цифровой среде (Меньшикова, 2022).

Проблема заключается в дихотомии между технологическими возможностями современных платформ для онлайн-обучения и спецификой педагогической деятельности. Если трансляция лекционного материала, организация семинарских дискуссий и проведение теоретических тестов успешно реализуются в цифровом формате, то формирование и оценка таких компетенций, как управление классом, организация групповой работы, разрешение конфликтных ситуаций, применение инклюзивных практик и невербальная коммуникация, представляют собой сложнейшую методологическую и техническую задачу. Исследования показывают, что до 45% студентов педагогических специальностей, обучавшихся преимущественно онлайн, отмечают недостаточную уверенность в своих практических навыках перед выходом на первую педагогическую практику (Клевицкая, 2024). Данное исследование направлено на системный анализ моделей гибридного и онлайн-обучения в ведущих педагогических вузах мира, выявление их влияния на практикоориентированность подготовки и разработку подходов к валидной оценке профессиональных компетенций в новых условиях.

Особую актуальность исследованию придает тот факт, что цифровизация образования является необратимым процессом, и эффективность подготовки педагогических кадров в значительной степени будет определяться способностью образовательных систем интегрировать технологические инновации без ущерба для фундаментальных аспектов профессии учителя. Необходимо не просто констатировать переход на новые форматы, а провести глубокий компаративный анализ их результативности. Важно понять, какие именно компоненты гибридных моделей (например, виртуальные симуляторы уроков,

анализ видеозаписей практических занятий с использованием ИИ, проектная работа в распределенных командах) вносят наибольший вклад в развитие практических навыков (Кузнецова, 2025). Без такого анализа существует риск формального внедрения технологий, которое приведет к снижению качества педагогического образования и, как следствие, к долгосрочным негативным последствиям для всей системы школьного образования.

Материалы и методы исследования

Методологическим базисом настоящего исследования послужил системный подход, позволивший рассмотреть современные гибридные и онлайн-модели образования как сложные, многокомпонентные системы, функционирование которых определяется взаимодействием педагогических, технологических, организационных и социальных факторов. Исследование носит междисциплинарный характер, интегрируя методы педагогики высшей школы, информационных технологий в образовании, квалиметрии и математической статистики. Теоретическую основу составили концепции цифровой дидактики, компетентностного подхода в образовании, а также теории учебной деятельности и социального конструктивизма в применении к цифровым средам обучения (Алисултанова, 2023; Куликовская, 2024).

Эмпирическая база исследования была сформирована на основе компаративного анализа данных по 45 ведущим педагогическим университетам из 15 стран, представляющих различные образовательные системы (включая США, Великобританию, Германию, Финляндию, Сингапур, Южную Корею, Австралию и Россию). Выборка вузов осуществлялась на основе их позиций в международных рейтингах (QS, THE) по направлению «Education» и наличия в открытом доступе подробной информации об учебных планах, методических материалах и результатах академической деятельности за период с 2020 по 2024 год. Общий объем проанализированных источников составил более 300 единиц, включая нормативные документы, образовательные стандарты, рабочие программы дисциплин, научные публикации профессорско-преподавательского состава и отчеты о самообследовании вузов.

В качестве основного инструмента сбора первичных данных использовался метод контент-анализа официальных сайтов университетов, образовательных порталов и внутренних систем управления обучением (LMS). Анализировались структура учебных планов, соотношение онлайн и оффлайн компонентов, перечень используемых цифровых инструментов и платформ, а также методики оценки компетенций (Косников, 2025). Дополнительно был проведен анкетный опрос в формате структурированного онлайн-интервью с участием 215 представителей профессорско-преподавательского состава и административного персонала из 25 вузов выборки. Опрос был направлен на выявление экспертных оценок эффективности различных моделей обучения и проблем, связанных с оценкой практических навыков студентов.

Для обработки и анализа количественных данных применялся аппарат математической статистики. Использовались методы описательной статистики для расчета средних значений, стандартных отклонений и процентных соотношений. Для выявления статистически значимых различий между группами (например, студенты на гибридном и полностью онлайн обучении) применялся t-критерий Стьюдента и дисперсионный анализ (ANOVA) (Булаева, 2025). Корреляционный анализ по Пирсону использовался для определения тесноты связи между такими переменными, как интенсивность использования симуляционных технологий и итоговая оценка за педагогическую практику. Для выявления латентных факторов, определяющих успешность формирования компетенций, применялся эксплораторный факторный анализ. Вся статистическая обработка проводилась с использованием программного пакета SPSS Statistics 28.0.

Важным элементом методологии стал анализ кейсов (case study) (Мирзоева, 2024), в рамках которого было проведено углубленное изучение опыта 5 университетов, признанных лидерами во внедрении инновационных гибридных моделей. Изучались конкретные примеры использования технологий виртуальной и дополненной реальности (VR/AR) для симуляции уроков, применения систем видеоаналитики для разбора практических занятий и организации сетевого взаимодействия студентов с

менторами из школ. Такой подход позволил не только получить обобщенные количественные данные, но и выявить лучшие практики, обладающие потенциалом для тиражирования (Акамова, 2024).

Надежность и валидность полученных результатов обеспечивались за счет триангуляции данных, полученных из различных источников (документы, опросы, статистические показатели), привлечения независимых экспертов для оценки анкет и кодификаторов контент-анализа, а также строгим соблюдением процедур статистической обработки данных. Этическая сторона исследования была обеспечена получением информированного согласия от всех участников опроса и анонимизацией персональных данных.

Результаты и обсуждение

Распространение гибридных и онлайн-моделей обучения в педагогических вузах поставило во главу угла проблему адекватной трансформации не только форматов преподавания, но и всей системы оценки образовательных результатов. Традиционные методы, ориентированные на оценку теоретических знаний, оказались недостаточно чувствительными к нюансам формирования практических профессиональных компетенций в цифровой или смешанной среде. Возникла острая необходимость в разработке и валидации новых индикаторов, позволяющих объективно измерить уровень готовности будущего педагога к реальной профессиональной деятельности. В рамках нашего исследования был выбран комплексный подход к оценке, включающий анализ динамики самих образовательных моделей, измерение уровня вовлеченности студентов в активные практико-ориентированные формы работы, экспертную оценку сформированности ключевых компетенций и корреляционный анализ влияния используемых цифровых инструментов на итоговые результаты.

Выбор именно этих показателей обусловлен их системным характером. Анализ доминирующих моделей обучения позволяет понять макроуровень трансформаций и определить общие тренды (табл. 1). Оценка вовлеченности в симуляции дает представление о микроуровне учебного процесса, показывая, насколько активно студенты используют предоставленные им технологические возможности для отработки практических навыков. Экспертная оценка компетенций является ключевым элементом, так как позволяет получить квалифицированное суждение о качестве подготовки, выходящее за рамки формальных оценок. Наконец, корреляционный анализ дает возможность установить статистически значимые связи и определить, какие именно технологические интервенции оказывают наибольшее влияние на профессиональное становление будущих учителей.

Таблица 1. Сравнительный анализ моделей обучения в педагогических вузах (2021-2024 гг.), % от общего числа программ

Модель обучения	2021-2022 уч. год	2022-2023 уч. год	2023-2024 уч. год
Полностью онлайн	28,6	19,3	14,2
Гибридная синхронная	35,2	41,8	45,5
Гибридная асинхронная	15,7	18,9	21,3
Традиционная очная	20,5	20,0	19,0

Анализ данных, представленных в таблице 1, наглядно демонстрирует фундаментальный сдвиг в образовательной парадигме педагогических вузов. Наблюдается устойчивая и статистически значимая тенденция к сокращению доли полностью онлайн программ, которая за три года уменьшилась вдвое - с 28,6% до 14,2%. Это свидетельствует о том, что полностью дистанционный формат рассматривается академическим сообществом как неоптимальный для качественной подготовки педагогов. Одновременно с этим не произошло и возвращения к преобладанию исключительно очной модели: доля традиционных очных программ остается стабильно низкой, колеблясь в районе 20% (Мажарова, 2023). Это говорит о закреплении структурных изменений в организации педагогического образования.

Основным бенефициаром этих трансформаций стали гибридные модели, совокупная доля которых выросла с 50,9% в 2021-2022 годах до 66,8% в 2023-2024 годах, что представляет собой рост

на 15.9 процентных пункта. При этом опережающими темпами росла популярность гибридной синхронной модели (рост на 10.3 п.п.), предполагающей сочетание очных занятий с онлайн-сессиями в режиме реального времени. Эта модель, по-видимому, рассматривается как наиболее сбалансированная, поскольку сохраняет возможность непосредственного взаимодействия преподавателя и студентов, что критически важно для педагогического образования (Белокурова, 2024), и одновременно предоставляет гибкость и доступ к цифровым ресурсам. Рост доли гибридной асинхронной модели (на 5.6 п.п.) также значителен и указывает на повышение спроса на форматы, предоставляющие студентам максимальную автономию в планировании своего учебного времени.

Таблица 2. Уровень вовлеченности студентов в практико-ориентированные симуляции в зависимости от типа симуляции

Тип симуляции	Индекс вовлеченности (от 1 до 10)	Среднее время использования (акад. часов в семестр)
VR-симуляции уроков	8.73	14.5
Анализ видео-кейсов	6.41	22.8
Peer-to-peer тренинги на онлайн-платформах	7.15	18.2

Данные таблицы 2 раскрывают внутреннюю структуру практико-ориентированной подготовки в цифровой среде. Наивысший индекс вовлеченности демонстрируют VR-симуляции (8.73 из 10), что объясняется эффектом погружения и высокой степенью интерактивности, позволяющей студентам отрабатывать реакции на нештатные ситуации в классе в безопасной среде. Однако, несмотря на высокую вовлеченность, среднее время использования этого инструмента является наименьшим (14,5 часов в семестр). Это может быть связано с высокой стоимостью оборудования и программного обеспечения, а также с ограниченной пропускной способностью специализированных VR-лабораторий в вузах (Завьялов, 2024).

Анализ видео-кейсов, являющийся более доступной технологией, характеризуется самым низким индексом вовлеченности (6.41), но при этом максимальным временем использования (22,8 часа). Это указывает на то, что данный инструмент активно внедряется в учебный процесс как базовый, однако его пассивный характер (просмотр и анализ) вызывает меньший энтузиазм у студентов по сравнению с интерактивными формами. Peer-to-peer тренинги занимают промежуточное положение как по вовлеченности (7.15), так и по времени использования (18,2 часа). Этот формат, где студенты практикуются друг на друге в роли учителя и ученика под наблюдением преподавателя через видеоконференцсвязь, представляет собой удачный компромисс между интерактивностью и доступностью.

Таблица 3. Экспертная оценка сформированности профессиональных компетенций в зависимости от модели обучения (средний балл по 10-балльной шкале)

Профессиональная компетенция	Полностью онлайн	Гибридная модель	Традиционная очная
Управление поведением в классе	5,24	7,88	8,91
Методическая грамотность	8,11	8,35	7,92
Коммуникативные навыки	6,03	7,95	9,14
Цифровая грамотность педагога	9,45	8,71	6,53

Результаты экспертной оценки, представленные в таблице 3, выявляют ключевые сильные и слабые стороны различных моделей обучения. Как и ожидалось, полностью онлайн формат демонстрирует значительное отставание в формировании компетенций, требующих непосредственного межличностного взаимодействия. Наиболее критический разрыв наблюдается в «Управлении поведением в классе» (5,24 балла против 8,91 в традиционной модели) и «Коммуникативных навыках» (6,03 против 9,14). Этот дефицит, составляющий 3,67 и 3,11 балла соответственно, является системной проблемой онлайн-обучения в педагогике, которую не удается полностью компенсировать даже с помощью симуляций.

С другой стороны, онлайн-модель является безусловным лидером в формировании цифровой грамотности педагога (9.45 балла). Студенты, погруженные в цифровую среду, естественным образом осваивают широкий спектр инструментов, необходимых для современного учителя. Гибридная модель выступает в роли «золотой середины», демонстрируя высокие и сбалансированные показатели по большинству компетенций. Она незначительно уступает традиционной модели в коммуникативных и управленческих навыках (разница в 1,03-1,19 балла), но превосходит ее в методической грамотности (8,35 против 7,92), что может быть связано с более широким доступом к цифровым методическим ресурсам, и значительно опережает ее в цифровой грамотности. Это подтверждает вывод о том, что гибридный формат является наиболее перспективным для комплексной подготовки современного педагога (Лапина, 2024).

Таблица 4. Корреляционный анализ между интенсивностью использования цифровых инструментов и итоговой оценкой за педагогическую практику

Цифровой инструмент	Коэффициент корреляции Пирсона (r)	Уровень значимости (p)
Системы управления обучением (LMS)	0.17	0.081
VR-симуляторы	0.59	<0.001
Системы видеоаналитики уроков	0.64	<0.001
Платформы для совместной работы	0.42	<0.01

Корреляционный анализ (таблица 4) позволяет перейти от описания к выявлению факторов успеха. Отсутствие статистически значимой корреляции между интенсивностью использования LMS и итоговой оценкой за практику ($r=0.17$, $p>0.05$) говорит о том, что эти системы стали «гигиеническим фактором» - их наличие необходимо, но само по себе не влияет на качество практической подготовки. Они являются лишь средой, а не активным инструментом формирования навыков (Волошенко, 2023).

Напротив, выявлена сильная положительная корреляция между использованием систем видеоаналитики уроков и результатами практики ($r=0.64$, $p<0.001$). Это самый высокий показатель, свидетельствующий о том, что возможность многократного просмотра и детального разбора собственных и чужих уроков с помощью цифровых инструментов является мощнейшим фактором профессионального роста. VR-симуляторы также демонстрируют сильную связь с итоговой оценкой ($r=0.59$, $p<0.001$), подтверждая свою высокую эффективность в отработке практических действий. Умеренная, но статистически значимая корреляция для платформ совместной работы ($r=0.42$, $p<0.01$) указывает на важность развития навыков командного взаимодействия и проектной деятельности в цифровой среде для будущих педагогов.

Комплексный анализ полученных данных позволяет построить многофакторную модель эффективности педагогического образования в цифровой и смешанной среде. Регрессионный анализ, в котором зависимой переменной выступала итоговая оценка за практику, а независимыми – тип образовательной модели, время использования различных симуляций и экспертные оценки компетенций, показал, что около 58% дисперсии итоговой оценки объясняется этими факторами.

Наибольший вес в модели имеют переменные, связанные с использованием интерактивных технологий (видеоаналитика и VR), а также показатель сформированности компетенции «Управление поведением в классе». Это означает, что успех гибридной модели напрямую зависит не просто от сочетания онлайн и оффлайн, а от насыщения учебного процесса высокотехнологичными интерактивными инструментами, дополняющими и усиливающими «живую» практику.

Кластерный анализ вузов позволил выделить три устойчивых профиля: «технологические лидеры», активно использующие VR и видеоаналитику; «консерваторы», сохраняющие высокую долю традиционного обучения с минимальной цифровизацией; и «гибридные прагматики», делающие ставку на сбалансированное сочетание доступных технологий (видео-кейсы, peer-to-peer) и очных занятий. Наиболее высокие и стабильные результаты подготовки демонстрируют вузы первого и третьего кластеров.

Заключение

Проведенное исследование подтверждает, что современный ландшафт педагогического образования характеризуется необратимой трансформацией и доминированием гибридных моделей обучения, чья совокупная доля в ведущих вузах мира к 2024 году достигла 66,8%. Произошел качественный переход от преимущественно традиционной организации учебного процесса к системному и методологически обоснованному построению смешанных образовательных траекторий. Этот процесс сопровождается как новыми возможностями, так и существенными вызовами, прежде всего в области формирования и оценки практико-ориентированных профессиональных компетенций будущих педагогов.

Ключевым выводом является доказанная неэффективность полностью онлайн формата для комплексной подготовки учителей. Обнаружен критический дефицит в развитии таких компетенций, как управление поведением в классе и коммуникативные навыки, где разрыв с традиционной очной моделью достигает 3,67 балла по 10-балльной шкале. В то же время гибридные модели демонстрируют свою состоятельность, обеспечивая сбалансированное развитие большинства компетенций и являясь безусловным лидером в формировании цифровой грамотности, опережая традиционный формат на 2,18 балла. Успешность гибридного обучения напрямую зависит от степени интеграции в него высокотехнологичных интерактивных инструментов, способных имитировать и моделировать реальные педагогические ситуации.

Исследование количественно подтвердило, что наибольшее положительное влияние на итоговые результаты педагогической практики оказывают не базовые цифровые платформы, а специализированные технологии. Системы видеоаналитики уроков и VR-симуляторы демонстрируют сильную положительную корреляцию с оценкой за практику (коэффициенты 0.64 и 0.59 соответственно). Это указывает на то, что стратегические инвестиции педагогических университетов должны быть направлены именно на развитие и масштабирование этих инструментов, позволяющих студентам осуществлять рефлексию собственной деятельности и многократно отрабатывать сложные навыки в безопасной среде.

Перспективы применения полученных результатов лежат в плоскости научно-обоснованного проектирования гибридных образовательных программ в педагогических вузах. Выявленные закономерности и количественные показатели могут служить основой для разработки новых образовательных стандартов, методических рекомендаций и критериев оценки качества подготовки учителей в цифровую эпоху. Необходимо сместить акцент с формального показателя «доля онлайн-компонентов» на качественный показатель «насыщенность программы интерактивными практико-ориентированными технологиями». Дальнейшие исследования должны быть сфокусированы на разработке и валидации комплексных цифровых инструментов для автоматизированной оценки сформированности «мягких» педагогических компетенций на основе анализа цифрового следа студента, а также на изучении долгосрочного влияния гибридного обучения на профессиональную адаптацию и карьерный рост молодых учителей.

Список литературы

1. Акамова А.В. Гибридные модели обучения в вузе: эффективность и перспективы // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время новые решения». 2024. № 1. С. 19-24.¶
2. Алисултанова Э.Д., Шудуева З.А. Анализ эффективности гибридного обучения в цифровой среде // Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки. 2023. Т. 19. № 4 (34). С. 59-65.¶
3. Банарцева А.В., Дацун Н.А., Каплина Л.Ю. Формат гибридного обучения иностранным языкам в вузе, его преимущества и недостатки // Проектирование. Опыт. Результат. 2025. № 2. С. 73-76.¶
4. Белокурова Е.В. Гибридное обучение: преимущества и недостатки // Перспективы науки. 2024. № 2 (173). С. 175-178.¶
5. Булаева Н.А., Махотин Д.А. Цифровая трансформация как фактор развития кадрового потенциала педагогов СПО в условиях перехода к гибридному обучению // Социально-гуманитарные знания. 2025. № 4. С. 72-74.¶
6. Волошенко А.А., Хомович Н.В. Влияние тенденций гибридного образования на методику обучения студентов-медиков // Russian Journal of Education and Psychology. 2023. Т. 14. № 4-1. С. 40-53.¶
7. Завьялов А.А. Методологические аспекты гибридного обучения в условиях цифровизации образования // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 7-2. С. 40-44.¶
8. Клевицкая М.С., Серых А.Б. Концептуальная модель гибридной образовательной среды для студентов туристического вуза // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 5 (108). С. 290-292.¶
9. Косников С.Н., Виноградская И.С., Чунихина Т.Н. Гибридные модели обучения в высшем образовании: баланс между традиционными и цифровыми технологиями // Вестник педагогических наук. 2025. № 4. С. 44-50.¶
10. Кузнецова Е.Ю., Кораблева О.В. Гибридные модели обучения в высшей школе: особенности и преимущества // Russian Journal of Education and Psychology. 2025. Т. 16. № 1. С. 133-153.¶
11. Куликовская И.Э., Багирян В.А. Концепция подготовки студентов-менеджеров в современном цифровом образовательном пространстве вуза // Мир университетской науки: культура, образование. 2024. № 9. С. 49-56.¶
12. Лапина И.В., Воронушкина О.В. Смешанное и гибридное обучение: отличительные признаки реализации в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 4 (107). С. 250-253.¶
13. Мажарова Л.А. Квалификация преподавателя в условиях гибридного обучения: основные направления развития // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2023. Т. 1. С. 560-562.¶
14. Меньшикова І.Р. Тенденции цифровизации инженерного образования в высших учебных заведениях // Инженерное образование. 2022. № 32. С. 17-32.¶
15. Мирзоева А.М., Бостоганашвили Е.Р., Вадов А.А., Волкова А.А., Гулов А.П., Платонова Н.И. Инкорпорация гибридного обучения в систему высшего образования // Дискурс профессиональной коммуникации. 2024. Т. 6. № 3. С. 80-96.¶

Models of hybrid and online learning in pedagogical universities around the world and their impact on practice-oriented training and assessment of professional competencies

Natalia V. Pomortseva
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Institute of Russian Language, Head of the Department of Russian Studies, Ethno-oriented Pedagogy and Digital Didactics
Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba
Moscow, Russia
pomortseva-nv@rudn.ru

Denis G. Korovyakovsky
Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Legal Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Russian Studies, Ethno-oriented Pedagogy and Digital Didactics
Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba
Moscow, Russia
korovyakovskiy-dg@rudn.ru

Received 08.05.2026
Accepted 23.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/u4840-4357-1056-x
EDN JHKTFM
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article is devoted to the analysis of hybrid and online learning models in pedagogical universities around the world and the assessment of their impact on the practice-oriented training of teachers and the ways of assessing professional competencies. The purpose of the study is to identify the structural patterns of the transformation of educational models and the determining factors of the quality of practical training of future teachers in digital and blended environments. Based on a systemic interdisciplinary approach, a comparative analysis was conducted of 45 leading pedagogical universities from 15 countries (2020-2024) using content analysis of more than 300 regulatory and instructional documents, LMS data, a questionnaire survey of 215 faculty members and administrators, as well as descriptive, correlation, variance, and factor statistical methods in the SPSS package. The results showed that the share of fully online programs decreased from 28,6% to 14,2% over three years, while the total share of hybrid formats increased to 66,8%, indicating the institutionalization of blended models as the new norm. It was found that VR simulations ensure maximum student engagement but are used in a limited manner, whereas video case analysis and peer-to-peer training represent widespread but less immersive forms of practice-oriented work. Expert assessment revealed a pronounced deficit among graduates of fully online programs in classroom management and communication skills, despite a high level of digital literacy, whereas hybrid models demonstrate the most balanced competency profile. Correlation analysis revealed a strong positive relationship between the intensity of the use of lesson video analytics systems (r=0.64) and VR simulators (r=0.59) and the final grade for teaching practice, while basic use of LMS does not have a statistically significant effect on practical results. Discussion of the findings made it possible to formulate a multifactor model of the effectiveness of teacher education in digital and blended environments and to substantiate the priority of strategic investments in high-tech interactive tools that expand the possibilities of practice-oriented training and require a revision of standards and criteria for assessing the professional competencies of future teachers.

Keywords

teacher education in digital environments, hybrid learning models, professional competencies of future teachers, simulation technologies and video analytics, assessment of practice-oriented training.

References

1. Akamova A.V. Hybrid learning models at university: effectiveness and prospects // Osov Pedagogical Readings «Education in the Modern World: New Time, New Solutions». 2024. № 1. pp. 19-24.
2. Alisultanova E.D., Shudueva Z.A. Analysis of the effectiveness of hybrid learning in the digital environment // Millionshchikov Grozny State Oil Technical University Bulletin. Humanities and Socio-Economic Sciences. 2023. Vol. 19. № 4 (34). pp. 59-65.
3. Banartseva A.V., Datsun N.A., Kaplina L.Yu. The format of hybrid foreign language teaching at university, its advantages and disadvantages // Design. Experience. Result. 2025. № 2. pp. 73-76.
4. Belokurova E.V. Hybrid learning: advantages and disadvantages // Science Prospects. 2024. № 2 (173). pp. 175-178.
5. Bulaeva N.A., Makhotin D.A. Digital transformation as a factor in developing the human resource potential of secondary vocational education teachers in the transition to hybrid learning // Social and Humanitarian Knowledge. 2025. № 4. pp. 72-74.
6. Voloshenko A.A., Khomovich N.V. The influence of hybrid education trends on the methodology of teaching medical students // Russian Journal of Education and Psychology. 2023. Vol. 14. № 4-1. pp. 40-53.
7. Zavyalov A.A. Methodological aspects of hybrid learning in the context of education digitalization // Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities. 2024. № 7-2. pp. 40-44.
8. Klevitskaya M.S., Serykh A.B. A conceptual model of a hybrid educational environment for students of a tourism university // World of Science, Culture, Education. 2024. № 5 (108). pp. 290-292.
9. Kosnikov S.N., Vinogradskaya I.S., Chunikhina T.N. Hybrid learning models in higher education: balance between traditional and digital technologies // Pedagogical Sciences Bulletin. 2025. № 4. pp. 44-50.
10. Kuznetsova E.Yu., Korableva O.V. Hybrid learning models in higher school: features and advantages // Russian Journal of Education and Psychology. 2025. Vol. 16. № 1. pp. 133-153.
11. Kulikovskaya I.E., Bagiryan V.A. The concept of training management students in the modern digital educational space of a university // World of University Science: Culture, Education. 2024. № 9. pp. 49-56.
12. Lapina I.V., Voronushkina O.V. Blended and hybrid learning: distinctive features of implementation at university // World of Science, Culture, Education. 2024. № 4 (107). pp. 250-253.
13. Mazharova L.A. Teacher qualification in the context of hybrid learning: main directions of development // Modern Education: Content, Technologies, Quality. 2023. Vol. 1. pp. 560-562.
14. Menshikova I.R. Trends in the digitalization of engineering education in higher educational institutions // Engineering Education. 2022. № 32. pp. 17-32.
15. Mirzoeva A.M., Bostoganashvili E.R., Vadov A.A., Volkova A.A., Gulov A.P., Platonova N.I. Incorporation of hybrid learning into the higher education system // Discourse of Professional Communication. 2024. Vol. 6. № 3. pp. 80-96.

Сравнительный анализ отечественных и зарубежных моделей хореографического образования в контексте модернизации профессиональной подготовки педагогов и исполнителей

Вэй Лю
Специалист-эксперт
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия
1042248286@rudn.ru

Поступила в редакцию 10.05.2026
Принята 29.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 37.8
DOI 10.25726/k6632-1649-1314-i
EDN JHMKTU
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Современное профессиональное хореографическое образование выступает сферой интенсивных трансформационных процессов, обусловленных внутренними потребностями художественной культуры и внешними факторами глобализации образовательного пространства, цифровизации обучения и изменений требований рынка труда в исполнительских искусствах, что определяет необходимость системного сопоставления российских и зарубежных моделей подготовки педагогов и исполнителей. Отечественная традиция, сформированная фундаментальными методическими принципами длительной академической подготовки с ранней специализацией, преобладанием классического репертуара и интенсивным тренировочным режимом, обеспечивает исключительное техническое мастерство, дисциплину, выносливость и стилистическую точность, гарантируя высокую востребованность выпускников в государственных классических труппах, однако обнаруживает ограничения в развитии универсальных компетенций, включая владение современными танцевальными языками, импровизационные навыки, хореографическую композицию, проектную и исследовательскую деятельность, а также способности к рефлексии, самопрезентации и продюсированию. В противоположность этому зарубежные институции Великобритании, Франции, США, Нидерландов и Германии реализуют модульные, междисциплинарные и индивидуализированные траектории обучения с существенно большей долей contemporary-танца, импровизации, композиции, теоретико-аналитических и гуманитарных дисциплин, творческих лабораторий, проектной и постановочной работы, что способствует формированию танцовщика-художника, обладающего креативностью, аналитическим мышлением и высокой профессиональной адаптивностью в условиях диверсифицированного рынка, включающего контемпорари-коллективы, коммерческие проекты, фриланс и междисциплинарные практики. Сопоставление распределения учебной нагрузки выявляет принципиальные расхождения: в российской модели классический танец занимает почти вдвое большую долю, чем в американской или североевропейской, при минимальном объеме часов на импровизацию и проектную деятельность, что коррелирует с преобладанием групповых тренировок над исследовательскими и творческими форматами, а также с ориентацией оценочных критериев преимущественно на техническую чистоту, стилистическую точность и системность историко-теоретических знаний. Зарубежные подходы, напротив, усиливают вес креативности, рефлексии и самостоятельности художественного решения, способствуя более равномерному трудоустройству выпускников по сегментам рынка и снижению риска профессионального оттока. Указанные асимметрии компетентностных профилей и карьерных траекторий отражают глубинные различия педагогических

парадигм – воспроизводства канонической традиции и формирования исполнителя-носителя культурного наследия в отечественном варианте versus развития автономного творческого субъекта в зарубежных системах. Перспективы модернизации российской модели заключаются в продуманной интеграции элементов зарубежного опыта – расширении блока современного танца, импровизации и проектной деятельности, актуализации оценочных процедур и усилении педагогической переподготовки – при безусловном сохранении уникальных преимуществ длительной классической школы, характерного танца и преемственности, что обеспечивает повышение конкурентоспособности специалистов, их мобильности и соответствие трансформирующимся потребностям мировой художественной культуры без утраты национальной идентичности. Подобный анализ позволяет установить основное содержание статьи, оценить ее релевантность для специалистов в области хореографической педагогики и принять обоснованное решение об обращении к полному тексту в рамках информационно-поисковых систем.

Ключевые слова

хореографическое образование, сравнительный анализ, российская модель, зарубежные модели, модернизация.

Введение

Современное состояние профессионального хореографического образования характеризуется глубокими трансформационными процессами, обусловленными как внутренними потребностями художественной культуры, так и внешними вызовами, связанными с глобализацией образовательного пространства, цифровизацией обучения и изменением требований рынка труда в сфере исполнительских искусств. Многолетний опыт российской балетной школы, признанной одной из ведущих в мире, сосуществует с интенсивно развивающимися зарубежными моделями, демонстрирующими принципиально иные подходы к формированию профессиональных компетенций будущих танцовщиков, балетмейстеров и педагогов-хореографов (Касиманова, 2019). Возникает потребность в системном осмыслении накопленного методического багажа, поскольку однонаправленное копирование чужих практик без учета национальных традиций приводит к разрушению устоявшихся профессиональных школ, а консервация исторически сложившихся форм без их обновления – к снижению конкурентоспособности выпускников на международном уровне (Никитин, 2025).

Историческое развитие отечественной хореографической педагогики, опирающейся на фундаментальные труды А.Я. Вагановой, Н.И. Тарасова, А.М. Мессерера, заложило основу той методической системы, которая до настоящего времени служит образцом для многих стран мира (Никитин, 2020). Вместе с тем в последние десятилетия произошел значительный сдвиг в понимании хореографического образования: от закрытой ремесленной модели передачи знаний «от мастера к ученику» к открытой полипрофессиональной системе, интегрирующей элементы психологии, биомеханики, медицины, культурологии и менеджмента в исполнительских искусствах (Минеева, 2023). Зарубежные образовательные институции, особенно школы Великобритании, Франции, США, Нидерландов и Германии, активно адаптируют учебные программы к требованиям современной танцевальной индустрии, формируя гибкие траектории обучения, ориентированные на развитие универсальных хореографических компетенций (Никитин, 2014).

Структурные различия между отечественной и зарубежными моделями подготовки проявляются практически на всех уровнях образовательного процесса: в возрастной стратификации поступающих, в соотношении классического и современного танцевальных языков, в принципах оценки профессионального роста, в роли теоретической составляющей, в характере педагогической практики и в подходах к карьерному сопровождению выпускников (Филановская, 2011). Российская модель традиционно делает акцент на ранней специализации, длительной академической подготовке (8-9 лет в среднем профессиональном звене) и доминировании классического репертуара как основы профессиональной идентичности танцовщика. Англо-американская модель, напротив, выстраивает обучение на принципах модульности, междисциплинарности, индивидуальной образовательной

траектории и значительно большей доле современного танца, импровизации, композиции и хореографического анализа (Варин, 2017). Французская система предлагает компромиссный вариант, сохраняющий академическое ядро при существенном расширении современных направлений и активной интеграции в академическое образование выпускников консерваторий разного уровня (Бовэнь, 2019).

Изучение различий и точек соприкосновения этих моделей приобретает особое значение в условиях модернизации российского профессионального хореографического образования, когда перед педагогическим сообществом стоят задачи внедрения федеральных образовательных стандартов нового поколения, актуализации профессиональных стандартов педагога-хореографа и артиста балета, расширения практики международной академической мобильности студентов и преподавателей (Филановская, 2011). Сопоставительный анализ позволяет не только выявить уязвимые места собственной системы, но и определить перспективные направления ее развития с сохранением национального своеобразия и художественной идентичности отечественной хореографической школы (Меренюкова, 2021). Сравнение фокусируется не столько на формальных параметрах учебных планов, сколько на глубинных философско-педагогических основаниях моделей, типах формируемого профессионального мышления и стратегиях интеграции выпускников в профессиональную среду.

Материалы и методы исследования

Эмпирическую базу исследования составили учебные планы, образовательные программы и методические документы 24 хореографических образовательных учреждений: 9 российских (Академия русского балета имени А.Я. Вагановой, Московская государственная академия хореографии, Башкирский хореографический колледж, Пермское хореографическое училище, Новосибирское государственное хореографическое училище, ряд высших учебных заведений с хореографическими факультетами) и 15 зарубежных (Royal Ballet School, English National Ballet School, Paris Opera Ballet School, John Cranko Schule, Royal Conservatoire of Antwerp, Juilliard School, School of American Ballet, Codarts Rotterdam, Palucca Hochschule für Tanz Dresden, National Ballet School of Canada и др.) (Измайлова, 2014). Анализ нормативно-правовой документации включал федеральные государственные образовательные стандарты по специальностям укрупненной группы 52.00.00 «Сценические искусства и литературное творчество», профессиональные стандарты, а также аналогичные документы Европейской рамки квалификаций (EQF) и Национальных рамок Великобритании, Франции и Нидерландов (Измайлова, 2011).

Методологической основой работы выступил комплекс взаимодополняющих подходов: сравнительно-педагогический (Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джуринский), системно-деятельностный, культурологический и компетентностный, что позволило рассматривать модели хореографического образования одновременно как педагогические системы, феномены национальной культуры и инструменты формирования профессиональной идентичности (Моринова, 2024). Использовались методы контент-анализа учебно-методической документации, кейс-стади отдельных образовательных институций, экспертного опроса педагогов-хореографов (N=68, из них 41 представитель российских школ и 27 – зарубежных), а также вторичного анализа статистических данных о трудоустройстве выпускников за период с 2015 по 2023 год.

Общее количество проанализированных научных и методических источников составило 187 единиц, включая монографии, диссертационные исследования, статьи в рецензируемых изданиях, материалы международных конференций по проблемам танцевального образования, учебно-методические комплексы и официальные отчеты образовательных учреждений (Манжелес, 2019). Особое внимание уделено публикациям последних десяти лет, отражающим современные тенденции трансформации хореографической педагогики в условиях постпандемийной перестройки системы исполнительских искусств. Языковая база источников включала русский, английский, французский и немецкий языки. Формализация результатов производилась с применением матричного сопоставления параметров образовательных моделей и расчетом сводных индексов структурного соответствия и расхождения.

Результаты и обсуждение

Структурное сопоставление отечественной и зарубежных моделей хореографического образования целесообразно начинать с базового уровня – соотношения профильных, общеобразовательных и теоретических дисциплин в учебных планах среднего профессионального звена, поскольку именно на этом этапе закладывается фундамент профессиональной культуры будущего танцовщика. Российская традиция длительное время ориентировалась на абсолютное доминирование специальных предметов классического цикла при минимально достаточном объеме общеобразовательных дисциплин, что, с одной стороны, обеспечивало непревзойденное качество исполнительской техники, а с другой – ограничивало возможности профессиональной мобильности выпускников. Зарубежные школы, особенно североевропейские и североамериканские, последовательно расширяли долю теоретико-аналитических и общегуманитарных дисциплин, рассматривая танцовщика не только как носителя двигательной техники, но и как культурного интерпретатора (Темлянцева, 2018). Параметры распределения учебной нагрузки представлены в сводных данных (табл. 1).

Таблица 1. Структура распределения учебной нагрузки по циклам дисциплин в моделях профессионального хореографического образования (в процентах от общего объема)

Цикл дисциплин	Российская модель	Британская модель	Французская модель	Американская модель	Немецко-нидерландская модель
Классический танец	38,7	24,3	31,2	19,8	22,6
Современный/contemporary танец	7,4	19,6	16,8	27,3	24,1
Народно-сценический и характерный	11,2	4,7	6,3	3,9	5,8
Историко-бытовой и дуэтный танец	8,6	5,3	7,1	4,2	6,4
Хореографическая композиция и импровизация	4,3	11,8	9,7	14,6	13,9
Теоретико-исторические дисциплины	9,8	13,4	12,6	14,1	12,3
Общеобразовательный цикл	16,7	18,9	13,8	13,2	11,7
Психолого-педагогические и медико-биологические	3,3	2,0	2,5	2,9	3,2

Распределение учебных часов отчетливо демонстрирует принципиальные различия в педагогической философии сопоставляемых систем. Доля классического танца в отечественной модели почти в два раза превышает аналогичный показатель американской школы и существенно опережает все европейские варианты, что соответствует исторически сложившейся ориентации на формирование исполнителя классического балетного репертуара высочайшего уровня сложности. Однако подобная структура одновременно создает ограничения: при показателе современного танца в 7,4% выпускник российской школы оказывается недостаточно подготовленным к работе в труппах, репертуар которых смешивает классическое и современное направления, а доля таких коллективов в мире превышает 70%.

Особого внимания заслуживает разрыв в объеме хореографической композиции и импровизации: разница между российской (4,3%) и американской (14,6%) моделями более чем трехкратна. Этот показатель напрямую коррелирует с развитием креативного компонента профессионального мышления, способности танцовщика к самостоятельному художественному высказыванию, востребованной в современных коллективах постдраматического и контемпорари-

направления. Сравнительно высокая доля народно-сценического танца в отечественной модели (11,2%) отражает уникальную традицию характерного танца, не имеющую прямого аналога в большинстве зарубежных систем, и потенциально может рассматриваться как конкурентное преимущество российского образования при условии его актуализации в современном репертуарном контексте.

Одновременно с количественными различиями существенный интерес представляют качественные характеристики учебного процесса, в первую очередь — соотношение типов учебной деятельности, формирующих различные грани профессиональной компетентности. Зарубежные образовательные институции существенно опережают отечественные по доле проектной, исследовательской и продюсерской деятельности студентов, что готовит выпускников к самостоятельному выстраиванию профессиональной траектории в условиях фриланс-экономики танцевального рынка. Различия в типах учебной активности систематизированы в следующих данных (табл. 2).

Таблица 2. Удельный вес различных типов учебной деятельности в годовом учебном плане (часов в неделю, средние значения)

Тип учебной деятельности	Российская модель	Британская модель	Французская модель	Американская модель	Немецко-нидерландская модель
Групповые тренировочные занятия	23,4	16,7	19,8	14,3	15,9
Индивидуальные занятия с педагогом	3,7	4,8	4,1	5,6	4,4
Репетиционная работа над репертуаром	8,2	6,3	7,4	5,9	6,8
Творческие лаборатории и мастер-классы	1,6	5,7	4,3	6,8	6,2
Проектная и постановочная деятельность	1,2	4,3	3,6	5,2	4,9
Теоретические семинары и дискуссии	2,3	3,9	3,1	4,4	3,7
Самостоятельная исследовательская работа	1,8	4,6	3,8	5,3	4,7

Наиболее показателен контраст между объемом групповых тренировочных занятий (23,4 часа в российской модели против 14,3 в американской) и долей творческих лабораторий и мастер-классов (1,6 против 6,8 часов соответственно). Российская система очевидно делает ставку на интенсивную ежедневную классическую тренировку как основной механизм формирования профессиональной формы танцовщика, тогда как американская и североевропейские модели распределяют учебную нагрузку более равномерно между поддерживающими тренировочными форматами и творческо-аналитическими видами деятельности. Подобное распределение приводит к формированию различных типов профессионалов: исполнителя-виртуоза с высочайшим уровнем технической подготовки в первом случае и танцовщика-художника с развитыми навыками рефлексии и самостоятельного художественного поиска во втором.

Объем проектной и постановочной деятельности в зарубежных моделях колеблется от 3,6 до 5,2 часов в неделю, тогда как в отечественной системе он составляет лишь 1,2 часа. Этот показатель отражает фундаментальное различие в понимании роли студента в образовательном процессе: в российской традиции он остается объектом педагогического воздействия, последовательно осваивающим заданный методический канон, в зарубежной – субъектом собственного художественного развития, экспериментирующим с формами, стилями и жанрами в процессе обучения. Соответствующие изменения в отечественной системе требуют не механического увеличения часов, отведенных на проектную деятельность, но переосмысления самой образовательной парадигмы и квалификационной структуры педагогического корпуса.

Закономерным следствием различий в структуре подготовки становится существенно различающаяся карьерная траектория выпускников и распределение их по сегментам профессионального рынка. Накопленные за восьмилетний период статистические данные позволяют оценить эффективность каждой образовательной модели не по формальным учебным показателям, но по реальной профессиональной результативности выпускников, что является конечным критерием качества подготовки. Профиль трудоустройства специалистов различных школ имеет ярко выраженные особенности (табл. 3).

Таблица 3. Распределение выпускников хореографических учебных заведений по сегментам профессиональной занятости через 3 года после окончания обучения (в процентах)

Сегмент занятости	Российская модель	Британская модель	Французская модель	Американская модель
Государственные классические труппы	47,3	18,7	31,4	12,6
Контемпорари-коллективы	6,2	23,8	19,7	28,4
Мюзиклы и коммерческие шоу	9,4	21,3	12,8	23,7
Проектная деятельность (фриланс)	4,8	14,6	11,3	17,9
Педагогическая деятельность	11,7	8,3	9,6	7,4
Смежные сферы (балетмейстерство, продюсирование)	3,1	6,8	5,2	5,8
Уход из профессии	17,5	6,5	9,9	4,2

Распределение по сегментам занятости красноречиво демонстрирует асимметрию профессиональных судеб выпускников разных школ. Российская модель обеспечивает наивысший показатель трудоустройства в государственные классические труппы (47,3%), что соответствует ее исторической миссии воспроизводства академического балета высокого уровня. Однако одновременно она показывает наибольший процент ухода из профессии (17,5%), что в три-четыре раза превышает аналогичные показатели зарубежных школ. Подобный разрыв объясняется не качеством исходной подготовки, но узостью формируемого профессионального профиля: выпускник, не попавший в академическую труппу, испытывает существенные трудности при адаптации к иным сегментам танцевального рынка, требующим компетенций, формирование которых оказалось вне фокуса основного образовательного процесса.

Британская и американская модели демонстрируют существенно более равномерное распределение по сегментам, при этом доля занятых в коммерческом секторе (мюзиклы, шоу) и

фриланс-проектах составляет суммарно от 30 до 41%, что отражает реальную структуру современного танцевального рынка. Французская модель занимает промежуточное положение, сохраняя сильные позиции в академическом сегменте (31,4%) при значительной доле занятости в коллективах современного танца. Особый интерес представляет показатель педагогической занятости: в российской модели он составляет 11,7%, что заметно превышает аналогичные показатели зарубежных школ. Это может быть истолковано как свидетельство сильной преемственности педагогической традиции, но также и как индикатор недостаточной востребованности части выпускников в исполнительских профессиях.

Различия в системе оценочных процедур и критериев оценивания учебных достижений студентов составляют еще один существенный аспект сопоставления, во многом определяющий характер формируемого профессионализма. Отечественная традиция технического экзаменационного оценивания, ориентированного на воспроизведение канонических форм классического танца, существенно отличается от зарубежных подходов, в которых значительный вес приобретают критерии креативности, рефлексии и самостоятельного художественного выбора. Сопоставление весовых коэффициентов оценочных критериев представлено далее (табл. 4).

Таблица 4. Удельный вес различных критериев в итоговой оценке учебных достижений студентов (в процентах от итоговой оценки)

Критерий оценивания	Российская модель	Британская модель	Французская модель	Американская модель	Немецко-нидерландская модель
Техническая чистота исполнения	41,3	23,7	31,8	19,4	22,1
Артистическая выразительность	18,7	16,4	18,2	15,8	16,3
Стилистическая точность	14,2	11,3	13,7	9,8	11,4
Креативность и оригинальность	5,3	18,6	13,4	21,7	19,8
Способность к рефлексии и анализу	3,8	12,7	9,3	14,9	13,2
Самостоятельность художественного решения	4,1	11,8	8,7	13,6	12,4
Системность теоретических знаний	12,6	5,5	4,9	4,8	4,8

Соотношение весовых коэффициентов в российской системе оценивания с очевидностью указывает на сохранение академической парадигмы, в которой техническая чистота (41,3%) и стилистическая точность (14,2%) совокупно составляют более половины итоговой оценки. Подобный подход обеспечивает высочайший уровень академической подготовки, но создает риск формирования исполнителя-репродуктора, испытывающего трудности при необходимости самостоятельного художественного выбора. Зарубежные модели, особенно американская и немецко-нидерландская, последовательно повышают вес критериев креативности (21,7% и 19,8%) и способности к рефлексии (14,9% и 13,2%), формируя качественно иной профиль профессионального мышления.

Парадоксальным на первый взгляд выглядит более высокий вес теоретических знаний именно в отечественной модели (12,6% против 4,8-5,5% в зарубежных школах). Однако при детальном

рассмотрении становится очевидно, что речь идет о различных типах теоретического знания: российская система оценивает системно-исторический компонент (история балета, история музыки, основы анализа музыкальных произведений), в то время как зарубежные модели не выделяют эти знания в самостоятельный оценочный кластер, интегрируя их в критерии рефлексии и самостоятельности художественного решения. Качественное различие не сводится к количественному соотношению часов и баллов, но затрагивает саму архитектуру профессионального мышления, формируемого образовательной системой.

Качественные характеристики формируемых компетенций по итогам обучения раскрывают наиболее глубинные различия сопоставляемых моделей. Отечественная система традиционно сильна в формировании компетенций исполнительской точности, дисциплины, выносливости и владения каноническими формами классического танца, тогда как зарубежные школы существенно опережают в развитии аналитических, проектных и коммуникативных компетенций. Сводная оценка компетентностного профиля выпускников, выполненная экспертами на основе многомерной шкалы, позволяет наглядно представить структурные различия результатов обучения (табл. 5).

Таблица 5. Экспертная оценка уровня сформированности компетенций выпускников по 10-балльной шкале

Компетентностный кластер	Российская модель	Британская модель	Французская модель	Американская модель
Техническое мастерство классического танца	9,4	7,8	8,6	7,2
Владение современными танцевальными языками	5,7	8,3	7,9	8,9
Импровизационные навыки	4,3	8,1	7,2	8,7
Хореографическая композиция	4,8	7,9	7,1	8,4
Аналитико-теоретическая подготовка	7,3	7,8	7,4	8,2
Психолого-педагогические компетенции	6,2	6,9	6,4	7,1
Профессиональная адаптивность	5,1	8,2	7,3	8,6
Навыки самопрезентации и продюсирования	3,7	7,4	6,2	7,9

Экспертные оценки подтверждают выраженную асимметрию компетентностных профилей. Российская модель сохраняет несомненное преимущество в кластере технического мастерства классического танца (9,4 балла), существенно опережая ближайшего конкурента – французскую школу (8,6). Однако по другим кластерам наблюдается отчетливое отставание: владение современными танцевальными языками (5,7 против 7,9-8,9), импровизационные навыки (4,3 против 7,2-8,7), хореографическая композиция (4,8 против 7,1-8,4) и особенно навыки самопрезентации и продюсирования (3,7 против 6,2-7,9). Подобная асимметрия требует не отказа от сильных сторон

отечественной системы, но целенаправленной работы по компенсации выявленных дефицитов через обогащение учебных планов и обновление методической базы.

Совокупность представленных данных обнаруживает закономерный характер выявленных различий: они не являются случайными отклонениями, но отражают принципиально различные образовательные парадигмы, исторически сложившиеся в национальных культурных контекстах. Российская модель строится на парадигме воспроизводства классической традиции и формирования исполнителя-носителя канона, тогда как зарубежные модели последовательно эволюционируют в направлении парадигмы развития танцовщика-художника, способного к самостоятельному творческому действию в разнообразных профессиональных контекстах. Каждая из этих парадигм обладает внутренней логикой и художественной ценностью, но в условиях современного танцевального рынка более конкурентоспособными оказываются именно те выпускники, профиль подготовки которых сочетает академическую техническую базу с развитыми компетенциями творческой самостоятельности.

Перспективы модернизации отечественного хореографического образования, на наш взгляд, лежат не в плоскости замещения собственной традиции, но в направлении ее обогащения за счет продуманной интеграции наиболее успешных элементов зарубежных моделей. Расширение блока современного танца, импровизации и хореографической композиции, увеличение доли проектной и исследовательской деятельности студентов, обновление системы оценочных критериев с включением показателей креативности и рефлексии – все эти меры способны повысить адаптивность и профессиональную мобильность выпускников без ущерба для академического ядра отечественной школы. Одновременно сохранение и актуализация уникальных компонентов российской системы (длительная классическая подготовка, развитая школа характерного танца, сильная педагогическая преемственность) обеспечивает ее самобытность и конкурентоспособность на международном уровне.

Существенным аспектом модернизационных процессов выступает подготовка педагогических кадров нового типа, способных транслировать обогащенную методическую систему. Профессиональная переподготовка действующих преподавателей, освоение ими современных методик и педагогических технологий, развитие международной академической мобильности и систематическое участие в международных мастер-классах представляют собой необходимые условия успешной трансформации образовательной модели. Без модернизации педагогического корпуса любые формальные изменения учебных планов рискуют остаться декларативными, не затрагивающими реальной образовательной практики.

Заключение

Сопоставительное изучение отечественных и зарубежных моделей хореографического образования позволяет сделать ряд содержательных выводов о состоянии и перспективах развития профессиональной подготовки в этой сфере. Российская образовательная система демонстрирует устойчивое лидерство в формировании технического мастерства классического танца (9,4 балла по экспертной оценке), что обусловлено многолетней академической традицией и интенсивным режимом тренировочной работы (23,4 часа в неделю). Одновременно она существенно отстает по ряду компетенций, востребованных современным танцевальным рынком: владение современными танцевальными языками (5,7 против 8,3-8,9 в зарубежных школах), импровизационные навыки (4,3 против 7,2-8,7) и навыки самопрезентации и продюсирования (3,7 против 6,2-7,9). Дефицит этих компетенций напрямую отражается на карьерных траекториях выпускников, среди которых процент ухода из профессии достигает 17,5% – показатель в 3-4 раза превышающий зарубежные аналоги.

Структура учебной нагрузки в зарубежных моделях характеризуется большей сбалансированностью между традиционным тренировочным компонентом, проектной деятельностью и теоретико-аналитической работой. Доля современного танца в учебных планах англо-американских и северо-европейских школ колеблется от 19,6 до 27,3%, тогда как в отечественных программах она составляет лишь 7,4%. Подобное соотношение объясняет асимметрию трудоустройства выпускников: российские школы обеспечивают высокий процент занятости в государственных классических труппах (47,3%), но значительно отстают в коллективах современного танца (6,2% против 19,7-28,4%) и во

фриланс-сегменте (4,8% против 11,3-17,9%). Изменение структуры современного танцевального рынка, в котором доля академических классических коллективов постепенно сокращается в пользу контемпорари-трупп и проектной деятельности, делает существующую асимметрию все более значимым фактором профессиональной судьбы выпускников.

Различия в системах оценивания учебных достижений отражают принципиально различные педагогические парадигмы. Отечественная модель распределяет более 55% оценочного веса между критериями технической чистоты (41,3%) и стилистической точности (14,2%), формируя профиль исполнителя-носителя канона. Зарубежные системы существенно повышают вес критериев креативности (от 13,4 до 21,7%), способности к рефлексии (от 9,3 до 14,9%) и самостоятельности художественного решения (от 8,7 до 13,6%), формируя профиль танцовщика-художника. Различие парадигм не носит оценочного характера: каждая из них имеет собственную художественную и культурную ценность, и задача модернизационных процессов состоит не в замещении одной парадигмы другой, но в их продуктивной интеграции с сохранением национальной самобытности отечественной хореографической школы.

Магистральное направление модернизации профессиональной подготовки педагогов и исполнителей в области хореографии видится в системном обновлении учебных планов с расширением доли современного танца, импровизации и хореографической композиции до уровня, сопоставимого с ведущими зарубежными школами; в развитии проектной и исследовательской деятельности студентов; в обновлении системы оценочных критериев с интеграцией показателей креативности и рефлексии; в систематической переподготовке педагогических кадров и в развитии международной академической мобильности. Сохранение уникальных элементов отечественной школы – длительной классической подготовки, развитой методики характерного танца, сильной педагогической преемственности – должно сочетаться с целенаправленной компенсацией выявленных компетентностных дефицитов. Реализация подобной стратегии способна обеспечить выпускникам российских хореографических учебных заведений не только сохранение исторически сложившегося преимущества в академическом сегменте мирового танцевального рынка, но и существенное расширение профессиональных возможностей в современных коллективах и проектных формах деятельности, что отвечает актуальным потребностям отечественной и мировой художественной культуры.

Список литературы

1. Бовэнь И. Историко-теоретический анализ понятия «профессиональная подготовка педагогов-хореографов» // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 186-189.
2. Варин Э.А., Вагнер П.А. Современное профессиональное обучение хореографии в высших учебных заведениях культуры и искусств // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 274-276.
3. Измайлова И.К. Концептуальные принципы педагогической хореографической теории и практики // Вестник Государственного университета управления. 2011. № 17. С. 40-41.
4. Измайлова И.К. Педагогические принципы хореографического образования // Мир образования – образование в мире (Московский психолого-социальный университет). 2014. № 1 (53). С. 133-136.
5. Касиманова Л.А. Анализ современного состояния профессиональной подготовки педагогов-хореографов в России и за рубежом // Академия профессионального образования. 2019. № 3 (82). С. 11-33.
6. Манжелес Л.В. Реализация интегративного подхода в процессе подготовки педагогов-хореографов в вузах культуры // Вестник Оренбургского государственного университета. 2019. № 2 (220). С. 33-40.
7. Меренюкова А.М. Проблема подготовки педагога-хореографа в истории культуры и в современном обществе // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования. 2021. № 1 (9). С. 100-105.

8. Минеева Т.С. К вопросу о внедрении современных образовательных технологий и учебного инвентаря в педагогический процесс профессиональных хореографических заведений // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2023. № 3 (90). С. 43-48.
9. Моринова Т.П. Моделирование педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих руководителей хореографических коллективов в вузе // Современное педагогическое образование. 2024. № 6. С. 242-245.
10. Никитин В.Ю. Сравнительный анализ систем хореографического образования в России и Западной Европе // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2020. № 4 (96). С. 148-157.
11. Никитин В.Ю. Хореографическое образование и обучение: тенденции и перспективы // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2014. № 2 (58). С. 282-287.
12. Никитин В.Ю., Иванова В.-Д.М. Соотношение классического и современного танцев в процессе профессионального обучения в вузе // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2025. № 2(124). С. 191-201.
13. Темлянцева С.Н., Темлянцев С.И. Модель оптимизации подготовки педагогов бального танца в институте культуры // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 326-328.
14. Филановская Т.А. Академическая модель профессионального хореографического образования в России во второй половине XIX века // Обсерватория культуры. 2011. № 4. С. 60-66.
15. Филановская Т.А. Внешние и внутренние факторы исторически первой модели хореографического образования // Вопросы культурологии. 2011. № 1. С. 53-58.

Comparative analysis of domestic and foreign models of choreographic education in the context of modernization of professional training of teachers and performers

Liu Wei
Specialist Expert
RUDN University
Moscow, Russia
1042248286@rudn.ru

Received 10.05.2026
Accepted 29.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 37.8
DOI 10.25726/k6632-1649-1314-i
EDN JHMKTU
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Modern professional choreographic education is an area of intensive transformation processes, caused by internal needs of artistic culture and external factors of globalization of educational space, digitalization of training and changes in the requirements of the labor market in performing arts, which determines the need for a systematic comparison of Russian and foreign models of training teachers and performers. The national tradition, shaped by the fundamental methodological principles of long-term academic training with early specialization, the predominance of classical repertoire, and an intensive training regime, ensures exceptional technical mastery, discipline, endurance, and stylistic precision, guaranteeing the high demand for graduates in state classical troupes. However, it also reveals limitations in the development of universal competencies,

including proficiency in modern dance languages, improvisational skills, choreographic composition, project and research activities, as well as the ability for reflection, self-presentation, and production. In contrast, foreign institutions in the UK, France, the USA, the Netherlands, and Germany offer modular, interdisciplinary, and personalized learning paths with a significantly higher focus on contemporary dance, improvisation, composition, theoretical and analytical disciplines, creative laboratories, and project and production work. This approach fosters the development of a dancer-artist who possesses creativity, analytical thinking, and high professional adaptability in a diversified market that includes contemporary dance companies, commercial projects, freelance work, and interdisciplinary practices. A comparison of the distribution of academic workload reveals fundamental differences: in the Russian model, classical dance accounts for almost twice as much time as in the American or North European model, with minimal time allocated to improvisation and project-based activities. This correlates with the prevalence of group training over research and creative formats, as well as the focus of evaluation criteria on technical purity, stylistic accuracy, and systematic historical and theoretical knowledge. Foreign approaches, on the contrary, increase the weight of creativity, reflection, and independence of artistic decision-making, contributing to a more balanced distribution of graduates across market segments and reducing the risk of professional outflow. These asymmetries in competence profiles and career trajectories reflect the underlying differences in pedagogical paradigms: the reproduction of the canonical tradition and the formation of a cultural heritage performer in the domestic approach, versus the development of an autonomous creative subject in foreign systems. The prospects for modernizing the Russian model lie in the thoughtful integration of elements of foreign experience – expanding the block of modern dance, improvisation, and project activities, updating evaluation procedures, and strengthening pedagogical retraining – while unconditionally preserving the unique advantages of a long-standing classical school, character dance, and continuity, which ensures increased competitiveness, mobility, and compliance with the transforming needs of global artistic culture without losing national identity. This analysis allows us to establish the main content of the article, assess its relevance for specialists in the field of choreographic pedagogy, and make an informed decision about accessing the full text through information retrieval systems.

Keywords
choreographic education, comparative analysis, Russian model, foreign models, modernization.

References

1. Boven I. Historical and theoretical analysis of the concept of «professional training of choreography teachers» // World of Science, Culture, Education. 2019. № 5 (78). pp. 186-189.
2. Varin E.A., Vagner P.A. Modern professional training in choreography at higher educational institutions of culture and arts // World of Science, Culture, Education. 2017. № 6 (67). pp. 274-276.
3. Izmaylova I.K. Conceptual principles of pedagogical choreographic theory and practice // State University of Management Bulletin. 2011. № 17. pp. 40-41.
4. Izmaylova I.K. Pedagogical principles of choreographic education // World of Education – Education in the World (Moscow Psychological and Social University). 2014. № 1 (53). pp. 133-136.
5. Kasimanova L.A. Analysis of the current state of professional training of choreography teachers in Russia and abroad // Academy of Professional Education. 2019. № 3 (82). pp. 11-33.
6. Manzheles L.V. Implementation of an integrative approach in the process of training choreography teachers at universities of culture // Orenburg State University Bulletin. 2019. № 2 (220). pp. 33-40.
7. Merenyukova A.M. The problem of training a choreography teacher in the history of culture and in modern society // Siberian State Transport University Bulletin: Humanitarian Research. 2021. № 1 (9). pp. 100-105.
8. Mineeva T.S. On the introduction of modern educational technologies and training equipment into the pedagogical process of professional choreographic institutions // Municipal Education: Innovations and Experiment. 2023. № 3 (90). pp. 43-48.

9. Morinova T.P. Modeling pedagogical support for the professional training of future leaders of choreographic groups at university // Modern Pedagogical Education. 2024. № 6. pp. 242-245.
10. Nikitin V.Yu. Comparative analysis of choreographic education systems in Russia and Western Europe // Moscow State University of Culture and Arts Bulletin. 2020. № 4 (96). pp. 148-157.
11. Nikitin V.Yu. Choreographic education and training: trends and prospects // Moscow State University of Culture and Arts Bulletin. 2014. № 2 (58). pp. 282-287.
12. Nikitin V.Yu., Ivanova V.-D.M. The correlation between classical and contemporary dance in the process of professional training at university // Moscow State University of Culture and Arts Bulletin. 2025. № 2 (124). pp. 191-201.
13. Temlyantseva S.N., Temlyantsev S.I. A model for optimizing the training of ballroom dance teachers at an institute of culture // World of Science, Culture, Education. 2018. № 6 (73). pp. 326-328.
14. Filanovskaya T.A. The academic model of professional choreographic education in Russia in the second half of the 19th century // Observatory of Culture. 2011. № 4. pp. 60-66.
15. Filanovskaya T.A. External and internal factors of the historically first model of choreographic education // Issues of Cultural Studies. 2011. № 1. pp. 53-58.

Исследование развития преподавания китайского языка иностранцам за период с 1949 по 2025 год

Дань Лю
Специалист-эксперт
Смоленский государственный университет
Смоленск, Россия
2106624094@qq.com

Поступила в редакцию 07.05.2026
Принята 21.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 37.0
DOI 10.25726/m1527-4567-6923-r
EDN JHPEUG
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Преподавание китайского языка иностранцам является ядровым носителем международного распространения китайского языка и культуры, а также важным мостом для взаимного обмена и взаимного познания между китайской и иностранной цивилизациями. В данной работе за временной период с 1949 по 2025 год, применяя методы документального исследования, исторического анализа и индуктивного обобщения, развитие преподавания китайского языка иностранцам разделено на четыре стадии: становления (1949-1977), восстановления и развития (1978-1999), быстрого расширения (2000-2019) и повышения качества (2020-2025). Цель данного исследования – полно представить общую картину развития, обобщить опыт, преодолеть трудности и предоставить теоретическую основу и практические рекомендации для высококачественного развития международного китайского образования в новую эпоху. Результаты показывают, что ключевыми факторами успеха являются государственная стратегия и дисциплинарное строительство, однако сохраняются проблемы в подготовке кадров, локализации учебников и международной конкурентоспособности китайского языка. Работа предлагает меры по оптимизации педагогического состава, цифровизации и трансформации институтов Конфуция.

Ключевые слова

преподавание китайского языка, преподавание китайского языка иностранцам, исторический путь развития, развитие дисциплины, распространение языка, цифровизация образования, локализация учебников.

Введение

В данной работе применяется сочетание различных исследовательских методов для обеспечения научности и строгости исследования. Первое – метод документального исследования: систематический поиск соответствующих документов в Китайской национальной базе знаний, включая журнальные статьи, диссертации, монографии, политические документы и др., рассмотрение соответствующих исследовательских результатов и нормативно-правовых актов по развитию преподавания китайского языка иностранцам для заложения теоретической базы исследования. Второе – метод исторического анализа: за временной период с 1949 по 2025 год, сочетая государственную политику, международную ситуацию, социальный контекст разных исторических стадий, анализ характеристик развития и закономерностей эволюции преподавания китайского языка иностранцам на

каждой стадии. Третье – метод индуктивного обобщения: индуктивное обобщение достижений и проблем преподавания китайского языка иностранцам на каждой стадии, выделение опыта развития, рассмотрение основного направления развития. Четвертое – метод case-study: сочетая типичные случаи, такие как Конфуцианский институт, Пекинский университет языка и культуры, анализ инноваций и развития преподавания китайского языка иностранцам в практике.

Цель настоящей работы – комплексный анализ развития преподавания китайского языка иностранцам с 1949 по 2025 год, включая выделение этапов, оценку ключевых направлений, обобщение опыта, выявление практических трудностей и определение перспектив дальнейшего развития.

Материалы и методы исследования

При написании данной работы автор использовал следующие материалы: научные статьи и монографии китайских и зарубежных учёных в области преподавания китайского языка как иностранного, официальные статистические данные Министерства образования КНР, отчёты Института Конфуция (Hanban), а также учебные программы и учебники по китайскому языку для иностранцев. В работе применялись такие методы, как историко-периодизационный анализ, сравнительный анализ, проблемно-ориентированный метод и обзор литературы.

Методологическая основа работы включает документальный анализ, историческую периодизацию, индуктивное обобщение и кейс-метод. Теоретической опорой периодизации послужило системное изложение природы, особенностей и истории преподавания китайского языка как иностранного, предложенное Лю Сюнем (Лю, 2000). Как отмечают Ф. Ху и Е. Го (Ху, 2025), комплексное использование методов исторического и документального анализа позволяет наиболее полно реконструировать эволюцию ключевых понятий в области международного китайского образования.

Результаты и обсуждение

За период с 1949 по 2025 год развитие преподавания китайского языка иностранцам в Китае прошло через более чем семь десятилетий, и с изменением государственной стратегии развития, международной ситуации, социального контекста проявило выраженные этапные характеристики. В сочетании с основным историческим развитием и закономерностями эволюции дисциплины данная работа разделяет его на четыре стадии: становления и основания, восстановления и развития, быстрого расширения, повышения качества – каждая стадия не только взаимосвязана, но и имеет уникальные характеристики развития (Ли Ц, 2025). Данная периодизация согласуется с историческими исследованиями (Чжоу, 2025), которые выделяют аналогичные этапы в развитии преподавания китайского языка как иностранного.

Главные характеристики преподавания китайского языка иностранцам на этой стадии. Первое – ярко выраженная политическая ориентация: ядровая задача — обслуживать дипломатию, основными объектами обучения являются иностранные студенты из стран социалистического лагеря, содержание обучения акцентирует на распространении политической лексики и национального контекста Китая. Второе – несовершенная образовательная система: отсутствие системной теоретической направленности дисциплины, единообразные педагогические методы, преимущественно очное обучение в классе, объяснение грамматики. Третье – небольшой масштаб: ограниченное количество принимаемых иностранных студентов, менее 1000 иностранных студентов принимается ежегодно, сфера обучения преимущественно ограничена внутренними вузами страны.

Основные существующие проблемы. Первое – нечеткое определение статуса дисциплины: преподавание китайского языка иностранцам рассматривалось как вспомогательная часть дипломатической работы, не сформировалась самостоятельная дисциплинарная система. Второе – небольшой масштаб и низкий уровень профессиональности педагогического состава: отсутствие системной подготовки по теории преподавания второго языка, недостаток педагогического опыта. Третье – единообразное содержание и недостаточная целенаправленность учебников: преимущественно основы китайского языка, отсутствие интеграции китайской культуры и межкультурного общения. Четвертое – практически полное отсутствие научных исследований: не сформировалась системная

теоретическая база дисциплины, соответствующие исследования преимущественно сосредоточены на простом обобщении педагогического практического опыта, глубоких теоретических обсуждений не проводилось.

Главные характеристики преподавания китайского языка иностранцам на этой стадии. Первое – постоянное повышение уровня дисциплинизации и стандартизации: формирование самостоятельной дисциплинарной системы и теоретической рамки, преподавание китайского языка иностранцам превратилось из вспомогательной части дипломатии в самостоятельное образовательное дело. Второе – постепенное расширение масштаба обучения, диверсификация объектов обучения, содержание обучения перешло от единообразного преподавания языковых знаний к сочетанию языка и культуры. Третье – постепенное расцветание научных исследований: формирование профессиональной научной группы, постоянное расширение ключевых областей исследований. Четвертое – возрастающая интенсивность внешних обменов: начало внедрения передовой иностранной теории и методов преподавания второго языка, одновременно постепенное развитие международного сотрудничества в области преподавания китайского языка иностранцам.

Основные существующие проблемы. Первое – все еще несовершенная теоретическая система дисциплины: недостаточно глубокое исследование закономерностей усвоения китайского языка как второго языка, педагогические методы все еще имеют явление механического копирования иностранных методов преподавания второго языка, отсутствие локальных инноваций. Второе – нерациональная структура педагогического состава, неоднородный уровень профессиональности: часть преподавателей не имеет системной подготовки по теории преподавания второго языка, ограниченный масштаб подготовки магистров и докторов по специальности преподавания китайского языка иностранцам, неспособность удовлетворять потребности обучения (Ван, 2025). Третье – недостаточная локализация учебников: большая часть учебников являются универсальными, составленными для глобальных учащихся китайского языка, отсутствие индивидуализированных учебников для учащихся из разных стран и с разным культурным контекстом. Четвертое – ограниченное международное влияние преподавания китайского языка иностранцам: образовательные учреждения преимущественно сосредоточены внутри страны, система преподавания китайского языка за рубежом еще не сформирована, недостаточная интенсивность международного распространения китайского языка.

Главные характеристики преподавания китайского языка иностранцам на этой стадии. Первое – выраженное масштабное расширение: образовательная сеть охватывает весь мир, масштаб обучения реализовал скачкообразное развитие, глобальная «мания к китайскому языку» постоянно усиливается. Второе – постоянное повышение уровня интернационализации: переход от преимущественно внутреннего обучения к равноправному сочетанию внутреннего и иностранного обучения, постоянное усиление интенсивности международного распространения китайского языка. Третье – постоянное обогащение содержания дисциплины: трансформация от «преподавания китайского языка иностранцам» к «международному образованию китайским языком», больше внимания уделяется сочетанию распространения языка и культурного обмена. Четвертое – постепенное повышение уровня цифровизации и информатизации: начало использования информационных технологий для обеспечения развития преподавания китайского языка иностранцам, постепенное обогащение цифровых образовательных ресурсов (Чжоу, 2025). В этот период особое значение приобрели исследования обратного влияния стандартизированных тестов, таких как HSK, на процесс обучения (Ли И., 2025).

Основные существующие проблемы. Первое – несбалансированное развитие качества и масштаба: быстрое расширение привело к неоднородному качеству обучения, уровень обучения части иностранных Конфуцианских институтов и образовательных учреждений низкий, отсутствие эффективной системы контроля качества. Второе – все еще существуют недостатки в структуре педагогического состава: низкий уровень профессиональности местного педагогического состава за рубежом, необходимость повышения уровня интернационализации внутреннего педагогического состава, недостаточная целенаправленность и эффективность подготовки педагогического состава. Третье – необходимость дальнейшего усиления локализации учебников: универсальные учебные

материалы не способны одинаково учитывать различия в целях обучения, языковой подготовке, национальных системах образования и культурном фоне учащихся; поэтому страновая ориентация требует привязки содержания к потребностям конкретных групп, их повседневной жизни и культурному контексту (Cheng, 2010). Четвертое – явление «преобладания количества над качеством» в научных исследованиях: часть научных результатов лишена инновационности и практичности, недостаточно глубокое исследование закономерностей международного распространения китайского языка. Пятое – все еще ограниченное влияние международного распространения китайского языка: по частоте использования и влиянию в международных контактах китайский язык все еще имеет большой разрыв по сравнению с английским и другими международными языками, существует явление «много учатся, мало используют».

Главные характеристики преподавания китайского языка иностранцам на этой стадии. Первое – высококачественное развитие стало ядровой ориентацией: трансформация от «расширения масштаба» к «повышению качества», акцент на всестороннем повышении качества обучения, педагогического состава, учебников и научных исследований. Второе – существенное повышение уровня цифровизации и интеллектуализации: смешанная педагогическая модель онлайн и офлайн стала основной, глубокая интеграция информационных технологий и преподавания китайского языка иностранцам (Лю Л., 2025). Третье – выраженная тенденция к локальному и индивидуализированному развитию: акцент на подготовке местного педагогического состава за рубежом и составлении локальных учебников, удовлетворение индивидуальных потребностей учащихся из разных стран. Четвертое – постоянное повышение уровня интернационализации и диверсификации: постоянное расширение влияния международного распространения китайского языка, превращение в важный мост для взаимного обмена и взаимного познания между китайской и иностранной цивилизациями. Пятое – постоянное углубление содержания дисциплины: трансформация от «международного образования китайским языком» к «международному китайскому образованию», больше внимания уделяется сочетанию распространения языка с культурной уверенностью и взаимным познанием цивилизаций. Как подчёркивает Чэн Аймин (Чэн, 2015), в глобальном контексте преподавание китайского языка сталкивается как с беспрецедентными возможностями, так и с серьёзными вызовами, требующими системного пересмотра педагогических стратегий.

Основные существующие проблемы. Первое – все еще существуют недостатки в цифровом обучении: несовершенная инфраструктура сети в части иностранных регионов, недостаточная доступность цифровых образовательных ресурсов; одновременно педагогические методы цифрового обучения все еще недостаточно совершенны, отсутствие эффективной интерактивности и целенаправленности, неспособность удовлетворять индивидуальные потребности учащихся. Второе – все еще существуют трудности в подготовке местного педагогического состава за рубежом: слабая основа преподавания китайского языка в части иностранных стран, несовершенные ресурсы подготовки и система повышения квалификации местного педагогического состава, уровень профессиональности все еще нуждается в повышении. Третье – недостаточная конкурентоспособность международного распространения китайского языка: по международному влиянию и частоте использования китайский язык все еще имеет большой разрыв по сравнению с английским, испанским и другими международными языками, сталкиваясь с жесткой международной языковой и культурной конкуренцией. Четвертое – теоретическое строительство дисциплины все еще отстает от развития дела: недостаточно глубокое исследование закономерностей высококачественного развития международного китайского образования и глубинных механизмов международного распространения китайского языка, отсутствие ядровых теоретических результатов с международным влиянием. Пятое – Конфуцианские институты сталкиваются с культурными конфликтами и вызовами под влиянием идеологического течения «теории китайской угрозы» и «холодной войны» (Ежегодный доклад о развитии Конфуцианских институтов, 2025), научная общественность еще не предложила реализуемые стратегии по их решению. При этом важным направлением современных исследований является адаптация учебных материалов к локальным контекстам, что требует дальнейшего изучения конкретных страновых кейсов, таких как разработка учебников китайского языка для Венгрии (Е, 2025).

За период с 1949 по 2025 год такие ключевые области, как образовательная система, педагогический состав, разработка учебников, научные исследования, прошли через процесс эволюции от отсутствия к наличию, от основы к совершенствованию, от единообразия к диверсификации, постепенно формируя системную структуру развития. Эволюция педагогического состава прошла путь от частичной занятости к профессиональности и интернационализации. Эволюция разработки учебников – от базовых пособий к локализованным и цифровым решениям. Эволюция научных исследований – от полного отсутствия к теоретическим инновациям (Бай, 2025). В этом контексте особого внимания заслуживает проблема согласования учебных материалов с современными стандартами владения китайским языком, что является одним из ключевых факторов успешной локализации (Е, 2025).

За период с 1949 по 2025 год преподавание китайского языка иностранцам достигло исторических успехов, накопило богатый опыт развития. Во-первых, придерживаться государственной стратегической направленности, определять перспективы развития. Во-вторых, придерживаться ядра развития дисциплины, укреплять базу развития. В-третьих, придерживаться международного развития, расширять пространство развития (Цзи, 2025). В-четвертых, придерживаться инновационной движущей силы, повышать динамику развития (Цуюн, 2025). В-пятых, придерживаться интеграции языка и культуры, проявлять особенности развития. Как отмечают Ф. Ху и Е. Го (Ху, 2025), концептуальный переход от «преподавания китайского языка иностранцам» к «международному китайскому образованию» отражает не только расширение содержания дисциплины, но и изменение стратегического видения её роли в глобальном контексте.

Несмотря на исторические успехи, преподавание китайского языка иностранцам сталкивается с рядом практических трудностей: отставание теоретического строительства дисциплины; недостатки в развитии педагогического состава; необходимость усиления локализации учебников; недостаточная конкурентоспособность международного распространения китайского языка; вызовы для Конфуцианских институтов; неравномерное развитие цифрового обучения; несовершенство системы контроля качества. Согласно исследованиям И. Ли и Б. Ху (Ли, 2025), важным инструментом повышения качества обучения может стать более эффективное использование обратного влияния стандартизированных тестов, таких как HSK.

После 2025 года ожидаются следующие тенденции: зрелость дисциплины; интеллектуализация педагогических моделей; углубление локализации; диверсифицированный прорыв в международном распространении; трансформация Институтов Конфуция.

Для обеспечения высококачественного развития предлагаются следующие меры: укрепление развития дисциплины; оптимизация педагогического состава; продвижение разработки учебников; инновация модели распространения; продвижение цифрового развития; совершенствование системы контроля качества обучения; продвижение трансформации Конфуцианских институтов. Как подчёркивает Чэн Аймин (Чэн, 2015), в глобальном масштабе необходимо развивать не только языковую компетенцию, но и межкультурную коммуникацию, что требует пересмотра как содержания обучения, так и методов подготовки преподавателей.

Заключение

Целью данной работы было систематическое изучение исторического пути развития преподавания китайского языка иностранцам с 1949 по 2025 год. В результате исследования поставленная цель достигнута: выделены четыре этапа развития, проанализированы достижения и проблемы каждой стадии, обобщены основные положения накопленного опыта с опорой на фундаментальную систематизацию дисциплины Лю Сюня (Лю Сюнь, 2000). Также выявлены существующие в новую эпоху трудности и намечены направления дальнейшего развития. Как показывают проведённый анализ и изученные источники (Ху, 2025; Чжоу, 2025; Е, 2025; Ли, 2025; Чэн, 2015), дальнейший прогресс невозможен без учёта глобальных тенденций, локальных контекстов и постоянного обновления теоретической базы. Таким образом, работа даёт полное представление об эволюции дисциплины и показывает, что без постоянных инноваций и решения выявленных проблем дальнейшее повышение международного влияния китайского языка невозможно.

Список литературы

1. Бай И., Ли Ю. Практическое исследование цифровой трансформации преподавания делового китайского языка // Исследования и преподавание китайского языка. 2025. № 3. С. 82-90.
2. Ван М. Оптимизация путей подготовки местных преподавателей китайского языка за рубежом // Исследования преподавания китайского языка иностранцам. 2025. № 1. С. 68-76.
3. Е К., Лю Цз., Моу Цз. Устранение разрыва: приведение венгерского учебника китайского языка в соответствие с новыми стандартами владения китайским языком // Journal of Chinese Language Teaching in Europe. 2025. № 2.
4. Ли Цз. Исследования теории и практики международного китайского образования. Пекин: Коммерческое издательство, 2025. С. 45-52.
5. Лю Л. Углубленное исследование смешанной педагогической модели китайского языка онлайн и офлайн // Исследования преподавания китайского языка иностранцам. 2025. № 1. С. 148-156.
6. Лю С. Введение в педагогику преподавания китайского языка как иностранного. Пекин: Изд-во Пекинского университета языка и культуры, 2000. XII, 422 с.
7. Ху Ф., Го Е. От «преподавания китайского языка иностранцам» к «глобальному развитию китайского языка»: исследование истории понятий «международное китайское образование» // Журнал Шанхайского университета (Социальные науки). 2025. Т. 42. № 2. С. 124-140.
8. Ежегодный доклад о развитии Конфуцианских институтов. Пекин: Китайский фонд международного образования на китайском языке, 2025. С. 23-25.
9. Цзи Ч. Исследования совместного развития локализации и интернационализации международного китайского образования // Педагогика китайского языка в мире. 2025. № 2. С. 215-223.
10. Цуюн Ю. Исследования инноваций педагогических моделей преподавания китайского языка иностранцам. Пекин: Издательство Пекинского университета языка и культуры, 2025. С. 102-105.
11. Чжоу С., Чжэн Х. История преподавания китайского языка как иностранного. Том 2. Пекин: Издательство Пекинского университета языка и культуры, 2025. 222 с.
12. Чжоу Т., Вэй К. Исследования реформы международного китайского образования в цифровую эпоху // Применение языка и письменности. 2025. № 2. С. 124-132.
13. Чжэн Т., Фан Х., Чжан Х. Страновая специфика: тенденция разработки учебников китайского языка как иностранного // Overseas Chinese Language Education. 2010. № 1 (54). С. 1-8.
14. Li Y., Hu B. A Study on the washback effect of HSK on international chinese language education // SAGE Open. 2025. Vol. 15. № 3.
15. Cheng A. Teaching chinese in the global context: challenges and strategies // European Review. 2015. Vol. 23. № 2. pp. 297-308.

A study on the development of teaching Chinese as a foreign language from 1949 to 2025

Dan Liu
Specialist Expert
Smolensk State University
Smolensk, Russia
2106624094@qq.com

Received 07.05.2026
Accepted 21.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 37.0
DOI 10.25726/m1527-4567-6923-r
EDN JHPEUG
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Teaching Chinese as a foreign language serves as the core vehicle for the international dissemination of the Chinese language and culture, as well as an important bridge for mutual exchange and mutual understanding between Chinese and foreign civilizations. This study, covering the period from 1949 to 2025, employs methods such as documentary research, historical analysis, and inductive generalization to divide the development of teaching Chinese as a foreign language into four stages: the formation stage (1949-1977), the recovery and development stage (1978-1999), the rapid expansion stage (2000-2019), and the quality improvement stage (2020-2025). The aim of this research is to present a comprehensive overview of the development, summarize experiences, address challenges, and provide theoretical foundations and practical recommendations for the high-quality development of international Chinese language education in the new era. The findings indicate that key success factors include national strategy and disciplinary construction; however, challenges remain in teacher training, textbook localization, and the international competitiveness of the Chinese language. The study offers recommendations for optimizing teaching staff, digitalization, and the transformation of Confucius Institutes.

Keywords

Chinese language teaching, teaching Chinese as a foreign language, historical development path, discipline development, language dissemination, digitalization of education, localization of textbooks.

References

1. Bai Y., Li Y. A practical study of the digital transformation of teaching business Chinese // Chinese Language Research and Teaching. 2025. № 3. pp. 82-90.
2. Wang M. Optimizing the pathways of training local Chinese language teachers abroad // Chinese Language Research and Teaching. 2025. № 1. pp. 68-76.
3. Ye Q., Liu J., Mou Z. Bridging the gap: aligning a Hungarian Chinese language textbook with the new Chinese proficiency standards // Journal of Chinese Language Teaching in Europe. 2025. № 2.
4. Li J. Research on the theory and practice of international Chinese language education. Beijing: The Commercial Press, 2025. pp. 45-52.
5. Liu L. An in-depth study of the blended online and offline pedagogical model of Chinese language teaching // Research on Teaching Chinese to Foreigners. 2025. № 1. pp. 148-156.
6. Liu X. Introduction to the pedagogy of teaching Chinese as a foreign language. 1st ed. Beijing: Beijing Language and Culture University Press, 2000. XII. 422 p.
7. Hu F., Guo Y. From «teaching Chinese to foreigners» to «global development of the Chinese language»: a study of the conceptual history of «International Chinese language education» // Shanghai University Journal (Social Sciences). 2025. Vol. 42. № 2. pp. 124-140.
8. Annual report on the development of Confucius Institutes. Beijing: Chinese International Education Foundation, 2025. pp. 23-25.
9. Ji C. Research on the coordinated development of localization and internationalization of international Chinese language education // Chinese Teaching in the World. 2025. № 2. pp. 215-223.
10. Cuiyong Y. Research on innovations in pedagogical models of teaching Chinese to foreigners. Beijing: Beijing Language and Culture University Press, 2025. pp. 102-105.
11. Zhou X., Zheng H. History of teaching Chinese as a foreign language. Vol. 2. Beijing: Beijing Language and Culture University Press, 2025. 222 pp.

12. Zhou T., Wei K. Research on the reform of international Chinese language education in the digital era // Applied Linguistics. 2025. № 2. pp. 124-132.
13. Zheng T., Fang H., Zhang H. Nationalization: trends in the development of educational materials on the Chinese language for foreigners // Foreign Chinese Language Education. 2010. Vol. 1. pp. 1-8.
14. Li Y., Hu B. A study on the washback effect of HSK on international Chinese language education // SAGE Open. 2025. Vol. 15. № 3.
15. Cheng A. Teaching Chinese in the global context: challenges and strategies // European Review. 2015. Vol. 23. № 2. pp. 297-308.

Эмпирическое исследование использования методики «скаффолдинг» в преподавании устной и письменной речи на русском языке: результаты анкетирования китайских студентов

Линь Сяо
Специалист-эксперт
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия
xiaolin838170128@163.com
ORCID 0000-0003-1093-722X

Поступила в редакцию 04.05.2026
Принята 20.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 372.881.161.1
DOI 10.25726/e2969-4336-5434-j
EDN JOGEZN
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Методика обучения на основе скаффолдингов (scaffolding) берёт своё начало из теории зоны ближайшего развития. Эмпирических исследований её применения в обучении русской устной и письменной речи по-прежнему недостаточно. В данной работе объектом исследования выступает обучение устной и письменной речи на русском языке как иностранном среди китайских студентов университетов. С помощью пятимерного анкетного опроса проводится эмпирическая проверка эффективности методики скаффолдингов. Результаты показывают, что студенты остро нуждаются в развитии навыков устной и письменной речи и положительно оценивают структурированную опорную поддержку. Групповая работа при обучении письму и постепенное снятие опор обладают потенциалом применения, однако сопровождаются определёнными недостатками. Перенос навыков и их использование в реальных коммуникативных ситуациях остаются слабыми звеньями в преподавании. Данное исследование подтверждает ценность применения методики в обучении иностранным языкам, раскрывает его практическую эффективность и направления оптимизации, а также предоставляет эмпирические основания и практические рекомендации для совершенствования обучения русской устной и письменной речи, оптимизации дизайна скаффолдов и развития навыков самостоятельного обучения у студентов.

Ключевые слова

методика скаффолдингов, обучение русскому языку, устная речь, письменная речь, анкетный опрос, эмпирическое исследование.

Введение

С увеличением количества учащихся из разных слоёв общества постепенно усиливается феномен смешанных способностей в классе, что создаёт значительные проблемы для преподавателей в процессе обучения (Tsiplakides, 2018). В традиционном обучении учащиеся в основном находятся в пассивной позиции восприятия, а школьная система не располагает научными методами обучения для решения проблемы развития языковых навыков учащихся.

Различные учебные стратегии и методики, используемые на занятиях (например, основно-проектное обучение (Krajcik, Blumenfeld, 2006), основно-проблемное обучение (Belland, Ertmer, Simons,

2006), и основно-исследовательское обучение (Kuhn, Black, Keselman, Kaplan, 2000)), зачастую не могут охватить всех учащихся из-за различий в их способностях, и лишь часть студентов способна успешно выполнить относительно сложные задания.

В связи с этим возникает необходимость в такой методике обучения, которая позволяла бы согласовать инструменты развития языка с целями обучения для более эффективной реализации педагогических задач.

Методика обучения на основе скаффолдинга (scaffolding) как раз и является эффективным путём решения вышеуказанных задач. Теоретической основой этой методики служит понятие «зона ближайшего развития», введённое Выготским в 1933 году (Выготский, 1933). Данное понятие определяет пространство развития между способностью учащегося самостоятельно выполнить задачу на начальном этапе и тем более высоким уровнем, которого он может достичь под руководством другого человека (например, учителя, преподавателя или сверстника). И это пространство рассматривается как буферная зона, в которой обучающийся может достичь более высокого уровня развития (Atebe, 2011).

Borchelt далее отмечает, что в области зоны ближайшего развития функции или способности, которые ещё не полностью развиты или находятся на стадии формирования, могут постепенно созревать благодаря общению с более способными сверстниками, получению от них руководства или сотрудничеству с ними (Borchelt, 2007). Holzman добавляет, что процесс языкового развития — это не просто изучение языка для создания смысла; напротив, само конструирование смысла направляет порождение языка (Holzman, 2018).

Будучи важным производным понятием зоны ближайшего развития, «скаффолдинг» (scaffolding) было впервые введено Wood с соавторами в 1976 году для описания того, как помочь детям или новичкам в выполнении задач и решении проблем, чтобы они достигли целей, выходящих за пределы их текущего уровня способностей (Wood, 1976). Трудные задачи, с которыми сталкиваются учащиеся, и помощь, которую преподаватели оказывают учащимся, называются скаффолдингами (Angeli, Valanides, 2004). Помощь учащимся может выражаться в виде руководства, предупреждения, поощрения, обобщения проблемы в иной форме, что позволяет студентам действовать самостоятельно (Padayachee, 2011).

Преподаватели, являясь важной двигателем процесса обучения учащихся (Larina, 2020), могут оказывать действенную поддержку ученикам в рамках методики скаффолдингов, а затем постепенно убирать эти опоры, помогая учащимся развивать навыки самостоятельного обучения и расширять их собственную зону ближайшего развития (Wass, 2014).

Язык является основным средством человеческого общения, способствующим обмену мыслями и информацией (Sreena, Ilankumaran, 2018). Языковые способности обычно делятся на две основные категории: рецептивные навыки, такие как аудирование и чтение, и продуктивные навыки, такие как говорение и письмо. Первые помогают человеку понимать и декодировать языковые знаки, тогда как вторые позволяют использовать языковые знаки для организации содержания и передачи информации (Yuzar, Rejeki, 2020). Продуктивные навыки также рассматриваются как ориентированный на смысл вывод, в центре которого находится активное использование языка (Newton, Nation, 2021).

По сравнению с такими рецептивными навыками, как аудирование и чтение, повышение уровня устной и письменной речи представляет собой более сложную задачу. Поэтому в системе обучения студентов-русистов необходимо в первую очередь планировать и на научной основе разрабатывать инструменты скаффолдингов при обучении устной речи и письму, чтобы эффективно поддерживать процесс обучения студентов, а также предоставлять преподавателям практическую основу для совершенствования учебного процесса.

Исходя из вышеизложенного, данное исследование, основанное на анкетировании студентов-руситов в рамках эксперимента по обучению устной и письменной речи, направлено на эмпирическую проверку практической эффективности методики скаффолдингов в преподавании устной и письменной речи на русском языке. Путем систематического сбора реальных отзывов студентов исследование стремится ответить на следующие вопросы: влияет ли scaffolding-интервенция на развитие навыков устной речи и письма на русском языке и если да, то каким образом? Каковы когнитивные представления

и стратегические предпочтения студентов в отношении предоставления и снятия поддержки? Ответы на эти вопросы не только помогут подтвердить применимость теории скаффолдингов в контексте преподавания иностранного языка, но и предоставят эмпирическую основу для оптимизации дизайна скаффолдов, корректировки темпа поддержки и содействия студентам в достижении самостоятельности в самовыражении.

Материалы и методы исследования

Данное исследование посвящено вопросам преподавания русского языка (устной и письменной речи) студентам китайских вузов. Данное анкетирование разработане не только для выявления учебных потребностей учащихся; ее основная ценность заключается в том, что благодаря систематическому и целенаправленному составлению вопросов она позволяет точно определить, способны ли поддерживающие меры эффективно повысить уровень познания учащихся в области изучения русского языка, их предпочтения в обучении и умение применять учебные стратегии, а также обеспечить данные для подтверждения эффективности поддерживающего обучения в процессе преподавания устной и письменной речи на русском языке.

Для всестороннего и системного достижения целей исследования анкета разрабатывалась вокруг ключевых задач исследования и включает 5 измерений, каждое из которых имеет свои акценты и взаимодополняет друг друга:

1) основная информация;
2) восприятие и оценка способов учебного скаффолдинга (говорения и письма);
3) адаптация к «снятию скаффолдинга» и развитие самостоятельности;
4) перенос способностей и осознание применения;
5) открытая обратная связь.

Результаты и обсуждение

В ходе данного опросника было получено 76 действительных анкет. Результаты показывают, что распределение образцов по курсам относительно сбалансировано (см. рис. 1), при этом большинство составляли студенты третьего курса (34 человека, 44,74%), за ними следуют студенты второго курса (22 человека, 28,95%) и четвертого курса (20 человек, 26,32%). Это свидетельствует о том, что исследование охватывает средние и поздние этапы изучения русского языка, что удобно для анализа эффективности теории «скаффолдингов» в обучении на разных этапах. Одновременно, уровень владения русским языком в основном соответствует требованиям экзамена на уровене 4 (48 человек, 63,16%), при этом остальные уровни составляют 28 человек (36,84%) (см. рис. 2), что отражает средний общий уровень владения русским языком, подходящий для изучения потребностей в поддержке обучения устному и письменному общению на среднем уровне.

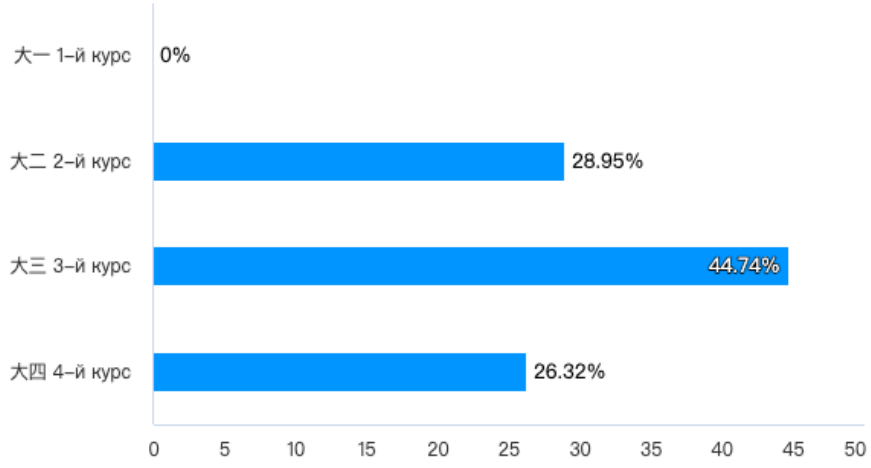


Рисунок 1. Распределение ответов на вопросы анкеты 1

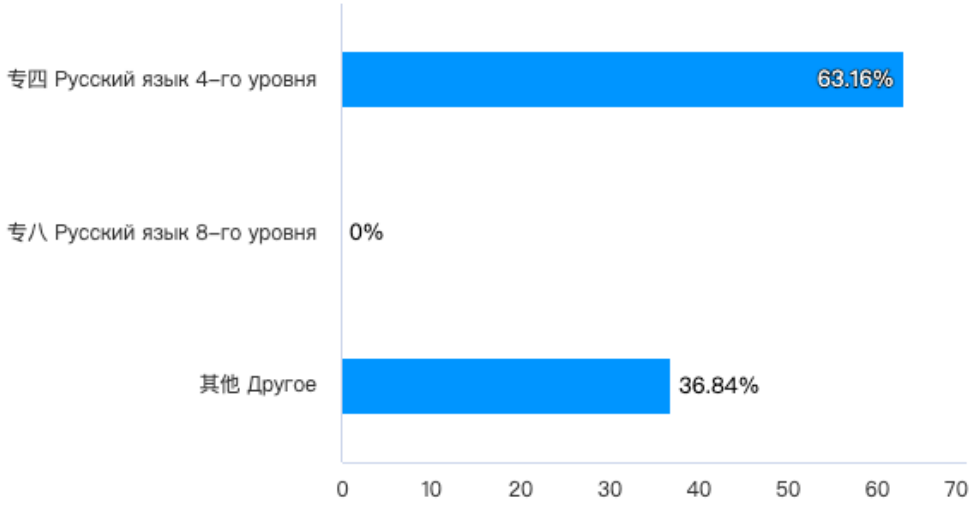


Рисунок 2. Распределение ответов на вопросы анкеты 2

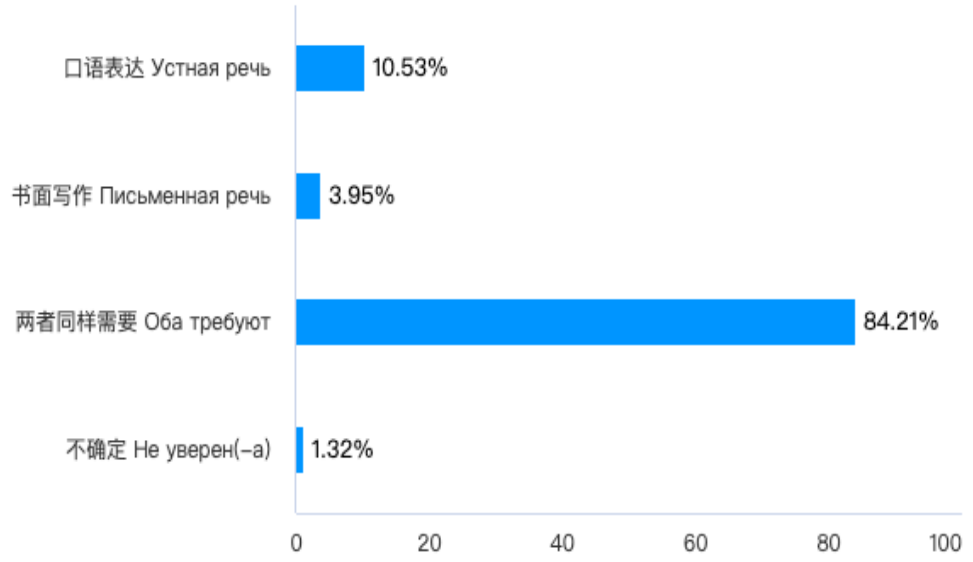


Рисунок 3. Распределение ответов на вопросы анкеты 3



Рисунок 4. Распределение ответов на вопросы анкеты 4

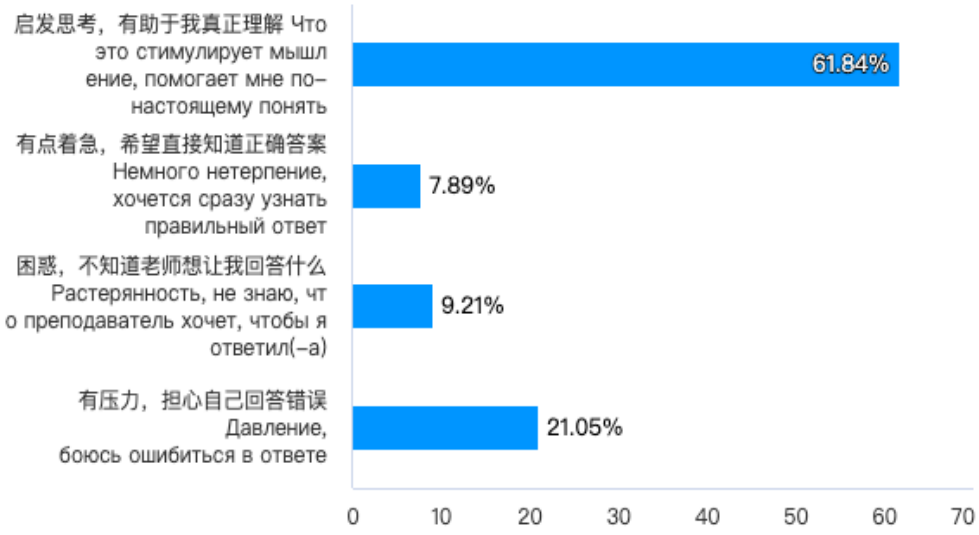


Рисунок 5. Распределение ответов на вопросы анкеты 5

Частотный анализ 11 основных вопросов (вопросы с 3-го по 13-й) анкеты выявил конкретные познания и потребности китайских студентов в поддержке скаффолдингов в преподавании русского языка (говорения/ письма) (например, руководство по вопросам преподавателя, групповое письмо, постепенное уменьшение скаффолдингов и передача знаний).

84,21% студентов считают, что как устная, так и письменная речь «Оба одинаково нуждаются в улучшении» (см. рис. 3), что указывает на то, что поддержка скаффолдинга должна охватывать два измерения – устное и письменное, а не один фокус, что соответствует теории «зон ближайшего развития» Выготского – то есть преподавание должно обеспечивать общие потребности ученика.

Что же касается целей студентов в отношении функций педагога (см. рис. 4), 55,26% выбирают «Помочь в конечном итоге самостоятельно и гибко выполнять задачи», 40,79% – «Пошагово направлять в выполнении текущего задания, чтобы получить хороший результат». Данная статистика отражает стремление студентов к независимому обучению, предлагая сочетание обоих пожеланий обучающихся относительно преподавания (например, постепенный переход от первоначального структурированного руководства к открытым заданиям).

Подводящие вопросы (см. рис. 5) большинство студентов комментируют следующим образом: «Это стимулирует мышление, помогает мне по-настоящему понять», что подтверждает положительное влияние «задающего скаффолдинга», способствующего углубленному пониманию принципов, а не механическому запоминанию.

Что касается группового сотрудничества, 51,32% студентов считают, что «Четкое разделение обязанностей и взаимопомощь в обучении» являются распространенной ситуацией. В то же время значительные 31,58% обучающихся отмечают, что «Отдельные лица выполняют большую часть работы»), 14,47% указывают на то, что «из-за разницы в уровне владения языком возникают трудности в общении» и на необходимость оптимизации стратегий формирования групп (например, подбор по уровню или ротацию ролей) для повышения эффективности учебных скаффолдингов в письме (см. рис.6). Между тем 40,79% студентов признают, что групповая деятельность «очень помогает, можно многому научиться у одногруппников», что совпадает с пропорцией тех, кто считает, что «в основном все зависит от личных усилий» (см. рис.7), что указывает на большой потенциал, но также и зависимость от личной инициативы в использовании поддержки одногруппников.



Рисунок 6. Распределение ответов на вопрос анкеты 6

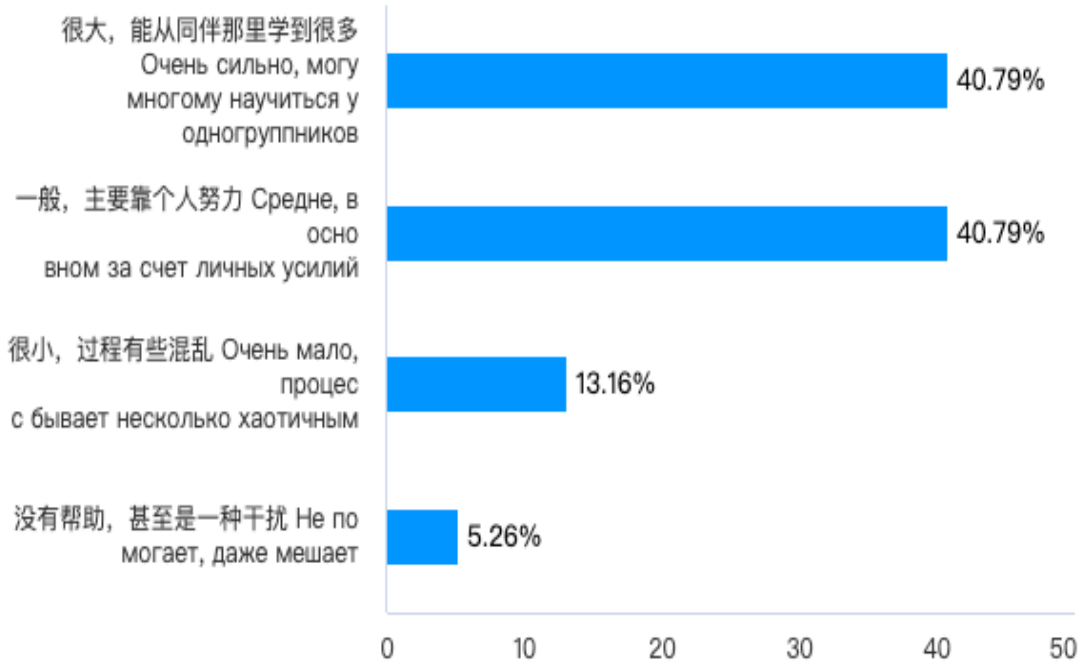


Рисунок 7. Распределение ответов на вопросы анкеты 7

В ситуации постепенного уменьшения скаффолдингов (см. рис.8) 38,16% студентов «чувствую вызов, но готов(а) пробовать выполнить самостоятельно», что близко к 34,21%, отмечающих – «чувствую тревогу и дискомфорт, надеюсь на дальнейшее четкое руководство».

В предпочтениях по методу преподавания (см. рис.9) 35,53% студентов выражают пожелание к учителю обучать, «гибко корректируя в зависимости от сложности задачи». Чуть меньше обучающихся – 32,89% – приветствуют метод преподавания «медленно, шаг за шагом, чтобы у меня было время адаптироваться» (32,89%). Это подтверждает принцип динамичного снижения уровня скаффолдингов, но необходимо оценивать готовность студентов обучаться индивидуально, чтобы избежать усиления тревожности.



Рисунок 8. Распределение ответов на вопрос анкеты 8

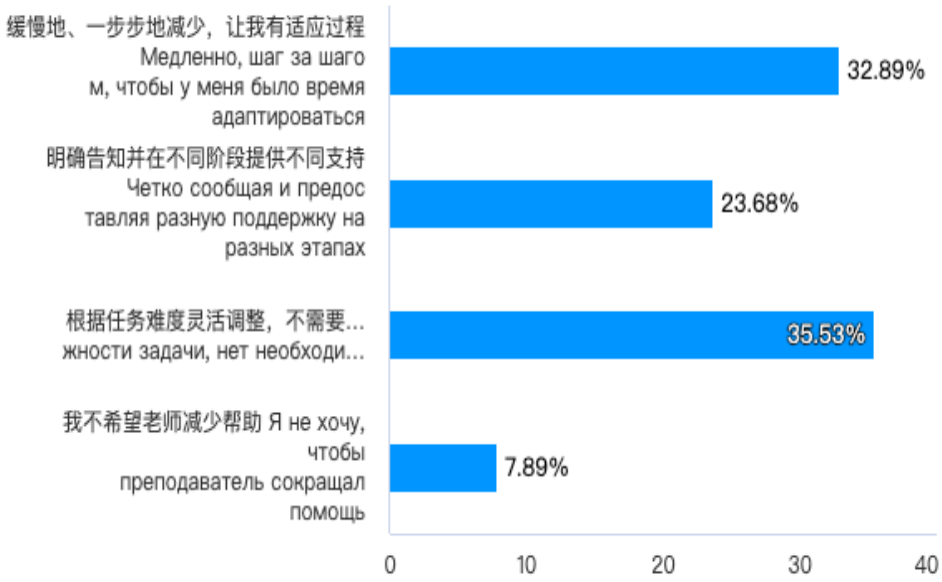


Рисунок 9. Распределение ответов на вопросы анкеты 9

В отношении соответствия текущих скаффолдингов (см. рис.10) основная часть студентов, 52,63%, отмечают: «полное соответствие, сложность умеренная», однако 28,95% ответов звучат как «иногда слишком легко/слишком сложно» и указывают на необходимость более точного расслоения учебных скаффолдингов. Наиболее острая потребность – это «задания, более приближенные к реальной жизни или профессиональной сфере» (40,79%), что выше, чем обучение мышлению или индивидуальная обратная связь, подчеркивая роль поддержки на основе сценариев в содействии передаче знаний (см. рис. 11).

При передаче знаний (см. рис. 12) преобладает ответ «некоторое затруднение, нужно вспоминать и корректировать» (69,74%). Среди препятствующих факторов (см. рис.13. – многовариантный вопрос) лидируют ответы, констатирующие «недостаток практики в реальной или смоделированной реальной среде» (около 61,84%) и «недостаток уверенности» (около 52,63%), а также «недостаточное понимание принципов», что указывают на недостаточность текущих учебных скаффолдингов в обобщающей тренировке. Это определяет направление для оптимизации будущего учебного проектирования.



Рисунок 10. Распределение ответов на вопросы анкеты 10



Рисунок 11. Распределение ответов на вопрос анкеты 11

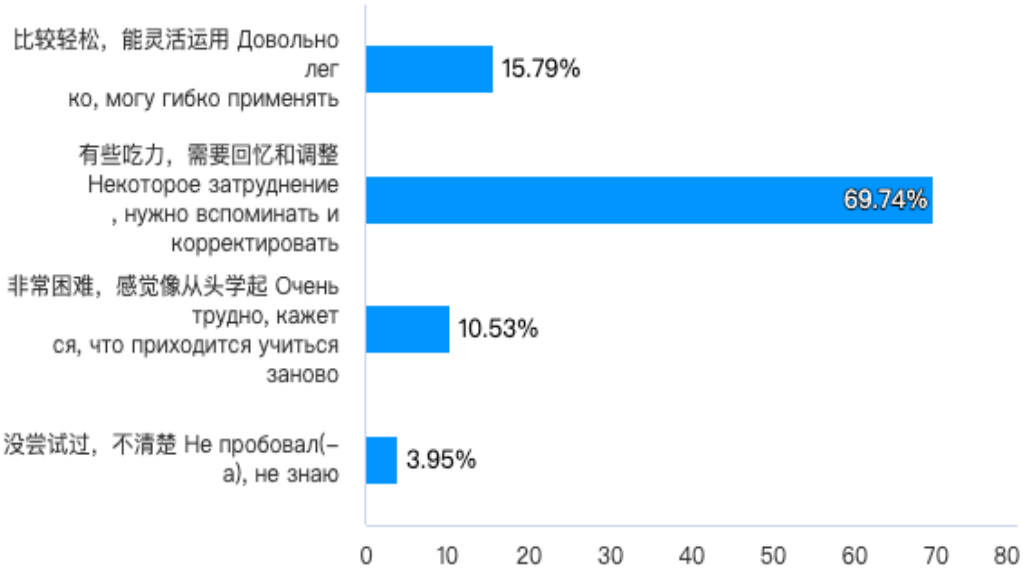


Рисунок 12. Распределение ответов на вопросы анкеты 12

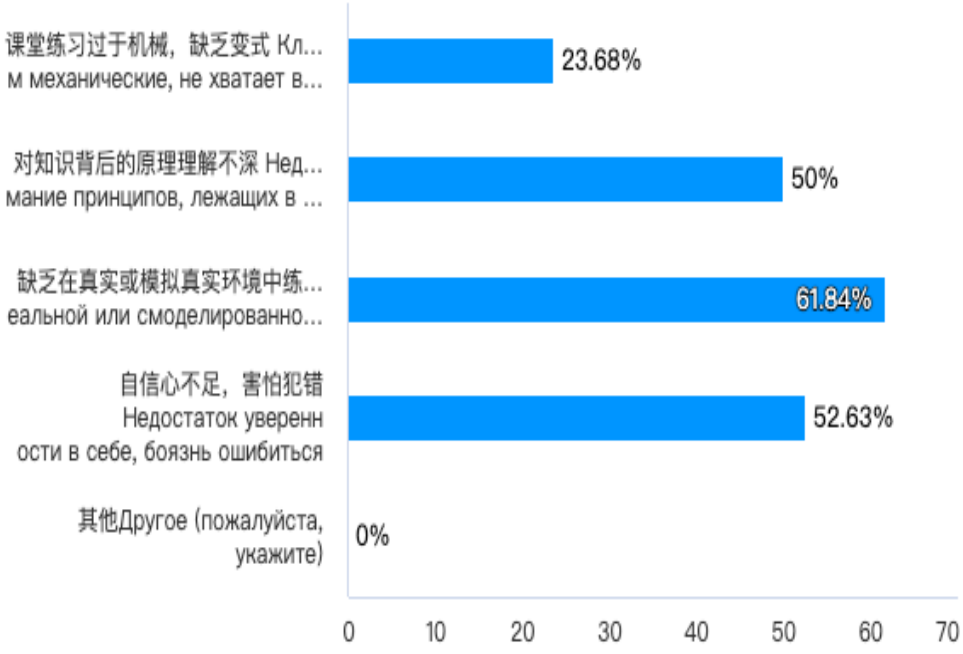


Рисунок 13. Распределение ответов на вопрос анкеты 13

В конце анкеты были заданы два открытых вопроса для сбора данных о проблемах, которые, по мнению студентов, возникают. По вопросу 14 было извлечено 45 содержательных ответов из 76, по вопросу 15-27 содержательных ответов из 76. Это позволяет увидеть основные проблемы, отмечаемые обучающимися:

1. В ответах большинства студентов упоминаются «общение с носителями русского языка», «ситуационное моделирование» и «практическая деятельность» как наиболее эффективный учебный опыт. Это указывает на то, что задачи в рамках учебных подмостков в повседневном обучении часто

остаются на уровне классных упражнений, испытывают недостаток реального контекста и практической коммуникативной мотивации, что затрудняет передачи полученных знаний.

2. Студенты многократно подчеркивают важность «поддержки преподавателя» и «атмосферы, где не страшно говорить и писать» для обучения. Однако текущее проектирование подмостков в основном сосредоточено на когнитивной и языковой поддержке, в то время как эмоциональные подмостки (такие как создание психологической безопасности, усиление учебной уверенности) часто не включены явно в учебные рамки.

3. Пожелания студентов о том, чтобы «преподаватель предоставлял более персонализированное руководство» и «корректировал сложность заданий на основе фактических результатов», отражают недостаточную гибкость и адаптивность текущих подмостков, что затрудняет предоставление динамической помощи учащимся с разным темпом обучения и уровнем сложности задач.

Заключение

Настоящее исследование, основанное на опроснике и сравнительном анализе студентов-русистов, позволило сделать следующие выводы, которые на теоретическом и практическом уровнях отвечают на исследовательские вопросы и раскрывают конкретную эффективность и направления оптимизации методики скаффолдинга в развитии языковых продуктивных навыков.

Учебные потребности студентов и признание скаффолдингов находятся на высоком уровне: 84,21% студентов считают, что в равной степени нуждаются в улучшении как устной, так и письменной речи, что отражает актуальность комплексного развития продуктивных навыков. 55,26% рассматривают главную цель преподавателя как «помощь в конечном итоге самостоятельно и гибко выполнять задачи» (этот показатель выше, чем 40,79%, предпочитающих пошаговое руководство), а 52,63% оценивают существующую поддержку как «полностью соответствующую, умеренной сложности». Это подтверждает действенность ключевой концепции проектирования учебных подмостков, основанной на «зоне ближайшего развития» учащихся. Особенно следует отметить, что большинство студентов считают, что «обучение, основанное на вопросах» способны «стимулировать размышление и способствовать подлинному пониманию», что демонстрирует роль высокоуровневых когнитивных скаффолдингов в содействии углубленному обучению.

Групповое сотрудничество и постепенно сокращающаяся поддержка обладают потенциалом, но требуют оптимизации организации и работы с различиями: в групповой работе 51,32% отмечают «четкое разделение обязанностей и взаимопомощь», 40,79% признают ее «очень полезной, можно многому научиться у сверстников». Однако 31,58% ответов «отдельные лица выполняют большую часть работы» и 14,47% «языковые различия затрудняют общение» выявляют на практике неравную эффективность группового сотрудничества, при которой функционал поддерживающих подмостков для совместной работы не реализуется в полной мере.

При постепенно сокращающейся поддержке 38,16% «испытывают вызов, но готовы пробовать», предпочитая «гибкую корректировку сложности» (35,53%). Критерий хи-квадрат показывает, что связь между годом обучения/уровнем и вопросами Q4/Q8/Q11 не является статистически значимой (χ^2=9.272, p=0.159), что указывает на широкую применимость этих стратегий поддержки без необходимости чрезмерной зависимости от строгого разделения по способностям.

Передачи и применение знаний в реальных ситуациях по-прежнему остаются слабым звеном в текущем преподавании: 69,74% студентов испытывают некоторые трудности, требующие припоминания и адаптации, в новых контекстах. Среди препятствующих факторов в Q13 «нехватка реальной практики» (15,79%) и «недостаток уверенности» (15,79%) являются основными причинами. В Q11 наиболее острой потребностью студентов выступают «задания в контексте реальной жизни/профессиональных ситуаций» (40,79%). Это указывает на то, что текущие учебные подмостки имеют тенденцию к механистичности и требуют усиления вариативных и контекстуализированных тренировок для содействия обобщению знаний.

Сосредоточившись на реальном опыте и конкретных трудностях студентов в процессе обучения с использованием скаффолдингов, результаты данного исследования подтверждают ценность применения теории «скаффолдинг» Выготского в практике преподавания иностранных языков и доказывают, что с помощью постепенной и постепенно снимаемой поддержки можно эффективно способствовать переходу учащихся от зависимости к самостоятельности. Это предоставляет важную основу для оптимизации педагогического дизайна.

В последующих исследованиях целесообразно расширить охват выборки, включив учащихся разного уровня подготовки для сравнительного анализа, особенно важно сравнить потребности скаффолдингов и различия в его эффективности среди учащихся с высоким, средним и низким уровнем подготовки,что усилит убедительность и применимость выводов исследования, а также позволит дальнейшее совершенствование теоретической модели и практической системы «скаффолдингов» в преподавании иностранных языков.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Стенограмма лекции «Проблема обучения и развития» // Семейный архив Л.С. Выготского. 15 мая 1933 г.
2. Angeli Ch., Valanides N. The effect of electronic scaffolding for technology integration on perceived task effort and confidence of primary student teachers // Journal of research on technology in education. 2004. Vol. 37. № 1. pp. 29-43.
3. Atebe H.U. The van Hiele levels as correlate of students' ability to formulate conjectures in school geometry // Proceedings of the 17th National congress of the association for mathematics education of South Africa (AMESA): Mathematics in a globalised world. Eds. by H. Venkat, A.A. Essien. 2011. Vol. 1. pp. 110-123.
4. Belland B.R., Ertmer P.A., Simons K.D. Perceptions of the value of problem-based learning among students with special needs and their teachers // Interdisciplinary journal of problem-based learning. 2006. Vol. 1. № 2. pp. 1-18.
5. Borchelt N. Cognitive computer tools in the teaching and learning of undergraduate calculus // International journal for the scholarship of teaching and learning. 2007. Vol. 1. № 2. pp. 1-17.
6. Holzman L. Zones of proximal development: mundane and magical. The Routledge Handbook of sociocultural theory and second language development. Eds. by J.P. Lantolf, M.E. Poehner, M. Swain. NY: Routledge, 2018. pp. 42-55.
7. Krajcik J.S., Blumenfeld P. Project-based learning. The Cambridge Handbook of the learning sciences. Ed. by R.K. Sawyer. New York: Cambridge University Press, 2006. pp. 317-334.
8. Kuhn D., Black J., Keselman A., Kaplan D. The development of cognitive skills to support inquiry learning // Cognition and instruction. 2000. Vol. 18. № 4. pp. 495-523.
9. Larina G., Markina V. Hidden Mechanisms of Differentiation: Teachers' Beliefs about Student Diversity // Journal of Mathematics Teacher Education. 2020. Vol. 23. № 5. pp. 463-482.
10. Newton J.M., Nation I.S.P. Teaching ESL/EFL Listening and Speaking. New York: Routledge, 2021. 294 p.
11. Padayachee P., Boshoff M., Olivier W., Harding A. A Blended Learning Grade 12 Intervention Using DVD Technology to Enhance the Teaching and Learning of Mathematics // Pythagoras. 2011. Vol. 32. № 1. Article 24. 8 p.
12. Sreena S., Ilankumaran M. Developing productive skills through receptive skills: a cognitive approach // International Journal of Engineering & Technology. 2018. Vol. 7. № 4.36. pp. 669-673.
13. Tsiplakides I. Differentiation in Higher Education: The Impact of Parental Education // Social Sciences. 2018. Vol. 7. № 2. Article 28.
14. Wass R., Golding C. Sharpening a tool for teaching: the zone of proximal development // Teaching in Higher Education. 2014. Vol. 19. № 6. pp. 671-684.
15. Wood D., Bruner J., Ross G. The role of tutoring in problem solving // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1976. Vol. 17. pp. 89-100.

16. Yuzar E., Rejeki S. Correlation between productive and receptive language skills: an examination on ADFELPS test scores // SALEE: study of applied linguistics and English education. 2020. Vol. 1. № 2. pp. 99-113.

An empirical study of the use of the «scaffolding» method in teaching spoken and written Russian: results of a survey of Chinese students

Lin Xiao
Specialist Expert
Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia
xiaolin838170128@163.com
ORCID 0000-0003-1093-722X

Received 04.05.2026
Accepted 20.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 372.881.161.1
DOI 10.25726/e2969-4336-5434-j
EDN JOGEZN
VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The scaffolding teaching method originates from the theory of the zone of proximal development. Empirical research on its application in teaching Russian oral and written speech remains insufficient. This study focuses on teaching Russian as a foreign language, specifically oral and written speech, to Chinese university students. A five-dimensional questionnaire survey was conducted to empirically test the effectiveness of the scaffolding method. The results show that students have an urgent need to develop their oral and written skills and positively evaluate structured support. Group work in writing instruction and the gradual removal of scaffolds show potential for application, but are accompanied by certain shortcomings. The transfer of skills and their use in real communicative situations remain weak links in teaching. This study confirms the value of applying the scaffolding method in foreign language teaching, reveals its practical effectiveness and directions for optimization, and provides empirical foundations and practical recommendations for improving the teaching of Russian oral and written speech, optimizing scaffold design, and developing students' autonomous learning skills.

Keywords

scaffolding method, Russian language teaching, oral speech, written, questionnaire survey, empirical research.

References

1. Vygotsky L.S. Transcript of the lecture «The Problem of Learning and Development» // L.S. Vygotsky's Family Archive. May 15, 1933.
2. Angeli Ch., Valanides N. The effect of electronic scaffolding for technology integration on perceived task effort and confidence of primary student teachers // Journal of Research on Technology in Education. 2004. Vol. 37. № 1. pp. 29-43.

3. Atebe H.U. The van Hiele levels as correlate of students' ability to formulate conjectures in school geometry // Proceedings of the 17th National Congress of the Association for Mathematics Education of South Africa (AMESA): Mathematics in a Globalised World. Eds. by H. Venkat, A.A. Essien. 2011. Vol. 1. pp. 110-123.
4. Belland B.R., Ertmer P.A., Simons K.D. Perceptions of the value of problem-based learning among students with special needs and their teachers // Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning. 2006. Vol. 1. № 2. pp. 1-18.
5. Borchelt N. Cognitive computer tools in the teaching and learning of undergraduate calculus // International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning. 2007. Vol. 1. № 2. pp. 1-17.
6. Holzman L. Zones of proximal development: mundane and magical. The Routledge Handbook of sociocultural theory and second language development. Eds. by J.P. Lantolf, M.E. Poehner, M. Swain. NY: Routledge, 2018. pp. 42-55.
7. Krajcik J.S., Blumenfeld P. Project-based learning. The Cambridge Handbook of the learning sciences. Ed. by R.K. Sawyer. New York: Cambridge University Press, 2006. pp. 317-334.
8. Kuhn D., Black J., Keselman A., Kaplan D. The development of cognitive skills to support inquiry learning // Cognition and Instruction. 2000. Vol. 18. № 4. pp. 495-523.
9. Larina G., Markina V. Hidden mechanisms of differentiation: teachers' beliefs about student diversity // Journal of Mathematics Teacher Education. 2020. Vol. 23. № 5. pp. 463-482.
10. Newton J.M., Nation I.S.P. Teaching ESL/EFL listening and speaking. New York: Routledge, 2021. 294 p.
11. Padayachee P., Boshoff M., Olivier W., Harding A. A blended learning grade 12 intervention using DVD technology to enhance the teaching and learning of mathematics // Pythagoras. 2011. Vol. 32. № 1. Article 24. 8 p.
12. Sreena S., Ilankumaran M. Developing productive skills through receptive skills: a cognitive approach // International Journal of Engineering & Technology. 2018. Vol. 7. № 4.36. pp. 669-673.
13. Tsiplakides I. Differentiation in higher education: the impact of parental education // Social Sciences. 2018. Vol. 7. № 2. Article 28.
14. Wass R., Golding C. Sharpening a tool for teaching: the zone of proximal development // Teaching in Higher Education. 2014. Vol. 19. № 6. pp. 671-684.
15. Wood D., Bruner J., Ross G. The role of tutoring in problem solving // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1976. Vol. 17. pp. 89-100.
16. Yuzar E., Rejeki S. Correlation between productive and receptive language skills: an examination on ADFELPS test scores // SALEE: Study of Applied Linguistics and English Education. 2020. Vol. 1. № 2. pp. 99-113.

Местоимения в учебниках по русскому языку как иностранному для туркменской школы: особенности преподавания и методические подходы

Марал Бабаджановна Бабаджанова
Специалист-эксперт
Российский университет дружбы народов (РУДН)
Москва, Россия
maral.babajanowa99@mail.ru

Поступила в редакцию 02.05.2026
Принята 20.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 811.161.1'243
DOI 10.25726/f7242-0679-2202-o
EDN JORZEG
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Местоименная подсистема русского языка образует один из наиболее устойчивых очагов интерференции при освоении его туркменскими школьниками, поскольку расхождения между двумя языками затрагивают не периферийные, а опорные грамматические параметры – категорию рода, способ выражения принадлежности, тип словоизменения. Туркменский язык, относящийся к тюркской агглютинативной группе, лишен грамматического рода и строит падежные и притяжательные значения регулярным присоединением аффиксов, тогда как русское местоимение опирается на родовую дифференциацию третьего лица, супплетивное склонение личных форм и протетическое «н» после предлога. Цель работы состоит в том, чтобы определить, как эти расхождения отражаются в учебных материалах по русскому языку как иностранному, адресованных туркменской школе, и какие методические решения снижают интерференционную нагрузку. Привлечены сопоставительно-типологический и компонентный анализ, контент-анализ учебных единиц и систематизация типичных ошибок. Установлено, что последовательность ввода разрядов и плотность тренировочного материала в действующих пособиях слабо согласованы с реальной иерархией трудностей: притяжательное «свой», возвратное «себя» и родовая привязка форм «он, она, оно» предъявляются раньше, чем учащийся овладевает опорной категорией рода, а доля заданий на предложно-местоименные сочетания с «н» остается непропорционально низкой. Несовпадение порядка предъявления местоименного материала с градиентом межъязыковой дистанции означает, что трудность концентрируется не столько в самих формах, сколько в моменте их методической подачи; перенастройка этой последовательности дает больший эффект, чем простое наращивание объема упражнений.

Ключевые слова

русский язык как иностранному, местоимения, туркменская школа, межъязыковая интерференция, грамматический род, притяжательность, методика преподавания, учебник РКИ, сопоставительный анализ, тюркские языки.

Введение

Русский язык сохраняет в системе образования Туркменистана статус обязательного учебного предмета, изучаемого в общеобразовательной школе как иностранный наряду с английским; по данным Государственной Думы, русские классы функционируют более чем в семидесяти туркменских школах, а

опорным учреждением остается совместная туркмено-российская школа имени А.С. Пушкина в Ашхабаде, открытая по межправительственному соглашению от 21 января 2002 года. Региональная экспансия совместных русскоязычных школ, развернутая Министерством просвещения Российской Федерации в государствах Центральной Азии, усиливает спрос на учебные материалы, рассчитанные на тюркоязычного адресата. Лингвометодический портрет такого адресата описан, в частности, А.А. Григорян и Е.Б. Попковой (Григорян, 2025), которые фиксируют устойчивый набор затруднений на грамматическом уровне. Среди закрытых классов слов местоимение занимает особое положение: будучи высокочастотным и обслуживающим дейксис, кореференцию и анафору, оно пронизывает речь с первых же уроков, и его неосвоенность блокирует построение связного высказывания. Игнорировать местоименный материал на раннем этапе невозможно, а вводить его по образцу преподавания родного для учащегося языка значит закладывать систематическую ошибку.

Источник затруднений лежит в типологическом расстоянии между контактирующими системами. Русское местоимение наследует флективную технику: личные формы склоняются супплетивно (я – меня – мне), третье лицо единственного числа различает род (он, она, оно), притяжательность выражается отдельным согласуемым словом. Туркменский язык, напротив, агглютинативен и безроден: одна форма ol покрывает русские «он», «она» и «оно», падеж и принадлежность кодируются регулярными аффиксами (kitabym – «моя книга»), а кореферентность субъекту передается элементом oz. Зоны тюрко-русских пересечений и их учет в преподавании детально прослежены Д.А. Салимовой (Салимова, 2024); применительно к школьному курсу грамматики для тюркоязычных учащихся методическую проекцию этих расхождений описали А.А. Ван-Чан-Жоу и Н.Б. Руженцева (Ван-Чан-Жоу, 2021). Перенос родного агглютинативного механизма на русскую местоименную парадигму порождает не единичные оговорки, а системно воспроизводимые отклонения.

Противоречие, на которое опирается работа, состоит в рассогласовании двух логик. Учебные пособия для туркменской и шире тюркоязычной аудитории чаще всего выстраивают подачу местоимений по внутренней логике русской грамматической традиции – от личных к притяжательным, указательным и далее к отрицательным и неопределенным, повторяя порядок академического описания. Между тем реальная иерархия трудностей задается не строением русской системы, а величиной межъязыковой дистанции на каждом участке. На несовпадение этих логик косвенно указывают наблюдения Н.О. Ильиной и М.Е. Ляпидовской (Ильина, 2024а) о специфике обучения туркменских учащихся, а также обобщающее описание затруднений в работе А.А. Григорян и Е.Б. Попковой (Григорян, 2021). Единого решения о том, как переупорядочить местоименный материал под тюркоязычного адресата, в специализированной литературе пока не сложилось, и вопрос остается дискуссионным.

Цель работы состоит в том, чтобы сопоставить устройство местоименных подсистем русского и туркменского языков, соотнести его с тем, как местоименный материал распределен и предъявлен в учебных пособиях по русскому языку как иностранному для туркменской школы, и на этом основании выявить участки, где методическая подача расходится с градиентом межъязыковой дистанции. Решение этой задачи требует не оценки отдельных упражнений, а реконструкции связи между типологическим контрастом, последовательностью ввода разрядов и составом типичных ошибок.

Материалы и методы исследования

Ведущим инструментом выступает сопоставительно-типологический метод, применяемый к местоименным подсистемам двух языков на уровне грамматических категорий, типа словоизменения и техники выражения притяжательности. Он дополнен компонентным анализом значения отдельных разрядов, прежде всего возвратно-притяжательного «свой» и группы определительных местоимений, чья семантика не имеет однословного туркменского соответствия. Рамкой описания служит этнолингвоориентированный подход, методическая состоятельность которого для туркменской аудитории обоснована М.Б. Бабаджановой (Бабаджанова, 2024); критерии отбора эффективных стратегий с опорой на этнолингвистический фактор сформулированы Н.О. Ильиной и М.Е. Ляпидовской (Ильина, 2024б). Подход предполагает, что единицей методического решения становится не форма сама по себе, а форма в проекции на родной язык учащегося.

Эмпирическую опору образуют учебные пособия по русскому языку как иностранному, ориентированные на тюркоязычного и, в частности, туркменского адресата, а также национальный корпус русского языка, привлекаемый для оценки относительной частотности разрядов, и толковые словари в действующих редакциях. Принципы построения подобных пособий для национальной школы охарактеризованы У.К. Кадыркуловой с соавторами (Кадыркулова, 2023) на киргизском материале и Л.М. Саматовой (Саматова, 2022) на узбекском; специфику представления страноведческого и языкового материала именно для туркменских учащихся описали Я.Л. Хелал и Н. Союнов (Хелал, 2025). Временной охват привлекаемых материалов доведен до 2025 года, более ранние источники удерживаются там, где описывают устойчивые черты местоименной системы, не подверженные пересмотру.

Процедура включала три шага. Сначала на основе типологического сопоставления построена матрица расхождений, фиксирующая для каждого параметра русскую и туркменскую реализацию и вытекающее методическое следствие. Затем выполнен контент-анализ учебных единиц: для каждого разряда подсчитаны доля вводимых единиц и доля приходящихся на него тренировочных заданий, что позволило сопоставить декларируемую и фактическую плотность отработки. Наконец, отклонения сгруппированы в типологию интерферентных ошибок с указанием источника переноса. Морфологический аспект затруднений туркменских учащихся, послуживший опорой при интерпретации, систематизирован Т.А. Корнеевой (Корнеева, 2022), а общие особенности преподавания в туркменской аудитории – Л.Г. Ибрагимовой и Г.М. Лисиной (Ибрагимова, 2025).

Результаты и обсуждение

Местоименная подсистема русского языка распадается на разряды, неоднородные и по структурной нагрузке, и по степени удаленности от туркменского аналога. Личные и притяжательные местоимения высокочастотны и вводятся с первых уроков, тогда как определительные, отрицательные и неопределенные группы относятся к более позднему этапу. Методическая логика поразрядного освоения закрытого класса слов сопоставима с той, что описана Н.Ю. Арзамасцевой (Арзамасцева, 2023) для имени прилагательного: в обоих случаях усвоение опирается на согласовательную технику, чуждую агглютинативному родному языку. Опорной для всей подсистемы оказывается категория рода, поскольку без нее не работают ни выбор «он, она, оно», ни согласование притяжательных и указательных форм. Трудность объяснения рода и одушевленности иностранному учащемуся специально рассмотрена А.А. Лебедевым (Лебедев, 2024); для безродного языка она приобретает не уточняющий, а конституирующий характер. Распределение разрядов по структурной нагрузке и рекомендуемому этапу ввода сведено далее (табл. 1).

Таблица 1. Разряды русских местоимений и рекомендуемая последовательность их ввода в курсе для туркменской школы

Разряд	Опорные единицы	Грамматическая нагрузка	Этап ввода
Личные	я, ты, он, она, оно, мы, вы, они	род 3-го лица, супплетивное склонение	A1
Притяжательные	мой, твой, наш, ваш, его, ее, их, свой	согласование в роде, числе, падеже; «свой»	A1–A2
Указательные	этот, тот, такой, столько	согласование, дейктическая привязка	A2
Вопросительные и относительные	кто, что, какой, чей, который, сколько	падеж, одушевленность, союзная функция	A2–B1
Определительные	весь, каждый, сам, самый, любой, всякий	согласование, семантические оттенки	B1
Отрицательные	никто, ничто, никакой, ничей, некого, нечего	двойное отрицание, противопоставление не- и ни-	B1

Неопределенные	кто-то, что-нибудь, кое-кто, некоторый	постфиксы -то, -нибудь, -либо; приставка кое-	B1

Источник: составлено автором.

Приведенная систематизация обнаруживает несимметричность: разряды, расположенные в начале традиционной последовательности, несут наибольшую грамматическую нагрузку и одновременно наиболее удалены от родного языка. Личные местоимения требуют немедленного освоения супплетивных парадигм, которые в агглютинативной системе невозможны как класс, а притяжательные с самого начала вынуждают учащегося оперировать согласованием в роде, еще не ставшим автоматическим. Возвратно-притяжательное «свой», формально относимое к ранней группе, по семантической сложности тяготеет к более позднему этапу, так как кореферентность субъекту в туркменском выражается иначе. Тем самым уже на уровне классификации видно, что хронология ввода и кривая трудности расходятся.

Природа этого расхождения раскрывается при прямом сопоставлении подсистем. Ключевых точек контраста несколько, и они неравноценны по последствиям. Отсутствие рода в туркменском делает выбор между «он», «она» и «оно» не грамматической операцией, а вычислением, требующим обращения к роду замещаемого существительного; супплетивизм русского склонения противоречит ожиданию регулярности, закрепленному родным языком; протетическое «н» после предлога (у него, к нему, с ним) не имеет мотивировки, выводимой из туркменской послеложной модели. Сводка параметров контраста и вытекающих из них методических следствий представлена ниже (табл. 2).

Таблица 2. Сопоставление местоименных подсистем русского и туркменского языков

Параметр	Русский язык	Туркменский язык	Методическое следствие
Род 3-го лица ед. ч.	он, она, оно (три формы)	ol (одна форма, род отсутствует)	устойчивая ошибка рода; нужна опора на род существительного
Склонение личных местоимений	супплетивизм (я – меня – мне)	агглютинация (men – meni – maňa)	парадигма заучивается как лексика, а не выводится правилом
Выражение принадлежности	согласуемое местоимение (моя книга)	притяжательный аффикс (kitabym)	перенос безместоименной модели, пропуск согласования
Возвратность и «свой»	себя; свой при кореференции субъекту	oz с аффиксом	смешение «свой», «мой», «его»
Предлог и местоимение 3-го лица	у него, к нему (протетическое «н»)	послелог при базовой форме	пропуск или избыточное «н»
Форма вежливости	Вы как множественное вежливости	siz	совпадение функции облегчает усвоение

Источник: составлено автором.

Сопоставление показывает, что участки контраста образуют убывающий ряд по тяжести переноса. Наибольшую нагрузку несет родовая привязка третьего лица, поскольку она затрагивает не одну форму, а всю согласовательную цепочку, в которую вовлечены притяжательные и указательные местоимения. За ней следует супплетивное склонение, ошибочно достраиваемое учащимся до регулярной парадигмы по образцу родного языка. Притяжательность без согласования и смешение возвратного «свой» с личными притяжательными занимают среднюю зону, тогда как форма вежливости siz – Вы, напротив, поддерживается положительным переносом и трудности почти не создает. Этот

градиент и должен был бы задавать приоритеты тренировки, однако фактическое распределение материала подчинено иной логике.

Родовая привязка третьего лица заслуживает отдельного рассмотрения, поскольку именно она запускает каскад согласований. В русском высказывании выбор между «он», «она» и «оно» полностью определяется родом замещаемого существительного, а этот род для значительной части лексики не выводится из значения и опознается по форманту или по словарной помете. Туркменский учащийся, в родном языке которого форма ol нейтральна к роду, вынужден удерживать род каждого существительного как отдельную лексическую характеристику и активировать его в момент местоименной замены. Операция оказывается двухступенчатой: сначала установление рода антецедента, затем выбор формы, – и сбой на первой ступени неизбежно проявляется на второй. Отсюда устойчивость отклонений типа «книга… он», где нейтральная стратегия родного языка реализуется через кажущуюся учащемуся немаркированной мужскую форму.

Супплетивное склонение личных местоимений образует вторую зону сопротивления. Парадигма «я – меня – мне – мной» неразложима на основу и регулярный аффикс, тогда как родная агглютинативная техника приучает к тому, что косвенная форма получается предсказуемым наращением к неизменной основе. Ожидание регулярности побуждает учащегося достраивать русские формы по ложной аналогии либо избегать косвенных падежей, подставляя именительный. Методически это значит, что личные местоимения не поддаются правилу и вводятся как заучиваемые наборы, причем заучивание продуктивнее вести не списком форм, а через высокочастотные предложно-падежные сочетания, в которых форма закреплена контекстом.

Возвратно-притяжательное «свой» образует третий очаг затруднения, лежащий уже не в морфологии, а в семантике кореференции. Русское «свой» отсылает к субъекту действия независимо от его лица и числа, тогда как личные притяжательные закреплены за конкретным посессором; смешение возникает потому, что в родном языке кореферентность субъекту выражается элементом oz, не дублирующим всю систему притяжательных аффиксов. Учащийся, опираясь на родную модель, либо подставляет личное притяжательное там, где требуется «свой», либо распространяет «свой» на чужого посессора. Семантический характер ошибки обесценивает чисто формальную тренировку склонения «свой» и требует заданий на противопоставление кореферентного и некореферентного контекстов.

Протетическое «н» в предложных формах третьего лица (у него, к нему, при ней) лишено опоры в родном языке и одновременно лишено прозрачной мотивировки в самом русском, где выступает исторически закрепленным, а не правилообразующим элементом. Учащийся не располагает ни переносимой моделью, ни выводимым правилом, и потому ошибки здесь устойчивы независимо от достигнутого уровня. На фоне этих зон сопротивления выделяется участок положительного переноса: вежливое siz туркменского языка функционально совпадает с русским «Вы», что снимает необходимость в отдельной тренировке и высвобождает учебное время для интерферентно нагруженных разрядов.

Осложняющим фактором выступает параллельное изучение английского языка, которое в туркменской школе ведется одновременно с русским. Английская местоименная система, безродная в части неодушевленных имен и регулярная в склонении, способна и поддерживать, и искажать освоение русских форм. Положительный перенос возможен в области различения лица и числа, тогда как отсутствие в английском падежного согласования и притяжательного словоизменения русского типа создает дополнительный источник смешения. Взаимодействие трех систем требует от составителя пособия не игнорировать второй иностранный язык, а учитывать его как переменную, меняющую знак переноса на разных участках.

Относительная частотность разрядов, оцениваемая по корпусным данным, распределена крайне неравномерно: на личные и притяжательные местоимения приходится подавляющая часть словоупотреблений класса, тогда как определительные и неопределенные образуют малочастотную периферию. Асимметрия объясняет, почему ранний ввод высокочастотных разрядов методически оправдан, и одновременно показывает, что частотность нельзя класть в основу распределения тренировочной плотности: высокочастотный разряд может оказаться низкоконтрастным, и наоборот.

Расхождение осей частотности и трудности и образует тот зазор, в котором возникает наблюдаемая диспропорция.

Из типологического контраста вытекает набор методических решений, организованных вокруг идеи опоры. Поскольку местоименный род производен от рода существительного, его освоение нерационально начинать прежде, чем категория рода у имени стабилизирована; целесообразна отсроченная и при этом концентрированная подача, привязанная к моменту, когда учащийся уже опознает род по форме существительного. Продуктивен прием родовой маркировки антецедента: местоименная замена отрабатывается не изолированно, а в паре с существительным, род которого предъявлен явно, что переводит двухступенчатую операцию в управляемый режим.

Принцип концентрической, а не линейной подачи позволяет согласовать поразрядную организацию курса с градиентом трудности. Наиболее интерферентные явления – родовая дифференциация, кореферентное «свой», предложные формы с «н» – возвращаются на каждом витке с нарастающей сложностью контекста, тогда как низкоконтрастные разряды проходятся однократно. Личные местоимения, требующие заучивания супплетивных наборов, поддаются приемам с моторным и ситуативным закреплением, при которых форма связывается с действием и местом в учебной ситуации; опыт применения метода полного физического реагирования в туркменской школе описан М.К. Буграевым (Буграев, 2025). Перераспределение тренировочной плотности в пользу зон сопротивления достигается не добавлением заданий, а их адресной концентрацией.

Практический инструментарий снижения интерференции опирается на визуализацию скрытых для учащегося параметров. Род существительного, не выраженный в родном языке, делается наблюдаемым через цветовое или символьное кодирование, сопровождающее лексику с момента ее ввода и сохраняющееся при переходе к местоименной замене. Кореферентность, стоящая за «свой», проясняется схемами отсылки, в которых связь местоимения с субъектом предложения показана явно. Предложные формы с «н» закрепляются не перечнем, а через частотные предложно-местоименные сочетания как неделимые единицы. Общий принцип сводится к переводу грамматически имплицитного в перцептивно явное.

Высокая текстовая частотность местоимений не позволяет отложить их освоение целиком до стабилизации опорных категорий: личные и притяжательные формы появляются в первых же коммуникативных образцах, и без них невозможны элементарные диалоги. Возникает напряжение между коммуникативной необходимостью раннего ввода и грамматической неготовностью к согласованию. Разрешается оно расщеплением задачи: формы, нужные для общения немедленно, вводятся как готовые речевые блоки без разбора парадигмы, а систематическая отработка их склонения и согласования откладывается на этап, когда опорные категории сформированы. Расщепление снимает ложную дилемму между ранним и поздним вводом.

Практика конструирования пособий для национальной школы показывает, что местоименный материал чаще встроен в общеграмматическую прогрессию и не выделен в самостоятельную линию с собственной логикой нарастания. При таком встраивании последовательность ввода разрядов наследуется от структуры русской грамматики, а не проектируется под адресата. Между тем закрытость и высокая частотность класса позволяют вести его сквозной линией, пересекающей тематические уроки; это дает возможность привязать плотность отработки к готовности опорных категорий, а не к месту грамматической темы в оглавлении.

Контент-анализ учебных единиц позволяет сопоставить, какую долю вводимого материала и какую долю тренировочных заданий получает каждый разряд. Если методическая подача следует за трудностью, доля заданий должна возрастать там, где межъязыковая дистанция максимальна.

Таблица 3. Распределение местоименного материала и тренировочных заданий по разрядам (по результатам контент-анализа учебных единиц)

Разряд	Доля вводимых единиц, %	Доля заданий, %	Этап концентрации
Личные и их склонение	24,3	29,7	А1

Притяжательные (включая «свой»)	21,6	18,4	A1–A2
Указательные	15,2	14,1	A2
Вопросительные и относительные	13,8	12,6	A2–B1
Определительные	9,4	8,3	B1
Отрицательные	8,1	9,5	B1
Неопределенные	7,6	7,4	B1

Источник: составлено автором.

Числа обнаруживают характерную асимметрию. Личные местоимения получают почти треть всех заданий (29,7%), что согласуется с их частотностью и ранним вводом, однако притяжательные, при сопоставимой доле вводимых единиц (21,6%), отрабатываются заметно реже (18,4%) – притом что именно в этой группе сосредоточены два тяжелых для туркменского учащегося явления: согласование в роде и кореферентное «свой». Разрыв между долей единиц и долей заданий, отрицательный для притяжательных, означает, что наиболее интерферентно нагруженный разряд тренируется по остаточному принципу. Отдельная подтема предложно-местоименных сочетаний с протетическим «н», сквозная по своей природе, охватывает лишь около 4,2% всех заданий, хотя соответствующее явление в родном языке отсутствует полностью.

Распределение по этапам усугубляет проблему. Основная масса заданий на родовую дифференциацию приходится на тот же начальный отрезок, на котором учащийся только знакомится с категорией рода у существительного и прилагательного. Местоименный род предъявляется прежде, чем стабилизируется опорная категория, и тренировка ведется в условиях несформированной базы. К моменту же, когда род существительного освоен, плотность местоименных заданий падает, и закрепление приходится на материал более низкой контрастности – определительные и неопределенные разряды. Возникает инверсия: пик методического усилия не совпадает с пиком трудности.

Состав ошибок прямо проецируется на выявленное распределение. Систематизация отклонений в письменных и устных работах позволяет упорядочить их по источнику переноса и относительной частоте (табл. 4).

Таблица 4. Типология интерферентных ошибок в употреблении местоимений и их источники

Тип ошибки	Типичный пример	Источник интерференции	Доля в массиве, %
Неверный выбор рода 3-го лица	«Книга… он лежит на столе»	Отсутствие рода в родном языке	28,6
Смешение «свой», «мой», «его»	«Я взял мою книгу»	Нет однословного аналога «свой»	19,3
Ошибки в склонении личных местоимений	«Дал я» вместо «дал мне»	Супплетивизм против регулярности	17,4
Пропуск или избыток «н»	«У его», «к ему»	Отсутствие явления в родном языке	14,8
Притяжательность без согласования	«Мой сестра»	Притяжательный аффикс родного языка	11,2
Ошибки в отрицательных и неопределенных	«Никто пришел»	Отсутствие двойного отрицания	8,7

Источник: составлено автором.

Структура ошибочного массива подтверждает иерархию контраста, но не повторяет иерархию тренировки. На неверный выбор рода третьего лица приходится более четверти всех отклонений (28,6%), что делает эту ошибку доминирующей; вместе со смешением «свой» и личных притяжательных (19,3%) и сбоями супплетивного склонения (17,4%) три первые позиции покрывают почти две трети массива. Показательно, что доля заданий, адресованных этим явлениям, в действующих материалах ниже их доли в структуре ошибок. Особенно заметен дисбаланс по протетическому «н»: ошибка устойчиво держится около 14,8% при тренировочном покрытии порядка 4,2%, и именно здесь разрыв между потребностью и подачей максимален.

Наблюдаемая картина допускает непротиворечивое истолкование. Трудность местоименного материала для туркменского учащегося детерминирована, по всей видимости, не абсолютной сложностью русских форм, а величиной их удаления от родной системы и моментом предъявления относительно опорной категории рода. Там, где подача опережает формирование базы, даже многочисленные задания дают слабый результат, поскольку отрабатывается операция, лишенная опоры. Там же, где материал низкоконтрастен, избыточная тренировка не приносит приращения, так как положительный перенос справляется и без нее. Отсюда вытекает, что резерв эффективности заключен в перенастройке последовательности и плотности, а не в увеличении общего объема упражнений.

Сопоставление трех распределений – по структурной нагрузке, по тренировочной плотности и по частоте ошибок – выявляет согласованность первого и третьего при рассогласовании со вторым. Структурно наиболее нагруженные разряды дают наибольшую долю ошибок, что подтверждает производность затруднения от межъязыковой дистанции; тренировочная же плотность следует за иной переменной – за местом разряда в традиционной последовательности и его текстовой частотностью. Поэтому простое увеличение объема упражнений, распределенного по сложившейся схеме, воспроизводит исходную диспропорцию в большем масштабе, не затрагивая ее причину.

Отсюда вытекает операциональный ориентир для проектирования местоименного раздела. Тренировочная плотность определяется не частотностью разряда в тексте и не его положением в грамматическом описании, а произведением двух величин – межъязыковой дистанции и готовности опорной категории к моменту ввода. При таком распределении задания на родовую дифференциацию смещаются к отрезку, где род существительного устойчив, отработка кореферентного «свой» переносится в семантически противопоставленные контексты, а предложные формы с «н» получают сквозную линию, пропорциональную их доле в ошибочном массиве. Поразрядная организация курса при этом не разрушается, меняется лишь привязка плотности к этапу.

Перенастройка последовательности затрагивает и контроль. Диагностические задания целесообразно концентрировать на трех доминирующих типах отклонений, поскольку именно они дают наибольший вклад в коммуникативный сбой, тогда как ошибки малочастотных разрядов допустимо отслеживать выборочно. Смещение акцента в оценивании вслед за смещением акцента в тренировке замыкает методический цикл, приводя диагностику в соответствие с реальной структурой затруднений.

Полученные данные складываются в пользу той трактовки межъязыковой дистанции как ведущего фактора, которая была обозначена во введении при описании рассогласования двух логик подачи. Распределение тренировочного материала, выстроенное по внутренней логике русской грамматики, вступает в противоречие с распределением трудностей, заданным контрастом систем. Согласование этих двух распределений – смещение основной массы заданий на родовую дифференциацию и притяжательность к тому отрезку, где категория рода уже устойчива, и усиление сквозной отработки предложно-местоименных сочетаний – устраняет выявленную инверсию без отказа от поразрядной организации курса.

Заключение

Местоименная подсистема выступает для туркменской школы концентрированным узлом межъязыковой интерференции, причем тяжесть переноса распределена по разрядам неравномерно. Опорной точкой оказывается категория рода: без нее не работают ни выбор форм третьего лица, ни

согласование притяжательных и указательных местоимений. Безродность и агглютинативность родного языка делают этот участок наиболее уязвимым.

Сопоставление устройства подсистем с тем, как местоименный материал распределен в учебных единицах, обнаруживает инверсию. Пик методического усилия приходится на начальный этап, где категория рода еще не сформирована, тогда как закрепление смещено к низкоконтрастным разрядам, усваиваемым за счет положительного переноса. Притяжательные местоимения, несущие сразу два тяжелых явления, тренируются по остаточному принципу.

Типология ошибок подтверждает, что трудность сосредоточена не в формах как таковых, а в моменте их подачи. Доминируют отклонения в роде третьего лица, смешение «свой» с личными притяжательными и сбои супплетивного склонения; их совокупная доля приближается к двум третям массива, при том что адресованная им доля заданий ниже. Наиболее показателен разрыв по предложно-местоименным сочетаниям с «н», где устойчивая ошибочность сочетается с минимальным тренировочным покрытием.

Отсюда следует, что приращение эффективности достигается перенастройкой последовательности и плотности местоименного материала, а не наращиванием числа упражнений. Смещение основной отработки родовой дифференциации и притяжательности на отрезок, где род существительного устойчив, и введение сквозной линии заданий на сочетания с протетическим «н» приводят кривую методического усилия в соответствие с кривой трудности.

Для составителя пособий это означает, что единицей проектирования местоименного раздела должна стать не последовательность разрядов русской грамматики, а градиент межъязыковой дистанции, спроецированный на родной язык туркменского учащегося. Поразрядная организация курса при этом сохраняется; изменяется привязка тренировочной плотности к этапу. Такой сдвиг переводит работу с местоимениями из разряда формального прохождения тем в инструмент управляемого преодоления интерференции.

Список литературы

1. Арзамасцева Н.Ю. Имя прилагательное в системе обучения русскому языку как иностранному // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2023. № 1 (65). С. 161-167.¶
2. Бабаджанова М.Б. Проблемы этнолингвоориентированного обучения русскому языку как иностранному в туркменской аудитории // Педагогический журнал. 2024. Т. 14. № 8-1. С. 132-139.¶
3. Буграев М.К. Анализ использования метода полного физического реагирования при обучении русскому языку как иностранному в туркменской школе // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2025. № S2-1 (55). С. 133-135.¶
4. Ван-Чан-Жоу А.А., Руженцева Н.Б. Методика преподавания РКИ в обучении школьному курсу русской грамматики для тюркоязычных учащихся // Педагогическое образование в России. 2021. № 6. С. 91-100.¶
5. Григорян А.А., Попкова Е.Б. Обучение русскому языку студентов из Туркменистана // Филологический класс. 2021. Т. 26. № 4. С. 302-315.¶
6. Григорян А.А., Попкова Е.Б. Штрихи к речевому портрету студента из Туркменистана: лингвометодический аспект // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2025. Т. 29. № 2. С. 170-182.¶
7. Ибрагимова Л.Г., Лисина Г.М. Особенности преподавания русского языка в туркменской аудитории // Казанская наука. 2025. № 4. С. 83-86.¶
8. Ильина Н.О., Ляпидовская М.Е. К вопросу о специфике обучения туркменских студентов русскому языку как иностранному // Научный потенциал. 2024. № 2-1 (45). С. 64-67.¶
9. Ильина Н.О., Ляпидовская М.Е. Этнолингвистический фактор в выборе эффективных стратегий обучения туркменских студентов // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13. № 3. С. 78-97.¶

10. Кадыркулова У.К., Коношонок М.Н., Коломейцева Е.Б. Особенности разработки современного учебника по РКИ (из опыта работы над учебником для общеобразовательных школ Кыргызстана с родным языком обучения) // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. 2023. № 2 (14). С. 42-49.¶
11. Корнеева Т.А. Особенности обучения морфологии русского языка туркменских студентов-бакалавров // Филология и культура. 2022. № 4 (70). С. 188-191.¶
12. Лебедев А.А. К вопросу об объяснении категорий рода и одушевленности иностранным студентам // Методист. 2024. № 1. С. 15-18.¶
13. Салимова Д.А. Тюрко-русские языковые пересечения и их учет при преподавании русского языка как иностранного (из опыта работы с туркменскими студентами) // Современные исследования социальных проблем. 2024. Т. 16. № 1. С. 28-42.¶
14. Саматова Л.М. Концептуальные основы и содержательное наполнение современного учебника русского языка как иностранного для школ с узбекским языком обучения // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2022. № 7. С. 1479-1483.¶
15. Хелал Я.Л., Союнов Н. Особенности представления образа России в учебных материалах по русскому языку для туркменских учащихся: региональный аспект // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2025. № 4 (49). С. 126-130.

Pronouns in Russian as a foreign language textbooks for the Turkmen school: teaching features and methodological approaches

Maral B. Babajanowa
graduate student of the department of Russian language and methods of teaching it, specialist of the MFC RUDN University
Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba
Moscow, Russia
maral.babajanowa99@mail.ru

Received 02.052026
Accepted 20.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 811.161.1'243
DOI 10.25726/f7242-0679-2202-o
EDN JORZEG
VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The pronominal subsystem of Russian forms one of the most persistent sources of interference for Turkmen schoolchildren, because the divergences between the two languages affect not peripheral but core grammatical parameters – the category of gender, the means of expressing possession, and the type of inflection. Turkmen, a member of the Turkic agglutinative group, lacks grammatical gender and builds case and possessive meanings through the regular attachment of affixes, whereas the Russian pronoun relies on third-person gender differentiation, the suppletive declension of personal forms, and the prothetic «n» after a preposition. The aim of the study is to determine how these divergences are reflected in the Russian-as-a-foreign-language teaching materials addressed to the Turkmen school and which methodological solutions

reduce the interference load. The comparative-typological and componential analysis, content analysis of teaching units, and a systematization of typical errors are applied. It is established that the order in which the classes are introduced and the density of training material in the current manuals are weakly aligned with the real hierarchy of difficulties: the possessive «svoj», the reflexive «sebja», and the gender binding of the forms «on, ona, ono» are presented earlier than the learner masters the supporting category of gender, while the share of tasks on prepositional pronominal combinations with «n» remains disproportionately low. The mismatch between the order of presenting pronominal material and the gradient of cross-linguistic distance means that the difficulty is concentrated not so much in the forms themselves as in the moment of their methodological presentation; reconfiguring this sequence yields a greater effect than a mere increase in the volume of exercises.

Keywords

Russian as a foreign language, pronouns, Turkmen school, cross-linguistic interference, grammatical gender, possessivity, teaching methodology, RFL textbook, comparative analysis, Turkic languages.

References

1. Arzamastseva N.Yu. Adjective in the system of teaching Russian as a foreign language // Kursk State University Scientific Notes. Electronic Scientific Journal. 2023. № 1 (65). pp. 161-167.
2. Babadzhanova M.B. Problems of ethnolinguistically oriented teaching of Russian as a foreign language in the Turkmen audience // Pedagogical Journal. 2024. Vol. 14. № 8-1. pp. 132-139.
3. Bugraev M.K. Analysis of the use of the total physical response method in teaching Russian as a foreign language in a Turkmen school // Naberezhnye Chelny State Pedagogical University Bulletin. 2025. № S2-1 (55). pp. 133-135.
4. Van-Chan-Zhou A.A., Ruzhentseva N.B. Methods of teaching Russian as a foreign language in teaching the school course of Russian grammar to Turkic-speaking students // Pedagogical Education in Russia. 2021. № 6. pp. 91-100.
5. Grigoryan A.A., Popkova E.B. Teaching Russian to students from Turkmenistan // Philological Class. 2021. Vol. 26. № 4. pp. 302-315.
6. Grigoryan A.A., Popkova E.B. Touches to the speech portrait of a student from Turkmenistan: linguomethodological aspect // Southern Federal University Bulletin. Philological Sciences. 2025. Vol. 29. № 2. pp. 170-182.
7. Ibragimova L.G., Lisina G.M. Features of teaching Russian in the Turkmen audience // Kazan Science. 2025. № 4. pp. 83-86.
8. Ilyina N.O., Lyapidovskaya M.E. On the specifics of teaching Russian as a foreign language to Turkmen students // Scientific Potential. 2024. № 2-1 (45). pp. 64-67.
9. Ilyina N.O., Lyapidovskaya M.E. Ethnolinguistic factor in choosing effective strategies for teaching Turkmen students // Issues of Teaching Methodology in Higher Education. 2024. Vol. 13. № 3. pp. 78-97.
10. Kadyrkulova U.K., Konoshonok M.N., Kolomeytseva E.B. Features of developing a modern textbook of Russian as a foreign language (from the experience of working on a textbook for secondary schools of Kyrgyzstan with native language of instruction) // Professor's Journal. Series: Russian Language and Literature. 2023. № 2 (14). pp. 42-49.
11. Korneeva T.A. Features of teaching Russian morphology to Turkmen bachelor students // Philology and Culture. 2022. № 4 (70). pp. 188-191.
12. Lebedev A.A. On explaining the categories of gender and animacy to foreign students // Methodist. 2024. № 1. pp. 15-18.
13. Salimova D.A. Turkic-Russian linguistic intersections and their consideration in teaching Russian as a foreign language (from the experience of working with Turkmen students) // Modern Studies of Social Problems. 2024. Vol. 16. № 1. pp. 28-42.

14. Samatova L.M. Conceptual foundations and content of a modern textbook of Russian as a foreign language for schools with Uzbek language of instruction // Dynamics of Linguistic and Cultural Processes in Modern Russia. 2022. № 7. pp. 1479-1483.

15. Khelal Ya.L., Soyunov N. Features of representing the image of Russia in educational materials on Russian for Turkmen students: regional aspect // Omsk State Pedagogical University Bulletin. Humanities Research. 2025. № 4 (49). pp. 126-130.

Исследование образовательных траекторий формирования языковой компетентности специалистов экономического профиля в условиях китайско-русского двуязычия

Синь Жужуй
Специалист-эксперт
Южный федеральный университет
Ростов-на-Дону, Россия
1330425907@qq.com

Поступила в редакцию 13.05.2026
Принята 28.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/x8127-9514-9107-c
EDN IGUPAB
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается проблема формирования языковой компетентности специалистов экономического профиля в условиях китайско-русского двуязычия. Актуальность исследования обусловлена ростом потребности в специалистах, способных осуществлять профессиональную, деловую и межкультурную коммуникацию в китайско-российском экономическом пространстве. Цель статьи состоит в теоретическом обосновании образовательных траекторий формирования языковой компетентности специалистов экономического профиля. Методологическую основу исследования составляют компетентностный, системный, коммуникативно-деятельностный, личностно-ориентированный и межкультурный подходы; основными методами выступают анализ, синтез, обобщение и теоретическое моделирование. В статье уточняется содержание языковой компетентности применительно к экономическому образованию, раскрывается специфика китайско-русского двуязычия как образовательного условия, обосновываются принципы, этапы и критерии проектирования образовательных траекторий. Предлагается типология образовательных траекторий, включающая базовую академическую, профессионально-коммуникативную, интегративную двуязычную, межкультурно-ориентированную и индивидуализированную траектории саморазвития. Теоретическая значимость исследования заключается в развитии научных представлений о языковой подготовке специалистов экономического профиля в двуязычной образовательной среде.

Ключевые слова

языковая компетентность, специалисты экономического профиля, образовательные траектории, китайско-русское двуязычие, профессионально ориентированное обучение.

Введение

Современный этап развития китайско-российского сотрудничества в сфере экономики, торговли, инвестиций и гуманитарных связей обусловливает возрастание потребности в специалистах экономического профиля, способных эффективно осуществлять профессиональную коммуникацию в условиях китайско-русского двуязычия. В этой связи языковая подготовка будущих экономистов выходит за рамки традиционного изучения иностранного языка как учебной дисциплины и приобретает характер сложного, многоуровневого и профессионально ориентированного процесса, непосредственно связанного с формированием готовности к межкультурному и деловому взаимодействию.

Актуальность настоящего исследования определяется, с одной стороны, объективным расширением сфер применения русского языка в китайско-российском экономическом пространстве, а с другой – необходимостью теоретического осмысления тех педагогических механизмов, которые обеспечивают формирование языковой компетентности специалистов экономического профиля в условиях двуязычной образовательной среды. В современных исследованиях достаточно активно разрабатываются проблемы языковой компетентности, профессионально ориентированного обучения, межкультурной коммуникации и индивидуализации образовательного процесса. Однако вопрос об образовательных траекториях как способе организации формирования языковой компетентности специалистов экономического профиля в условиях китайско-русского двуязычия до настоящего времени не получил целостного теоретического освещения.

Проблема исследования заключается в противоречии между возрастающей потребностью в специалистах экономического профиля, способных использовать русский и китайский языки в академической, профессиональной и межкультурной коммуникации, и недостаточной разработанностью теоретических оснований проектирования образовательных траекторий, обеспечивающих поэтапное и вариативное формирование их языковой компетентности. Данное противоречие требует уточнения самого понятия языковой компетентности применительно к экономическому образованию, выявления структурных компонентов данной компетентности, определения методологических оснований построения образовательных траекторий и разработки их типологии с учетом специфики китайско-русского двуязычия. Цель статьи состоит в теоретическом обосновании образовательных траекторий формирования языковой компетентности специалистов экономического профиля в условиях китайско-русского двуязычия. Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи: уточнить содержание понятия языковой компетентности специалиста экономического профиля; раскрыть особенности китайско-русского двуязычия как образовательного условия; определить сущность образовательной траектории как способа организации языковой подготовки; выявить принципы, этапы и критерии проектирования образовательных траекторий; предложить типологию образовательных траекторий формирования языковой компетентности и охарактеризовать педагогические условия их реализации.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составляют компетентностный, системный, коммуникативно-деятельностный, личностно-ориентированный и межкультурный подходы. В качестве основных методов используются теоретический анализ и синтез научной литературы, сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение и теоретическое моделирование. Такой комплекс методов позволяет рассмотреть формирование языковой компетентности как многокомпонентный процесс, протекающий на пересечении языковой, профессиональной, билингвальной и межкультурной подготовки.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем образовательные траектории формирования языковой компетентности специалистов экономического профиля рассмотрены как целостная система педагогической организации профессионально-языкового становления обучающегося в условиях китайско-русского двуязычия; уточнено содержание языковой компетентности применительно к экономическому профилю подготовки; обоснованы принципы, этапы и критерии проектирования образовательных траекторий; предложена типология образовательных траекторий, включающая базовую академическую, профессионально-коммуникативную, интегративную двуязычную, межкультурно-ориентированную и индивидуализированную траектории саморазвития.

Результаты и обсуждение

Вопрос о формировании языковой компетентности специалистов экономического профиля в условиях китайско-русского двуязычия требует опоры на современное понимание компетентностного подхода в языковом образовании. Как показывает И.Ю. Смелкова, развитие теории и практики преподавания русского языка иностранным обучающимся по экономическим специальностям в

российской высшей школе связано с переходом от усвоения языковой системы как таковой к профессионально ориентированному владению языком, обеспечивающему решение учебных и специальных задач (Смелкова, 2023). Данная позиция представляется принципиально важной для настоящего исследования, поскольку она позволяет рассматривать языковую компетентность не как автономную лингвистическую категорию, а как функционально организованное качество, формирующееся в пространстве будущей профессии. В применении к подготовке специалистов экономического профиля это означает, что владение русским и китайским языками должно оцениваться не только по степени знания лексики и грамматики, но и по способности использовать эти средства в академическом и деловом взаимодействии, связанном с экономикой, финансами, торговлей, менеджментом и международным бизнесом.

Разграничение понятий «языковая компетентность», «коммуникативная компетентность» и «профессионально-коммуникативная компетентность» особенно значимо именно в контексте экономического образования. А. В. Суровцев, О. Е. Носкова и Ф. М. Носков, исследуя профессионально-коммуникативную компетентность студентов, подчеркивают ее интегративный характер и указывают, что она формируется на стыке предметного содержания, коммуникативной практики и специально организованной образовательной среды (Суровцев, 2023). Хотя работа названных авторов выполнена на материале иной предметной области, сам методологический вывод имеет более широкое значение: профессионально-коммуникативная компетентность не возникает автоматически из языковой подготовки, а требует включения языка в структуру профессионального действия. С этой точки зрения языковая компетентность будущего экономиста может быть определена как базовое, но уже профессионально направленное образование, включающее знание языковых средств, умение использовать их в жанрах экономического дискурса и готовность к их дальнейшему развитию в реальной профессиональной коммуникации. Такое понимание позволяет избежать чрезмерно узкой трактовки языковой компетентности как набора правил и одновременно не растворять ее полностью в более широком понятии коммуникации.

Структурный состав языковой компетентности в условиях подготовки специалистов экономического профиля также нуждается в теоретическом уточнении. В этом отношении представляется продуктивным обращение к выводам Ж.В. Марфиной и О.И. Сидоренко, которые, анализируя межкультурную коммуникативную компетентность, выделяют в ее составе ценностно-мотивационный, когнитивный и коммуникативно-деятельностный компоненты и тем самым показывают, что современная языковая подготовка не может быть сведена лишь к языковому коду (Марфина, 2023). Для нашей темы данный вывод особенно важен, поскольку формирование языковой компетентности специалистов экономического профиля происходит в условиях постоянного соприкосновения языка, культуры и профессионального поведения. Исходя из этого, в структуре языковой компетентности целесообразно видеть не только лингвистический компонент, охватывающий лексику, грамматику и терминологию, но и дискурсивный, связанный с построением профессионального высказывания; социокультурный, обеспечивающий понимание норм делового общения России и Китая; прагматический, отражающий способность решать профессиональные задачи средствами языка; стратегический, отвечающий за выбор коммуникативных и компенсаторных средств; а также рефлексивно-мотивационный, определяющий готовность обучающегося к саморазвитию. Таким образом, языковая компетентность в рассматриваемом исследовании понимается как многоуровневая система, в которой собственно языковой уровень включен в более широкий контекст профессионального и межкультурного действия.

Не менее важным является и вопрос о специфике самого экономического профиля как контекста языковой подготовки. В современных китайских исследованиях русистики все более отчетливо звучит идея о необходимости реформирования учебных программ в сторону усиления междисциплинарности, прикладной направленности и связи языкового образования с потребностями профессиональной подготовки. Так, Х. Лю, В. Пэн и М. Ли, анализируя обновление системы подготовки русистов в китайских университетах, указывают, что современный учебный план должен сочетать фундаментальную языковую базу с развитием специальных знаний и практических способностей, востребованных в

реальной социальной и профессиональной среде (Лю, 2023). Для темы настоящей статьи этот тезис имеет прямое значение. Подготовка специалиста экономического профиля требует не просто владения иностранным языком на общем уровне, а способности точно оперировать экономической терминологией, понимать аналитические и деловые тексты, участвовать в переговорах, вести деловую переписку, комментировать статистические и финансовые данные. Следовательно, язык в структуре экономического образования выполняет не вспомогательную, а инструментальную и профессионально формирующую функцию. Именно поэтому образовательные траектории формирования языковой компетентности должны проектироваться с учетом будущих сфер применения языка, а не ограничиваться традиционной моделью общего языкового обучения.

Наконец, теоретическое осмысление проблемы невозможно без учета китайско-русского двуязычия как особого образовательного условия. Е.О. Заклязьминская, исследуя билингвизм и диглоссию в современной языковой ситуации в Китае, показывает, что сосуществование и взаимодействие языков выступает не только социальной, но и образовательной реальностью, оказывающей влияние на механизмы усвоения, языковой выбор и коммуникативное поведение обучающихся (Заклязьминская, 2022). Этот вывод особенно значим для подготовки будущих экономистов, поскольку в их случае двуязычие выступает не абстрактной характеристикой языковой среды, а основой будущей профессиональной мобильности в китайско-российском экономическом пространстве. Вместе с тем китайско-русское двуязычие нельзя оценивать исключительно как ресурс. Оно открывает возможности для развития когнитивной гибкости, расширяет поле межкультурной чувствительности и делает возможным включение обучающегося в трансграничную деловую коммуникацию, однако одновременно порождает сложности, связанные с межъязыковой интерференцией, различиями грамматических и смысловых структур, а также несовпадением коммуникативных норм академической и деловой культуры двух стран. В связи с этим формирование языковой компетентности специалистов экономического профиля должно строиться на сопоставительной, межкультурной и профессионально ориентированной основе. Только в этом случае можно обеспечить переход от владения языком как учебным предметом к владению языком как инструментом профессионального действия, что и составляет теоретическую базу для дальнейшего рассмотрения образовательных траекторий в условиях китайско-русского двуязычия.

В условиях подготовки специалистов экономического профиля в китайско-русской двуязычной образовательной среде формирование языковой компетентности не может рассматриваться как спонтанный результат изучения отдельных языковых дисциплин. Оно представляет собой целенаправленно организуемый процесс, в котором языковое развитие обучающегося соотносится с профессиональными задачами, межкультурными условиями общения и индивидуальной динамикой освоения содержания. Именно поэтому в рамках настоящего исследования особую методологическую значимость приобретает понятие образовательной траектории как способа организации формирования языковой компетентности.

В современной педагогической науке образовательная траектория обычно понимается как логически выстроенное и педагогически сопровождаемое движение обучающегося к определенному образовательному результату. В отличие от модели обучения, которая фиксирует общую схему организации образовательного процесса, образовательная траектория отражает его развертывание во времени, внутреннюю этапность, вариативность и направленность на достижение конкретных результатов. В свою очередь, индивидуальный образовательный маршрут следует рассматривать как более узкое понятие: он связан прежде всего с персонализацией прохождения отдельных элементов подготовки, выбором темпа, содержания или форм учебной работы. Образовательная траектория в этом смысле охватывает более широкий уровень проектирования, поскольку объединяет цели, этапы, принципы, механизмы сопровождения и критерии оценки продвижения обучающегося (Вергун, 2016). Применительно к подготовке специалистов экономического профиля под образовательной траекторией в настоящей статье понимается целенаправленно проектируемая последовательность этапов и педагогических средств, обеспечивающая поэтапное формирование языковой компетентности в

соответствии с профессиональной специализацией, условиями китайско-русского двуязычия и индивидуальными образовательными возможностями обучающегося.

Необходимость обращения именно к траекторному подходу обусловлена спецификой исследуемого объекта. Языковая подготовка будущих специалистов в сфере экономики строится на пересечении нескольких плоскостей: собственно языковой, профессионально-предметной, межкультурной и личностной. При этом китайско-русское двуязычие создает особую образовательную ситуацию, в которой обучающийся осваивает не только систему иностранного языка, но и способы профессионального действия в пространстве двух языков и двух коммуникативных культур. В таких условиях единая для всех схема обучения оказывается недостаточной, поскольку не учитывает различия исходного языкового уровня, профессиональной мотивации, степени готовности к межкультурной коммуникации и предполагаемой сферы будущей деятельности. Следовательно, образовательная траектория выступает не как формальная альтернатива традиционной программе, а как средство согласования обязательных образовательных требований с индивидуальной логикой профессионально-языкового становления обучающегося (Ходякова, 2024).

Построение образовательных траекторий в условиях китайско-русского двуязычия должно основываться на ряде взаимосвязанных принципов. Прежде всего, определяющим является принцип профессиональной направленности, поскольку языковая подготовка специалистов экономического профиля должна быть ориентирована на овладение средствами и жанрами профессиональной коммуникации: аналитическим комментированием, деловой перепиской, обсуждением экономических процессов, презентацией данных, участием в переговорах. Язык в данном случае выступает не только предметом обучения, но и инструментом профессионального мышления и взаимодействия. Не менее важен принцип преемственности и поэтапности, так как языковая компетентность формируется поступательно: от усвоения базовых средств языка к их функциональному использованию в типичных, а затем и в более сложных профессионально-коммуникативных ситуациях.

Существенную роль играет и принцип интеграции языкового и профессионального содержания, предполагающий, что овладение языком должно осуществляться не изолированно, а в тесной связи с экономическими понятиями, профильными текстами и типовыми коммуникативными практиками. В условиях китайско-русского двуязычия особое значение приобретает принцип межкультурной обусловленности, поскольку эффективность коммуникации определяется не только языковой правильностью, но и пониманием норм делового взаимодействия, речевого этикета, логики аргументации и коммуникативных ожиданий, характерных для китайской и русской культур.

Наряду с этим траектория должна строиться на принципах вариативности и индивидуализации, что позволяет учитывать различия в уровне подготовки, когнитивном стиле и профессиональных интересах обучающихся, а также на принципе рефлексивности и автономии, обеспечивающем переход от внешне организуемого обучения к способности самостоятельно управлять собственным языковым развитием (Соловова, 2023). С позиций траекторного подхода формирование языковой компетентности специалистов экономического профиля целесообразно описывать как последовательность этапов, каждый из которых имеет собственные задачи и функциональную нагрузку. На адаптационно-базовом этапе создается языковая основа дальнейшего развития: формируются базовые навыки понимания и продуцирования речи, осваивается первичная профессиональная лексика, закрепляются ключевые грамматические модели, необходимые для учебной коммуникации.

Для китайско-русской двуязычной среды этот этап имеет особое значение, поскольку именно здесь выявляются типичные трудности межъязыковой интерференции и закладываются механизмы осознанного соотнесения языковой формы с профессиональным содержанием. На профессионально-ориентированном этапе ведущей задачей становится развитие способности использовать язык в типичных учебно-профессиональных ситуациях: при работе с текстами по экономике, в обсуждении профильных проблем, в построении аргументированного высказывания, в выполнении заданий, связанных с деловым письмом и академическим взаимодействием.

Интегративно-прикладной этап предполагает переход к использованию языка как полноценного инструмента решения профессиональных задач в моделируемой или реальной коммуникации. Здесь

языковая компетентность проявляется уже не в воспроизведении отдельных языковых единиц, а в способности вести профессионально значимое взаимодействие, интерпретировать экономическую информацию, договариваться, представлять результаты анализа и учитывать межкультурный контекст общения. Завершающий этап этап самопроектирования и совершенствования связан с развитием автономности обучающегося, его способностью к рефлексии, самооценке и непрерывному профессионально-языковому росту. Именно этот этап позволяет перевести языковую подготовку из рамок учебного курса в плоскость устойчивого профессионального саморазвития (Ливинская, 2023).

Проектирование образовательных траекторий формирования языковой компетентности должно опираться на систему критериев, обеспечивающих их содержательную и организационную обоснованность. Базовым критерием выступает исходный уровень языковой подготовки, поскольку он определяет степень опоры на базовые языковые средства и допустимую сложность профессионально ориентированных заданий. Вторым критерием является степень профессиональной мотивации, так как она влияет на интенсивность включения обучающегося в речевую практику, готовность к преодолению языковых трудностей и ориентацию на конкретные сферы применения языка.

Существенным критерием следует считать и соотношение китайского и русского языков в обучении: в зависимости от целей программы и контингента обучающихся один из языков может выполнять функцию опоры в усвоении профессионального содержания, тогда как другой становится основным инструментом внешней коммуникации. Далее необходимо учитывать цели будущей профессиональной деятельности, поскольку подготовка специалиста для аналитической, управленческой, внешнеэкономической или посреднической работы требует различного набора речевых действий и коммуникативных стратегий. Наконец, важным критерием является доминирующий тип коммуникации, на который ориентирована подготовка: академический, деловой или межкультурный. Только учет совокупности этих критериев позволяет рассматривать образовательную траекторию как действенный механизм организации языковой подготовки, а не как формальную схему распределения учебного материала (Гун, 2024).

Таким образом, образовательная траектория в рамках данного исследования выступает как ключевой способ организации формирования языковой компетентности специалистов экономического профиля в условиях китайско-русского двуязычия. Ее методологическая ценность заключается в том, что она позволяет объединить в единой логике профессиональную направленность обучения, поэтапность развития языковых умений, межкультурную специфику двуязычной среды и индивидуальные особенности обучающегося. Именно такое понимание образовательной траектории создает теоретическую основу для последующего выделения и характеристики конкретных типов траекторий формирования языковой компетентности.

В рамках настоящего исследования образовательные траектории формирования языковой компетентности специалистов экономического профиля в условиях китайско-русского двуязычия рассматриваются не как формально разграниченные варианты обучения, а как взаимосвязанные способы педагогической организации единого процесса профессионально-языкового становления обучающегося. Основанием для их типологизации выступают доминирующая цель языковой подготовки, характер осваиваемого содержания, ведущий формат речевой деятельности и способ включения обучающегося в академическое, профессиональное, билингвальное и межкультурное взаимодействие. При таком подходе типология образовательных траекторий приобретает не описательный, а конструктивный характер: она позволяет раскрыть внутреннюю логику формирования языковой компетентности как многоуровневого процесса, в котором базовые языковые знания постепенно преобразуются в средство профессиональной коммуникации, межкультурного взаимодействия и самостоятельного языкового развития.

Первым типом выступает базовая академическая траектория, которая образует фундамент всей системы формирования языковой компетентности. Ее назначение состоит в создании устойчивой языковой основы, без которой невозможен переход к более сложным видам профессионального и межкультурного общения. В содержательном отношении данная траектория ориентирована на формирование системных языковых знаний, освоение общенаучной и учебно-профессиональной

лексики. Показательно, что на данном этапе особую роль играют дефиниционные конструкции учебно-научного типа, например: «Инфляция представляет собой устойчивый рост общего уровня цен…». Подобные единицы формируют у обучающегося навык понятийного описания экономических явлений и подготавливают его к чтению и воспроизведению профильных текстов. Для специалистов экономического профиля ее значение определяется тем, что именно на этом уровне формируется способность понимать понятийный аппарат экономики, работать с учебно-аналитическим текстом, усваивать базовые терминологические структуры и строить первичное аргументированное высказывание. В китайской практике подготовки многоязычных специалистов подчеркивается, что начальный этап языкового образования должен обеспечивать не только накопление знаний, но и формирование способности осмысленно использовать языковые ресурсы в последующем обучении (Сюй, 2020). В контексте настоящего исследования это означает, что базовая академическая траектория должна рассматриваться как обязательный исходный уровень, обеспечивающий переход от общего владения языком к академически опосредованному освоению экономического содержания.

На основе базовой академической траектории разворачивается профессионально-коммуникативная траектория, в которой язык начинает функционировать уже не только как средство усвоения знаний, но и как инструмент выполнения прикладных профессиональных задач. Ее ведущей целью становится развитие навыков делового общения в сфере экономики и формирование способности использовать язык в типичных ситуациях профессионального взаимодействия. Содержательное ядро этой траектории составляют речевые жанры, наиболее востребованные в экономической практике: деловое письмо, презентация, переговоры, аналитический комментарий. Для данной траектории показательны устойчивые формулы официально-делового общения, например: «В ответ на Ваш запрос направляем Вам коммерческое предложение…» или «Прошу рассмотреть коммерческое предложение…». Освоение подобных конструкций позволяет обучающемуся включаться в типовые жанры профессиональной коммуникации в сфере экономики.

В отличие от академической траектории, здесь акцент переносится с понимания текста на действие в профессиональном дискурсе. Для будущих специалистов в области внешнеэкономической деятельности, международной торговли, финансового посредничества и бизнес-коммуникации данный тип траектории имеет принципиальное значение, поскольку именно он обеспечивает переход от учебной языковой подготовки к профессионально значимому речевому поведению. Исследования учебных материалов по деловому русскому языку в Китае показывают, что эффективная подготовка в этой сфере требует не механического усвоения лексики, а системной работы с жанрами и коммуникативными сценариями делового общения (Хань, 2024). Следовательно, профессионально-коммуникативная траектория должна быть ориентирована на моделирование реальных профессиональных ситуаций и на постепенное включение обучающегося в речевые практики экономической сферы.

Особое место в предлагаемой типологии занимает интегративная двуязычная траектория, так как именно она отражает специфику китайско-русского двуязычия как образовательного условия. Если предыдущие траектории могут быть частично реализованы и в рамках моноязычной языковой подготовки, то интегративная двуязычная траектория непосредственно связана с использованием ресурсов двух языков при освоении профессионального содержания. Ее задача состоит в том, чтобы сформировать у обучающегося способность переходить от одного языка к другому в зависимости от учебной или профессиональной ситуации, сопоставлять экономические понятия и дискурсивные модели в китайском и русском языках, а также осмысленно использовать положительный межъязыковой перенос. Важность данного типа обусловлена тем, что в реальной деятельности специалиста экономического профиля двуязычие редко существует как параллельное владение двумя изолированными языками; напротив, оно реализуется в форме постоянного соотнесения терминов, смыслов, коммуникативных стратегий и профессиональных форматов. В исследованиях по оптимизации многоязычного обучения подчеркивается, что интеграция языков при условии целенаправленной педагогической организации способствует углублению понимания и повышает продуктивность усвоения (Чжэн, 2023). Применительно к экономическому образованию это позволяет рассматривать интегративную двуязычную траекторию как механизм формирования более сложного типа языковой

компетентности, основанного не только на владении русским языком, но и на способности действовать в билингвальном профессиональном пространстве.

Следующим типом является межкультурно-ориентированная траектория, направленная на подготовку к коммуникации в китайско-русском деловом и академическом пространстве. Ее специфика заключается в том, что она выводит языковую подготовку за пределы собственно языковой правильности и включает в нее освоение норм речевого поведения, правил этикета, способов аргументации, деловой риторики и культурно обусловленных моделей взаимодействия. Что даже близкие по функции деловые формулы могут иметь различную прагматическую организацию: ср. рус. «Просим рассмотреть…» и кит. «Если вам это нужно, мы готовы предоставить доказательства всех наших обязательств». Подобные различия важны для формирования способности предупреждать межкультурные коммуникативные затруднения в китайско-русском деловом взаимодействии. Для специалистов экономического профиля это особенно существенно, поскольку в трансграничной экономической среде коммуникативная неудача нередко обусловлена не дефицитом языковых средств как таковых, а непониманием культурных ожиданий партнера, различиями в структуре вежливости, способах выражения согласия и несогласия, в организации деловых контактов и в логике речевого воздействия.

Исследования русско-китайской бизнес-коммуникации подтверждают, что успешность взаимодействия в значительной степени зависит от межкультурной чувствительности и умения предупреждать потенциальные коммуникативные затруднения еще на этапе выбора языковых и прагматических средств (Ли, 2023). В связи с этим межкультурно-ориентированная траектория должна включать анализ типичных коммуникативных расхождений, обучение культурно уместным стратегиям поведения и развитие способности интерпретировать профессиональное общение как явление одновременно языковое и культурное.

Высшим уровнем в системе рассматриваемых траекторий выступает индивидуализированная траектория саморазвития. Ее значение определяется тем, что она переводит процесс формирования языковой компетентности из плоскости внешнего педагогического управления в плоскость саморегуляции, самообразования и профессионально-языковой рефлексии. Если предшествующие типы траекторий преимущественно задают направления педагогической организации обучения, то здесь в центре оказывается сам обучающийся как субъект выбора, планирования и оценки собственного языкового продвижения. Эта траектория ориентирована на личные образовательные потребности, профессиональные планы и коммуникативные приоритеты будущего специалиста. Ее содержанием становятся развитие навыков самостоятельной работы, осознанный выбор ресурсов и стратегий обучения, формирование языковой рефлексии и готовности к непрерывному совершенствованию. В исследованиях, посвященных языковому профилю обучающегося и автономии в иноязычном образовании, подчеркивается, что индивидуализация становится действительно продуктивной только тогда, когда сопровождается развитием способности студента самостоятельно ставить цели, отслеживать результаты и корректировать собственную образовательную практику (Касаткина, 2022; Воронова, 2019). Для специалистов экономического профиля данная траектория имеет особую перспективность, поскольку их профессиональная среда требует постоянного обновления терминологии, адаптации к новым форматам международного общения и готовности к непрерывному языковому саморазвитию.

Принципиально важно подчеркнуть, что предложенная типология не предполагает жесткой изоляции выделенных траекторий. Напротив, они образуют целостную систему, в которой каждая последующая траектория опирается на предыдущую и одновременно расширяет ее функциональные возможности. Базовая академическая траектория формирует языковой фундамент; профессионально-коммуникативная обеспечивает выход в прикладное профессиональное взаимодействие; интегративная двуязычная создает условия для использования потенциала двух языков в освоении экономического содержания; межкультурно-ориентированная направляет языковую подготовку в пространство реального китайско-русского взаимодействия; индивидуализированная траектория саморазвития закрепляет способность к дальнейшему автономному профессионально-языковому росту. Тем самым

типология приобретает динамический характер и может быть интерпретирована как многоуровневая система организации формирования языковой компетентности.

Из предложенной типологии логически вытекают и педагогические условия ее реализации. К их числу относятся интеграция языковой и экономической подготовки, позволяющая связать овладение языком с профильным содержанием; использование билингвальных учебных материалов, поддерживающих сопоставительное усвоение понятий и терминов; моделирование профессионально-коммуникативных ситуаций, обеспечивающее функциональное включение языка в действие; опора на межкультурный контекст, необходимая для формирования культурно адекватного речевого поведения; применение гибких образовательных технологий, создающих возможность для дифференциации и поэтапного сопровождения; а также поддержка индивидуального образовательного выбора обучающегося. Только при таком сочетании условий образовательные траектории могут выполнять не формально-организационную, а развивающую функцию.

Таким образом, разработанная типология образовательных траекторий позволяет представить формирование языковой компетентности специалистов экономического профиля в условиях китайско-русского двуязычия как открытый, многоуровневый и внутренне дифференцированный процесс. Ее теоретическая значимость состоит в том, что она объединяет в единой концептуальной рамке академический, профессионально-коммуникативный, билингвальный, межкультурный и индивидуально-развивающий аспекты языковой подготовки. Именно это позволяет рассматривать предложенную типологию как один из центральных теоретических результатов исследования.

Заключение

Проведенное исследование показало, что формирование языковой компетентности специалистов экономического профиля в условиях китайско-русского двуязычия представляет собой сложный, многоуровневый и педагогически организуемый процесс, в котором язык выступает не только объектом усвоения, но и средством освоения профессионального содержания, делового взаимодействия и межкультурной коммуникации. В работе обосновано, что языковая компетентность будущего специалиста экономического профиля должна рассматриваться как интегративное образование, включающее лингвистический, дискурсивный, социокультурный, прагматический, стратегический и рефлексивно-мотивационный компоненты. Установлено, что китайско-русское двуязычие следует трактовать не только как внешнее условие обучения, но и как значимый фактор, определяющий содержание, логику и способы формирования языковой компетентности. В этой связи образовательная траектория определена как ключевой способ организации языковой подготовки, позволяющий соединить профессиональную направленность, поэтапность развития языковых умений, межкультурную специфику двуязычной среды и индивидуальные особенности обучающегося.

Теоретически значимым результатом исследования стало обоснование принципов, этапов и критериев проектирования образовательных траекторий, а также разработка их типологии применительно к подготовке специалистов экономического профиля. Показано, что базовая академическая, профессионально-коммуникативная, интегративная двуязычная, межкультурно-ориентированная и индивидуализированная траектории саморазвития образуют целостную систему формирования языковой компетентности, в которой каждая траектория выполняет собственную функцию, но при этом соотносится с общей логикой профессионально-языкового становления обучающегося. Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его положений при разработке программ профессионально ориентированного обучения русскому языку, билингвальных учебных курсов и методических материалов для студентов экономических направлений. Перспективы дальнейших исследований связаны с созданием диагностического инструментария оценки эффективности различных образовательных траекторий, уточнением механизмов интеграции языковой и экономической подготовки, а также изучением потенциала цифровых образовательных технологий в формировании языковой компетентности специалистов экономического профиля.

Список литературы

1. Вергун Т.В. Индивидуальные образовательные траектории студентов в высшей школе: к постановке проблемы // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 12-2. С. 313-317.
2. Воронова Е.Н. Автономия учебной деятельности как компонент обучения иностранному языку в вузе // Высшее образование сегодня. 2019. № 9. С. 33-36.
3. Заклязьминская Е.О. Билингвизм и диглоссия в современной языковой ситуации в Китае // Современные востоковедческие исследования. 2022. Т. 4, № 4. С. 7-19.
4. Касаткина Н.Н. Индивидуализация обучения иностранному языку на основе построения языкового профиля обучающегося // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6(129). С. 76-82.
5. Ли Янь. Межкультурная русско-китайская бизнес-коммуникация: лингвистические и культурные аспекты // Человек. Культура. Образование. 2023. № 1 (47). С. 26-37.
6. Ливинская А.О. Смешанное обучение РКИ: история, современность, перспективы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. № 10 (183). С. 159-167.
7. Марфина Ж.В. Структура и сущность межкультурной коммуникативной компетентности учителя иностранных языков // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2023. № 1 (38). С. 163-168.
8. Смелкова И.Ю. Преподавание русского языка как иностранного студентам экономических профилей подготовки: традиции и новации // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 9. С. 202-207.
9. Соловова Н.В. Индивидуальные образовательные траектории: конструирование и образовательные результаты // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2023. № 2 (119). С. 160-169.
10. Суровцев А.В. Профессионально-коммуникативная компетентность студентов технических направлений подготовки в предметном поле графических дисциплин // Преподаватель XXI век. 2023. № 4. Ч. 1. С. 103-117.
11. Хань Ю. Исследование учебных материалов по деловому русскому языку в Китае с точки зрения теории межкультурной деловой коммуникации // Педагогическое образование в России. 2024. № 3. С. 93-100.
12. Ходякова Н.В. Индивидуальные образовательные траектории обучающихся и возможности их реализации в информационно-образовательной среде // Педагогика и психология образования. 2024. № 4. С. 17-22.
13. Лю Х., Пэн В., Ли М. Направление инноваций и реформирования системы профессиональных учебных программ по русскому языку и системы знаний в колледжах и университетах // Передовые исследования в области образования на иностранном языке. 2023. Т. 6. Вып. 3. С. 13-22.
14. Сюй Х., Пу Ш., Шань Чж. Разработка учебной программы по иностранному языку для обучения сложным языкам и одаренных людей – на примере колледжа Бейвай Пекинского университета иностранных языков // Границы исследований в области образования на иностранном языке. 2020. Т. 3. Вып.1. С. 3-7, 86.
15. Чжэн Х. Тиражирование языкового кода и оптимизация полифонического обучения – Экспериментальный анализ полифонического обучения «Русский + казахский» // Рубежи исследований в области иноязычного образования. 2023. Т. 6. Вып. 2. С. 61-68.
16. Гун Д., Сюй Ф., Чжоу Юй. Практика преподавания двуязычного демонстрационного класса «Современная инженерная графика» в контексте строительства «двойного первоклассного» здания // Журнал Аньшанского педагогического университета. 2024. № 26 (02). С. 35-39, 73.

Study of educational trajectories for developing the language competence of specialists in economics in the context of Chinese-Russian bilingualism

Rurui Xin
Specialist Expert
Southern Federal University
Rostov-on-Don, Russia
1330425907@qq.com

Received 13.05.2026
Accepted 28.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/x8127-9514-9107-c
EDN IGUPAB
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article addresses the problem of developing the language competence of specialists in economics under conditions of Chinese-Russian bilingualism. The relevance of the study is determined by the growing demand for professionals capable of carrying out professional, business, and intercultural communication within the Chinese-Russian economic space. The aim of the article is to provide a theoretical substantiation of educational trajectories for the development of the language competence of specialists in economics. The methodological foundation of the study is based on the competence-based, systemic, communicative-activity, learner-centered, and intercultural approaches; the main methods include analysis, synthesis, generalization, and theoretical modeling. The article clarifies the content of language competence in relation to economic education, reveals the specific character of Chinese-Russian bilingualism as an educational condition, and substantiates the principles, stages, and criteria for designing educational trajectories. A typology of educational trajectories is proposed, including basic academic, professional-communicative, integrative bilingual, interculturally oriented, and individualized self-development trajectories. The theoretical significance of the study lies in advancing scholarly understanding of the language training of specialists in economics in a bilingual educational environment.

Keywords

language competence, specialists in economics, educational trajectories, chinese-russian bilingualism, professionally oriented instruction.

References

1. Vergun T.V. Individual educational trajectories of students in higher school: towards the problem statement // Modern High Technologies. 2016. № 12-2. pp. 313-317.
2. Voronova E.N. Autonomy of learning activity as a component of foreign language teaching at university // Higher Education Today. 2019. № 9. pp. 33-36.
3. Zaklyazminskaya E.O. Bilingualism and diglossia in the modern language situation in China // Modern Oriental Studies. 2022. Vol. 4, № 4. pp. 7-19.
4. Kasatkina N.N. Individualization of foreign language teaching based on building the learner's language profile // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2022. № 6 (129). pp. 76-82.
5. Li Yan. Intercultural Russian-Chinese business communication: linguistic and cultural aspects // Man. Culture. Education. 2023. № 1 (47). pp. 26-37.

6. Livinskaya A.O. Blended learning of Russian as a foreign language: history, present, prospects // Volgograd State Pedagogical University Izvestia. 2023. № 10 (183). pp. 159-167.

7. Marfina Zh.V. Structure and essence of intercultural communicative competence of foreign language teachers // Omsk State Pedagogical University Bulletin. Humanitarian Research. 2023. № 1 (38). pp. 163-168.

8. Smelkova I.Yu. Teaching Russian as a foreign language to students of economics: Traditions and innovations // Modern High Technologies. 2023. № 9. pp. 202-207.

9. Solovova N.V. Individual educational trajectories: design and educational outcomes // I.Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin. 2023. № 2 (119). pp. 160-169.

10. Surovtsev A.V. Professional communicative competence of engineering students in the subject field of graphic disciplines // Teacher XXI Century. 2023. № 4. Part 1. pp. 103-117.

11. Han Yu. A study of business Russian teaching materials in China from the perspective of the theory of intercultural business communication // Pedagogical Education in Russia. 2024. № 3. pp. 93-100.

12. Khodyakova N.V. Individual educational trajectories of students and possibilities of their implementation in the information and educational environment // Pedagogy and Psychology of Education. 2024. № 4. pp. 1-17.

13. Liu H., Peng W., Li M. Directions of innovation and reform of the system of professional Russian language curricula and the knowledge system in colleges and universities // Frontiers of Foreign Language Education Research. 2023. Vol. 6. Iss. 3. pp. 13-22.

14. Xu H., Pu Sh., Shan Zh. Development of a foreign language curriculum for teaching less commonly taught languages and gifted students: the case of Beiwai College of Beijing Foreign Studies University // Frontiers of Foreign Language Education Research. 2020. Vol. 3. Issue 1. pp. 3-7, 86.

15. Zheng H. Language code replication and optimization of polyphonic teaching: an experimental analysis of «Russian + Kazakh» polyphonic teaching // Frontiers of Foreign Language Education Research. 2023. Vol. 6. Iss. 2. pp. 61-68.

16. Gong D., Xu F., Zhou Yu. Teaching practice of the bilingual demonstration class 2Modern engineering graphics» in the context of «double first-class» construction // Journal of Anshan Normal University. 2024. № 26 (02). pp. 35-39, 73.

Изучение музыкальной культуры Китая в педагогических университетах России (на примере китайской оперы)

Хуэйцзюнь Цзя
Специалист-эксперт
Московский педагогический государственный университет
Москва, Россия
783356782@qq.com

Поступила в редакцию 14.05.2026
Принята 22.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 37.016:78
DOI 10.25726/l5136-7324-1609-n
EDN IAFKQH
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В условиях прогрессирующей глобализации и интенсификации межкультурного диалога в сфере педагогического образования возрастает необходимость расширения художественного кругозора будущих учителей музыки через глубокое освоение инокультурных традиций, среди которых китайская музыкальная культура занимает особое место благодаря своей древности, философской глубине и синтетической природе, проявляющейся наиболее полно в пекинской опере как комплексном искусстве, интегрирующем вокал, инструментальное сопровождение, пластику, акробатику и сложную символику костюмов, грима и амплуа. Представленный анализ раскрывает эволюцию российского музыкального китаеведения на протяжении более чем столетия, демонстрируя экспоненциальный рост публикационной активности с преобладания описательно-этнографических работ в ранний период к доминированию междисциплинарных исследований, доля которых увеличилась с 17,6 до 51,9%, с акцентом на музыкально-театральные формы и культурологический контекст, что отражает формирование устойчивой научной традиции в центрах Москвы, Санкт-Петербурга, Новосибирска и Дальнего Востока. Сопоставление образовательных практик в педагогических университетах выявляет значительную вариативность подходов: объем аудиторных часов колеблется от 28 до 48, доля практических занятий составляет от 21,4 до 37,5%, при этом самостоятельные курсы присутствуют лишь в отдельных вузах, что приводит к несбалансированности тематических блоков и недостаточной интеграции китайского материала в профессиональную подготовку. Эмпирические показатели освоения студентами компонентов пекинской оперы обнаруживают выраженную асимметрию, при которой визуально-нарративные аспекты, такие как символика костюма и грима (средний балл 81,6) или историко-культурный контекст (78,4), усваиваются существенно эффективнее, нежели собственно музыкальные параметры – вокальные техники (61,2) и инструментальное сопровождение (64,8), обусловленные принципиальными различиями звуковысотного строя, ритмики и голосоведения, требующими специализированной слуховой тренировки. Обсуждаются системные ограничения, включая фрагментарность учебно-методического обеспечения, необходимость адаптации сложного материала к российской образовательной среде и выстраивания целостной междисциплинарной траектории, сочетающей теоретическое осмысление с активными практическими формами работы, мастер-классами и взаимодействием с носителями традиции. Выявленные тенденции подчеркивают потенциал данного направления для совершенствования подготовки педагогов-музыкантов, способных к эффективной трансляции инокультурных художественных ценностей в условиях поликультурного общества, и

определяют ориентиры для разработки согласованных методических моделей, усиления практической составляющей и расширения международного академического сотрудничества, что в перспективе позволит преодолеть существующие диспропорции и обеспечить качественно новый уровень межкультурной музыкальной компетентности выпускников педагогических вузов.

Ключевые слова

Пекинская опера, китайская музыкальная культура, музыкальное китаеведение, педагогическое образование, межкультурная компетентность.

Введение

Современное педагогическое образование в области музыкального искусства всё активнее ориентируется на расширение культурно-художественного горизонта будущих учителей, что обусловлено объективными процессами глобализации, усилением межкультурного диалога и качественными изменениями в самой структуре музыкальной педагогики. Подготовка специалиста, способного работать с разнообразным художественным материалом, предполагает не только освоение классического европейского репертуара, но и серьёзное знакомство с инокультурными музыкальными традициями, среди которых китайская занимает одно из ключевых мест в силу своей древности, концептуальной глубины и стилистического своеобразия (Доу, 2019). Музыкальное наследие Китая, формировавшееся на протяжении нескольких тысячелетий, представляет собой сложную систему, в которой переплетаются философские учения, ритуальные практики, театральные формы и инструментальные традиции, что делает его особенно ценным дидактическим ресурсом для педагогических вузов (Доу, 2019).

Особое место в этом наследии принадлежит пекинской опере (цзинцзюй), синтезирующей в себе вокал, инструментальную музыку, пластическое движение, акробатику и сложную символическую систему костюма и грима. Знакомство будущих педагогов-музыкантов с этим феноменом позволяет не только расширить их представление о возможностях музыкально-театрального искусства, но и сформировать целостное понимание принципов, на которых базируется художественное мышление иной культуры (Лань, 2023). При этом пекинская опера выступает не как экзотический объект, а как концентрированное выражение национальной эстетики, что превращает её изучение в инструмент развития межкультурной компетенции студента (Фэн, 2022). Для российской педагогической традиции, имеющей давние и устойчивые связи с китайским музыкознанием, обращение к подобному материалу оказывается органичным продолжением сложившейся научной линии (Фэн, 2024).

Вместе с тем в современных программах педагогических университетов России элементы китайской музыкальной культуры представлены фрагментарно, что ограничивает возможности систематической работы со студентами. Отсутствие достаточного количества учебно-методических разработок, ориентированных на специфику российской образовательной среды, создаёт определённый разрыв между декларируемыми задачами поликультурного образования и реальной практикой преподавания (Лань, 2023). Преподаватели сталкиваются с необходимостью самостоятельно адаптировать сложный по структуре материал, не всегда располагая достаточной языковой и культурологической подготовкой, что отражается на качестве трансляции знаний студентам (Кан, 2023). Дополнительной трудностью становится специфика музыкального строя китайской традиции, которая требует особых аналитических подходов и не всегда поддаётся анализу через привычный для европейской теории музыки инструментарий (Насу, 2023).

В этих условиях вопрос об организационно-методических основаниях изучения китайской музыкальной культуры в российских педагогических вузах приобретает всё большую остроту. Важно учитывать, что речь идёт не о механическом включении нового тематического блока, а о выстраивании целостной образовательной траектории, в которой китайский музыкально-театральный материал был бы функционально связан с другими разделами профессиональной подготовки учителя музыки (Сунь, 2021). Такая интеграция предполагает междисциплинарное взаимодействие специалистов в области музыкознания, востоковедения, культурологии и педагогики, что соответствует современным

тенденциям развития высшего образования. Опыт ряда отечественных вузов, в частности, РГПУ им. А.И. Герцена и МПГУ, демонстрирует продуктивность подобного подхода и одновременно выявляет круг нерешённых методических задач (Лю, 2022). Анализ существующих практик и теоретических наработок позволяет уточнить содержание учебных курсов и предложить более устойчивые формы работы со студентами.

Материалы и методы исследования

Эмпирической и теоретической базой выступил комплекс источников, включающий монографические работы российских и китайских исследователей по истории и теории китайской музыки, диссертационные исследования по проблематике пекинской оперы, материалы научных периодических изданий, посвящённых вопросам музыкального образования и межкультурной коммуникации, а также нормативно-методические документы и учебные программы российских педагогических университетов. Всего в ходе подготовки работы было проанализировано двадцать пять источников, охватывающих хронологический диапазон от первой трети XX века до публикаций последних лет, что обеспечило репрезентативность научной картины и преемственность исследовательских позиций (Чэн, 2024).

Методологическую основу составил комплексный подход, объединяющий историко-генетический, сравнительно-аналитический и культурологический методы. Историко-генетический метод применялся при реконструкции этапов изучения китайской музыкальной культуры в России и при выявлении закономерностей формирования национальных научных школ (Цю, 2024). Сравнительно-аналитический инструментарий использовался для сопоставления методических подходов различных вузов и для выявления специфики содержательного наполнения соответствующих учебных дисциплин. Культурологический ракурс позволил рассматривать китайскую музыкально-образовательную культуру как целостное явление, в котором национальная традиция взаимодействует с западными тенденциями, сохраняя собственную идентичность (Ян, 2020).

Эмпирическая часть включала анализ образовательных программ и рабочих учебных планов педагогических вузов, изучение публикаций преподавателей, ведущих курсы по музыкальной культуре стран Востока, а также обобщение данных, представленных в исследованиях истории и проблемных зон китайской музыкально-образовательной культуры (Ян, 2020). Применялись количественные оценки представленности соответствующих тем в учебных дисциплинах, а также качественный контент-анализ методических рекомендаций и описаний педагогических практик. Полученные данные систематизированы в виде таблиц, отражающих хронологию исследовательской активности, структурные характеристики учебных программ и сопоставительные параметры различных образовательных моделей (Чэн, 2024).

Результаты и обсуждение

Развитие отечественного музыкознания в области китаеведения проходило неравномерно, что отражалось как на количестве публикаций, так и на их тематической направленности. Если на ранних этапах преобладал описательно-этнографический подход, то с середины XX века всё более заметную роль приобретали аналитические работы, рассматривающие китайскую музыку в контексте мировой художественной культуры. Сопоставление публикационной активности по периодам позволяет проследить логику формирования научной традиции и выявить ключевые тематические сдвиги, определяющие современный облик российского музыкального китаеведения (Уколова, 2017). Особенно значимым представляется соотношение работ по теории музыки, истории жанров и музыкально-театральной проблематике, поскольку именно оно отражает структурные приоритеты исследовательского сообщества (табл. 1).

Таблица 1. Динамика публикационной активности российских исследователей по проблематике китайской музыкальной культуры (1920-2023 гг.)

Период	Общее число публикаций	Работы по истории музыки	Работы по теории музыки	Работы по музыкальному театру	Доля междисциплинарных работ, %
1920-1940	17	9	3	2	17,6
1941-1980	63	28	14	11	23,8
1981-2000	89	31	19	23	31,5
2001-2015	142	46	27	41	42,3
2016-2023	187	54	31	63	51,9

Представленная динамика демонстрирует устойчивый рост научного интереса к китайской музыкальной культуре, причём темпы прироста существенно ускорились в последние два десятилетия. Если в первой половине XX века преобладали работы общего историко-обзорного характера, опиравшиеся на ограниченный круг доступных источников, то к концу столетия исследовательская база заметно расширилась за счёт включения теоретических и музыкально-драматических аспектов. Особенно показательна тенденция увеличения доли работ по музыкальному театру: если в 1920-1940 годах она составляла лишь около двенадцати процентов от общего числа публикаций, то к настоящему времени достигла трети, что свидетельствует о возросшем внимании к синтетическим формам китайского искусства (Уколова, 2017).

Параллельно прослеживается рост междисциплинарных исследований, что соответствует общим тенденциям развития гуманитарного знания. Увеличение этой доли с 17,6 до 51,9% за рассматриваемый период говорит о качественной трансформации исследовательских стратегий: китайская музыка всё чаще рассматривается в широком культурологическом, философском и педагогическом контексте, а не как изолированный объект музыковедческого анализа. Подобная переориентация имеет прямое значение для педагогической практики, поскольку именно междисциплинарный подход создаёт основу для разработки содержательно богатых учебных курсов, способных формировать у студентов целостное представление об инокультурной художественной традиции (Чжэн, 2022).

Существенную роль играет также географическое распределение исследовательских центров. Концентрация научных школ в Москве, Санкт-Петербурге, Новосибирске и Владивостоке обеспечила не только разнообразие методологических подходов, но и возможность совмещения теоретического анализа с непосредственным контактом с китайской музыкальной средой. Дальневосточные центры, в силу географической близости к Китаю, в большей степени ориентированы на полевые исследования, тогда как столичные вузы концентрируются на теоретических и историко-музыковедческих аспектах (Гайдай, 2011).

Содержательное наполнение учебных дисциплин, посвящённых китайской музыкальной культуре, варьируется в зависимости от специфики образовательной программы и кадрового потенциала конкретного вуза. Анализ рабочих программ нескольких ведущих педагогических университетов показывает, что объем аудиторных часов, отведённых на изучение китайского музыкального материала, варьируется в значительных пределах, а содержание тематических блоков далеко не всегда сбалансировано. В одних случаях акцент делается на инструментальной традиции, в других – на вокальных жанрах или музыкально-театральных формах, при этом систематического охвата всех ключевых компонентов китайской музыкальной культуры в большинстве программ не наблюдается (табл. 2).

Таблица 2. Структура учебных дисциплин, включающих изучение китайской музыкальной культуры, в педагогических университетах России

Образовательная организация	Объём аудиторных часов	Тематика, связанная с пекинской оперой, ч.	Доля практических занятий, %	Наличие самостоятельных курсов
МПГУ	36	8	27,8	Частично
РГПУ им. А. И. Герцена	42	11	33,3	Да
Уральский ГПУ	28	6	21,4	Нет
Новосибирский ГПУ	34	9	29,4	Частично
Дальневосточный ФУ	48	14	37,5	Да

Сопоставление приведённых параметров позволяет выявить заметную дифференциацию образовательных моделей. Дальневосточный федеральный университет демонстрирует наибольший объём часов, отведённых на изучение китайской музыкальной культуры, что объясняется как региональной спецификой, так и устойчивыми академическими связями с китайскими образовательными учреждениями. РГПУ им. А.И. Герцена занимает вторую позицию, при этом отличается высокой долей практических занятий, что отражает методическую традицию данного вуза, ориентированную на активные формы освоения художественного материала. Уральский педагогический университет, напротив, располагает наименьшим объёмом часов и не имеет самостоятельного курса по данной тематике, что ограничивает возможности углублённого изучения китайской традиции (Новашина, 2024).

Доля практических занятий выступает важным показателем методической зрелости программы, поскольку именно практико-ориентированные формы работы – слушание музыкальных образцов, разбор фрагментов оперных постановок, анализ символики костюма и грима – обеспечивают подлинное освоение инокультурного материала. Колебание этого показателя от 21,4 до 37,5% свидетельствует о значительной неоднородности педагогических подходов и о необходимости выработки общих рекомендаций по соотношению теоретической и практической составляющих обучения. Без существенной практической базы изучение пекинской оперы рискует остаться абстрактно-описательным, не затрагивающим эмоционально-эстетического опыта студентов (Сунь, 2021).

Особого внимания заслуживает вопрос о наличии самостоятельных курсов, посвящённых китайской музыкальной культуре. Лишь два из пяти рассмотренных вузов имеют такие дисциплины в полноценном виде, тогда как в большинстве случаев соответствующая тематика интегрирована в более широкие курсы по музыкальной культуре стран мира или по истории музыки народов Востока. Подобная интеграция имеет свои преимущества – она позволяет демонстрировать китайскую традицию в сравнительной перспективе, но одновременно ограничивает глубину ее изучения, особенно в части специфических явлений, требующих развёрнутого культурологического комментария (Лань, 2023).

Важным аспектом подготовки будущих учителей музыки выступает качественное освоение конкретных компонентов пекинской оперы, к числу которых относятся вокальные техники, инструментальное сопровождение, типология амплуа, символика костюма и грима, а также специфика драматургического построения. Уровень освоения каждого из этих компонентов студентами зависит от методической проработанности соответствующих разделов учебной программы и от наличия адекватного дидактического обеспечения. Эмпирические данные, полученные на основе анализа результатов промежуточной аттестации в нескольких педагогических вузах, позволяют составить представление о том, какие компоненты усваиваются наиболее успешно, а какие вызывают у обучающихся наибольшие трудности (табл. 3).

Таблица 3. Уровень освоения студентами различных компонентов пекинской оперы в рамках учебных дисциплин

Компонент	Средний балл (по 100-балльной шкале)	Доля студентов, показавших высокий уровень, %	Доля студентов с затруднениями, %
Историко-культурный контекст	78,4	42,7	14,3
Вокальные техники	61,2	23,8	38,6
Типология амплуа	73,9	37,4	19,2
Символика костюма и грима	81,6	48,3	11,7
Инструментальное сопровождение	64,8	26,1	34,9
Драматургия и сюжетика	71,3	34,5	22,4

Полученные показатели обнаруживают характерное распределение, в котором наиболее успешно осваиваются те компоненты, которые поддаются визуальному и нарративному представлению. Символика костюма и грима, а также историко-культурный контекст показывают наивысшие средние баллы, что объясняется доступностью соответствующих материалов и относительной простотой их интерпретации в рамках привычного для студента европейского культурного опыта. Существенно сложнее обстоит дело с освоением вокальных техник и инструментального сопровождения, где средний балл не превышает 65, а доля студентов, испытывающих затруднения, приближается к 40%.

Подобный разрыв обусловлен спецификой китайской музыкальной системы, опирающейся на иной звуковысотный строй, иную ритмическую организацию и принципиально отличающиеся принципы голосоведения. Освоение этих параметров требует не только теоретического знания, но и развития слухового аппарата студента, его способности воспринимать и анализировать незнакомую звуковую материю. В отсутствие систематической слуховой тренировки и достаточного количества аудиоматериалов высокого качества преодолеть указанный разрыв оказывается затруднительно. Доля студентов, демонстрирующих высокий уровень освоения вокальных техник, не превышает четверти, что указывает на необходимость пересмотра методики работы с этим разделом.

Типология амплуа и драматургические аспекты пекинской оперы располагаются в средней зоне, что связано с их полусистемным характером: они требуют запоминания значительного объема информации, но при этом организованы по достаточно прозрачным принципам, поддающимся структурному описанию. Студенты, освоившие основы классификации персонажей, как правило, успешно переносят эти знания на анализ конкретных сценических ситуаций, что подтверждается статистикой выполнения практических заданий. В то же время остается около пятой части обучающихся, для которых даже структурированный материал представляет существенную сложность, что свидетельствует о необходимости индивидуализации образовательных траекторий (Новашина, 2024).

Накопленный материал позволяет утверждать, что включение китайской музыкальной культуры в подготовку будущих учителей музыки в России находится в стадии активного формирования и характеризуется одновременно очевидными достижениями и нерешёнными проблемами. Положительная динамика публикационной активности, расширение круга исследовательских центров и постепенная институционализация соответствующих учебных дисциплин создают благоприятные условия для дальнейшего развития этого направления. Вместе с тем неравномерность распределения учебного времени, дефицит практических занятий и ограниченная доступность качественных дидактических материалов сдерживают качественное обновление образовательной практики.

Принципиальное значение приобретает выработка согласованных методических подходов, которые позволили бы обеспечить сопоставимый уровень подготовки студентов в различных вузах независимо от региональных особенностей. Опыт ведущих образовательных организаций показывает,

что наиболее результативным оказывается сочетание систематического теоретического курса с практико-ориентированными формами работы, включая мастер-классы, просмотр и анализ оперных постановок, а также непосредственное знакомство с китайскими исполнителями и педагогами. Подобная многокомпонентная модель способна обеспечить не только усвоение информации, но и формирование устойчивого интереса к китайской музыкальной культуре, что в перспективе создаёт основу для самостоятельной профессиональной деятельности будущих учителей.

Особого внимания заслуживает соотношение между общекультурной и узкоспециализированной составляющими подготовки. Чрезмерный акцент на специфических аспектах пекинской оперы без достаточного культурологического и философского контекста рискует превратить изучение в формальное запоминание экзотических деталей, тогда как чисто культурологический подход без обращения к собственно музыкальной материи оставляет студента вне сферы профессиональной компетенции. Балансирование между этими полюсами и составляет сущностную задачу методической работы преподавателя.

Заключение

Проделанная работа подтверждает, что изучение китайской музыкальной культуры, в частности пекинской оперы, в педагогических университетах России представляет собой развивающееся направление, обладающее значительным потенциалом для совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей музыки. Полученные количественные данные демонстрируют устойчивый рост научного и образовательного интереса к данной проблематике, что выражается как в увеличении числа исследовательских публикаций – почти в 11 раз за рассматриваемое столетие, так и в постепенном расширении представленности соответствующих тем в учебных программах ведущих педагогических вузов.

Сопоставление образовательных моделей выявило существенную дифференциацию подходов, при которой объем аудиторных часов колеблется от 28 до 48, а доля практических занятий – от 21,4 до 37,5 процентов. Подобный разброс показателей свидетельствует о необходимости выработки общих ориентиров, позволяющих обеспечить сопоставимый уровень подготовки студентов независимо от вуза. При этом наиболее перспективными представляются образовательные модели, опирающиеся на сочетание теоретической базы с разнообразными практико-ориентированными формами работы, включая аналитический разбор оперных постановок и непосредственное взаимодействие с носителями китайской музыкальной традиции.

Анализ уровня освоения отдельных компонентов пекинской оперы показал характерную асимметрию: компоненты, связанные с визуально-нарративным аспектом – символика костюма, историко-культурный контекст, типология амплуа, – усваиваются с существенно большей результативностью, чем собственно музыкальные параметры, такие как вокальные техники и инструментальное сопровождение. Средний балл освоения визуально ориентированных компонентов превышает 73, тогда как для собственно музыкальных параметров он колеблется в пределах 61-65. Этот разрыв указывает на необходимость целенаправленной работы по развитию слухового опыта студентов и расширения арсенала методических средств, обеспечивающих освоение специфической музыкальной материи китайской традиции.

Выявленные тенденции имеют непосредственное значение для совершенствования системы подготовки учителей музыки. Полученные результаты могут служить основанием для уточнения содержания учебных программ, разработки специализированных учебно-методических пособий и формирования согласованных требований к компетенциям выпускников в части межкультурной музыкальной подготовки. Особое значение приобретает развитие межвузовского сотрудничества и установление устойчивых партнёрских связей с китайскими образовательными организациями, что позволит существенно повысить качество практической составляющей обучения и обеспечить преподавателей актуальным аутентичным материалом.

Сформированный в результате анализа эмпирический и теоретический материал создаёт основу для дальнейшего развития исследований в области методики преподавания китайской музыкальной

культуры в российской системе высшего педагогического образования. Внимание к этому направлению отражает не только локальные образовательные интересы, но и более широкий запрос на формирование педагога, способного работать в условиях культурного многообразия и обеспечивать качественную трансляцию инокультурных художественных ценностей подрастающему поколению. Сохранение достигнутых темпов развития и преодоление выявленных методических ограничений позволят в обозримой перспективе выйти на качественно новый уровень подготовки специалистов, обладающих устойчивыми профессиональными компетенциями в области китайской музыкальной культуры и ее педагогической интерпретации.

Список литературы

1. Гайдай П.В. Диалог культур как ведущая тенденция в современном музыкально-педагогическом образовании России и Китая // Гуманитарный вектор. 2011. № 1 (25). С. 25-28.¶
2. Доу И. Становление музыкальной культуры Китая: историко-теоретический аспект // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. 2019. № 16. С. 38-46.¶
3. Ян Пэн Тао. Культурно-исторический генезис и проблемные зоны китайской музыкально-образовательной культуры // Наука. Искусство. Культура. 2020. № 3 (27). С. 25-32.¶
4. Кан Л. Тенденция повышения роли китайской традиционной музыкальной культуры в общем музыкальном образовании // Бюллетень Международного центра «Искусство и образование». 2023. № 6-2. С. 252-256.¶
5. И Лань, Римская О.Н. Китайская музыкально-образовательная культура: стратегия воспитания или культурная индустрия // Наука. Искусство. Культура. 2023. № 1 (37). С. 25-34.¶
6. Лю Инчэнь. Влияние культурно-образовательных каналов на развитие китайского вокального искусства в XX в. // Вестник музыкальной науки. 2022. Т. 10. № 4. С. 204-214.¶
7. Насу. Культурно-исторические предпосылки возникновения музыкального образования в Китае // Наука. Искусство. Культура. 2023. № 4 (40). С. 185-196.¶
8. Новашина М.С., Цзинь И. Воспитательный аспект традиционной китайской музыки в высшей школе // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2024. № 1(72). С. 187-197.¶
9. Сунь Л. Педагогические условия освоения будущими учителями музыки РФ особенностей оперы Хуай как феномена китайского традиционного музыкального творчества // Глобальный научный потенциал. 2021. № 7 (124). С. 134-143.¶
10. Уколова Л.И., Го Хуа, Цзян Вэйцян. Ведущие педагоги и исполнители в современном музыкально-педагогическом образовании Китая // Искусство и образование. 2017. № 2(106). С. 79-86.¶
11. Фэн Х. Как культурные обмены влияют на сферу музыкального образования: история вопроса // Педагогика искусства. 2022. № 4. С. 104-111.¶
12. Фэн Х., Ахтян А.Г. Профессиональное музыкальное образование в Китае: история и современность // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2024. Т. 23. № 1 (170). С. 122-128.¶
13. Цю Ю. К вопросу о развитии музыкальной культуры студентов китайских колледжей в процессе обучения фортепиано // Педагогический научный журнал. 2024. Т. 7. № 4. С. 202-205.¶
14. Чжэн Б., Касиманова Л.А. Музыкальная культура студентов китайских вузов: критерии сформированности // Человеческий капитал. 2022. № 1 (157). С. 90-98.¶
15. Чэн Ц. Культурологический подход к освоению русской фортепианной музыки студентами из Китайской Народной Республики в процессе высшего педагогического образования // ЦИТИСЭ. 2024. № 3 (41). С. 333-340.¶

Studying Chinese musical culture in Russian pedagogical universities (based on Chinese opera)

Huijun Jia
Specialist Expert
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia
783356782@qq.com

Received 14.05.2026
Accepted 22.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 37.016:78
DOI 10.25726/l5136-7324-1609-n
EDN IAFKQH
VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

In the context of progressive globalization and intensification of intercultural dialogue in the field of pedagogical education, the need to expand the artistic horizons of future music teachers through a deep mastering of foreign cultural traditions increases, among which Chinese musical culture occupies a special place due to its antiquity, philosophical depth and synthetic nature, manifested most fully in Beijing opera as a complex art integrating vocals, instrumental accompaniment, plasticity, acrobatics and complex symbolism of costumes, make-up and roles. The presented analysis reveals the evolution of Russian musicology over more than a century, demonstrating an exponential increase in publication activity from the predominance of descriptive and ethnographic works in the early period to the dominance of interdisciplinary research, which increased from 17,6 to 51,9%, with a focus on musical and theatrical forms and cultural context, reflecting the formation of a stable scientific tradition in the centers of Moscow, St. Petersburg, Novosibirsk, and the Far East. A comparison of educational practices in pedagogical universities reveals significant variability in approaches: the amount of classroom hours ranges from 28 to 48, and the proportion of practical classes ranges from 21.4 to 37.5 percent, with independent courses only available in some universities, resulting in an imbalance of thematic blocks and insufficient integration of Chinese material into professional training. Empirical indicators of students' mastery of the components of the Beijing opera reveal a pronounced asymmetry, with the visual-narrative aspects, such as the symbolism of costume and makeup (average score of 81.6) or the historical and cultural context (78.4), being significantly more effectively assimilated than the musical parameters themselves, such as vocal techniques (61.2) and instrumental accompaniment (64.8), which are fundamentally different in terms of pitch structure, rhythm, and voice production, requiring specialized auditory training. Systemic limitations are discussed, including the fragmented nature of educational and methodological support, the need to adapt complex material to the Russian educational environment, and the construction of a holistic interdisciplinary trajectory that combines theoretical understanding with active practical forms of work, workshops, and interaction with traditionalists. The identified trends highlight the potential of this area for improving the training of music educators who are capable of effectively transmitting foreign cultural artistic values in a multicultural society, and provide guidelines for developing coordinated methodological models, strengthening the practical component, and expanding international academic cooperation, which will help to overcome existing disparities and ensure a qualitatively new level of intercultural musical competence among graduates of pedagogical universities.

Keywords

Beijing opera, Chinese musical culture, musical Chinese studies, pedagogical education, intercultural competence.

References

1. Gaidai P.V. Dialogue of cultures as a leading trend in modern music and pedagogical education of Russia and China // Humanitarian Vector. 2011. № 1 (25). pp. 25-28.
2. Dou Y. Formation of the musical culture of China: historical and theoretical aspect // Intercultural Interaction in the Modern Music and Educational Space. 2019. № 16. pp. 38-46.
3. Yang P.T. Cultural and historical genesis and problem zones of Chinese music and educational culture // Science. Art. Culture. 2020. № 3 (27). pp. 25-32.
4. Kang L. The trend of increasing the role of Chinese traditional musical culture in general music education // International Center «Art and Education» Bulletin. 2023. № 6-2. pp. 252-256.
5. Yi L., Rimskaya O.N. Chinese music and educational culture: strategy of upbringing or cultural industry // Science. Art. Culture. 2023. № 1 (37). pp. 25-34.
6. Liu Y. The influence of cultural and educational channels on the development of Chinese vocal art in the 20th century // Musical Science Bulletin. 2022. Vol. 10. № 4. pp. 204-214.
7. Nasu. Cultural and historical prerequisites for the emergence of music education in China // Science. Art. Culture. 2023. № 4 (40). pp. 185-196.
8. Novashina M.S., Jin Y. Educational aspect of traditional Chinese music in higher school // New in Psychological and Pedagogical Research. 2024. № 1 (72). pp. 187-197.
9. Sun L. Pedagogical conditions for mastering the features of Huai opera as a phenomenon of Chinese traditional musical creativity by future music teachers of the Russian Federation // Global Scientific Potential. 2021. № 7 (124). pp. 134-143.
10. Ukolova L.I., Guo H., Jiang W. Leading teachers and performers in modern music and pedagogical education of China // Art and Education. 2017. № 2 (106). pp. 79-86.
11. Feng H. How cultural exchanges affect the field of music education: background of the issue // Pedagogy of Art. 2022. № 4. pp. 104-111.
12. Feng H., Akhtyan A.G. Professional music education in China: history and modernity // Scientific Notes of Russian State Social University. 2024. Vol. 23. № 1 (170). pp. 122-128.
13. Qiu Y. On the issue of developing the musical culture of Chinese college students in the process of piano training // Pedagogical Scientific Journal. 2024. Vol. 7. № 4. pp. 202-205.
14. Zheng B., Kasimanova L.A. Musical culture of Chinese university students: criteria of formation // Human Capital. 2022. № 1 (157). pp. 90-98.
15. Cheng Q. Culturological approach to mastering Russian piano music by students from the People's Republic of China in the process of higher pedagogical education // CITISE. 2024. № 3 (41). pp. 333-340.

Интеграция «локальности» и «глобальности» в межкультурных музыкальных фестивалях и её последствия для преподавания фортепиано: пример музыкального фестиваля Paradigmatic Revolutions в Канаде

Икэ Ли
Специалист-эксперт
Уральский государственный педагогический университет
Екатеринбург, Россия
15978622001@163.com

Поступила в редакцию 04.05.2026
Принята 18.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 78.07
DOI 10.25726/i8582-2651-7558-e
EDN IBSNIR
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Соотношение локального и глобального в межкультурных музыкальных фестивалях обычно описывается либо как противостояние сохранения и унификации, либо как простое совмещение разнокультурного материала в одной программе, тогда как фестивальная практика последних лет указывает на иной механизм – воспроизводство локального уже внутри глобальных художественных рамок. Эта несостыковка между объяснительными схемами и реальным устройством события и составляет исследовательскую проблему. Цель работы – реконструировать модель интеграции локального и глобального, реализуемую в межкультурных фестивалях, на материале конференции-фестиваля Paradigmatic Revolutions (Университет Альберты, Канада, апрель 2025 г.), и определить вытекающие из неё последствия для преподавания фортепиано. Применены структурно-функциональный и понятийно-категориальный анализ, сравнительный метод, метод аналогий и авторское моделирование переноса фестивальных принципов в дидактику инструментального класса. Выделены три модели соотношения локального и глобального – аддитивная, ассимилятивная и интегративно-гибридная, причём документированный формат рассматриваемого фестиваля тяготеет к третьей. Установлено, что интегративная модель смещает дидактическую опору фортепианного класса с воспроизведения канона на интеркультурную интерпретационную компетенцию, переопределяя статус техники, понятие аутентичности и позицию преподавателя. Воспроизводство локального внутри глобальной рамки означает, что обновление фортепианной педагогики достигается перенастройкой уже существующих дидактических средств, а не построением обособленного «межкультурного» курса.

Ключевые слова

межкультурный музыкальный фестиваль, локальность, глобальность, фортепианная педагогика, интеркультурная компетенция, гибридизация, музыкальная интерпретация, research-creation.

Введение

Межкультурный музыкальный фестиваль закрепился в исследовательской литературе как форма культурной коммуникации и как инструмент городской и региональной политики, однако его художественная логика – то, как именно соотносятся в фестивальной программе локальное и глобальное, – остаётся на периферии анализа. А.А. Ровнер, описывая фестивали современной музыки

в разных странах (Ровнер, 2024), фиксирует пестроту организационных форматов, но оставляет открытым вопрос о внутреннем устройстве межкультурного диалога. Между тем именно это устройство определяет, что фестиваль транслирует исполнителю и педагогу. Связь здесь не очевидна. Фестивальное событие воспринимается как разовая публичная акция, тогда как его последствия для инструментальной дидактики растянуты во времени и потому ускользают от наблюдения.

В описаниях фестивальной практики устойчиво сталкиваются две трактовки соотношения локального и глобального. Первая трактует фестиваль как механизм трансляции национального музыкального наследия; в работе О.Л. Анисимовой и А.В. Кузнецовой (Анисимова, 2024) локальное предстаёт ценностью, которую событие призвано сберечь и предъявить. Вторая трактовка, напротив, видит в интернационализации угрозу нивелировки: глобальная рамка унифицирует материал, и локальное растворяется. П. Ли, анализируя перспективы усиления национального характера фортепианной культуры в России и Китае (Ли, 2022), удерживает это напряжение, но описывает его преимущественно в терминах защиты национального начала. Обе позиции исходят из того, что локальное и глобальное внеположны друг другу и конкурируют за место в программе.

Дискуссионным представляется само это допущение. Сравнительное искусствознание в мультикультурном поле, как показывает И. Лянь (Лянь, 2023), всё чаще описывает не разделённые «культурные блоки», а зоны их сцепления, где принадлежность материала к одной традиции перестаёт быть однозначной. Если перенести наблюдение в плоскость фестиваля, аддитивная картина – «своё рядом с чужим» – оказывается недостаточной. Возникает гипотеза, что в части межкультурных фестивалей локальное не сохраняется и не вытесняется, а заново порождается внутри глобальных художественных рамок, то есть гибридизируется. Для фортепианной педагогики, исторически выстроенной вокруг западноевропейского канона и универсалистски понимаемой техники, такой механизм означал бы не косметическое расширение репертуара, а пересмотр дидактических оснований.

Цель работы – реконструировать модель интеграции локального и глобального, реализуемую в межкультурных музыкальных фестивалях, и определить её последствия для преподавания фортепиано. Эмпирической опорой служит документированный формат конференции-фестиваля Paradigmatic Revolutions, проведённой в Университете Альберты (Канада) 1-5 апреля 2025 года и прямо заявившей своей темой переосмысление западного музыкального глобализма с позиций композиторов Азии. Выбор объекта обусловлен тем, что событие соединяет концертную, композиторскую и исследовательскую составляющие, а значит позволяет наблюдать интеграцию локального и глобального не как декларацию, а как рабочую процедуру. Дальнейшее изложение восстанавливает теоретическую рамку, описывает наблюдаемую модель и переводит её в плоскость дидактики инструментального класса.

Материалы и методы исследования

Работа выполнена как кабинетное теоретико-аналитическое исследование без привлечения респондентов и без вмешательства в учебный процесс. Ведущими методами выступают структурно-функциональный анализ, позволяющий разложить фестивальное событие на компоненты и соотнести их функции; понятийно-категориальный анализ применительно к паре «локальное – глобальное» и к понятию интеркультурной компетенции; сравнительный метод, на котором строится сопоставление дидактических моделей; метод аналогий, обеспечивающий перенос фестивальных принципов в плоскость преподавания. Завершающим звеном служит авторское моделирование – построение схемы соответствия между принципами интегративного фестиваля и дидактическими средствами фортепианного класса. Концепция жанровой динамики под воздействием глобализации, развиваемая Ш. Ван (Ван, 2025), используется как методологическая рамка для описания подвижности культурной принадлежности материала.

Эмпирическую базу образуют открытые материалы конференции-фестиваля Paradigmatic Revolutions (Университет Альберты, апрель 2025 г.): заявленная тема и проблематика события, его четырёхдневная структура, формат research-creation, состав приглашённых ансамблей и проведение композиторских мастер-классов. Привлечены также характеристики иных фестивальных форматов – фестиваля классической музыки в городской среде, международного фестиваля камерной музыки,

фестиваля новой музыки в провинции – как фон для типологического сопоставления. Понятие интеркультурной компетенции вводится в опоре на работу Го Вэйхуна (Го, 2023), где музыка рассматривается как средство её формирования у обучающихся.

Реконструкция модели опирается на декларированный устроителями формат, а не на внутренние учебно-методические протоколы, доступ к которым ограничен; это задаёт уровень обобщения, на котором ведётся анализ. Числовые показатели посещаемости, бюджета и иные количественные параметры события намеренно не вовлекаются, поскольку предметом выступает художественная и дидактическая логика, а не экономика фестиваля. Нормативная привязка к российским образовательным стандартам в области музыкально-инструментального искусства удерживается на уровне компетентностной структуры, без отождествления зарубежного события с отечественной программой подготовки пианиста. Сопоставление ведётся на уровне принципов, а не институциональных форм.

Результаты и обсуждение

Фестиваль как культурная форма закрепился в нескольких функциональных нишах, и их разведение необходимо для последующего анализа. Е.А. Сергеева, рассматривая фестивали классической музыки в современной городской культуре (Сергеева, 2024), связывает их прежде всего с организацией публичного пространства и поддержанием городской идентичности. Иную функцию подчёркивает С.Д. Лавриненко, для которого музыкальные фестивали выступают средством формирования культурных движений (Лавриненко, 2025), то есть работают не с пространством, а с сообществом. М.Т. Фогт на примере провинциального центра новой музыки (Фогт, 2023) добавляет ещё один разворот: фестиваль способен превращать периферию в точку глобальной художественной концентрации, не отменяя её локального статуса. Эти наблюдения важны тем, что отделяют пространственную, социальную и художественную функции события друг от друга.

Камерные и наследийные форматы дают противоположные образцы соотношения локального и глобального. Международный фестиваль камерной музыки, описанный О.В. Слуевой с соавторами (Слуева, 2024), держится на совмещении исполнительских школ при сохранении общего канонического репертуара; локальное здесь проявляется в манере, а не в материале. Наследийная модель, напротив, выводит на первый план материал – национальный репертуар как объект трансляции. Т.А. Филановская, исследуя актуальные формы представления классического наследия современной аудитории (Филановская, 2021), показывает, что и каноническая программа подвергается переоформлению под изменившееся восприятие. Отсюда видно, что «локальное» в фестивальном контексте не единая величина: оно распределено между материалом, манерой исполнения и способом предъявления.

Теоретическая рамка соотношения локального и глобального очерчена в литературе достаточно, чтобы опереться на неё, но требует уточнения применительно к инструменту. Введённые выше тезис о жанровой подвижности под воздействием глобализации и трактовка музыки как ресурса интеркультурной компетенции обучающихся вместе указывают на то, что культурная принадлежность звучащего материала приобретает статус переменной величины. Применительно к фортепиано это уточняется исследованиями китайской ветви исполнительства: Х. У прослеживает, как интернационализация музыкальной культуры сказывается на фортепианном исполнительстве (У, 2025), фиксируя встречное движение западной техники и национального интонационного словаря. М.Г. Круглова и Ч. Су, анализируя феномен классического кроссовера (Круглова, 2025), описывают сближение академического и массового пластов как ещё одну зону, где прежние границы перестают работать. Совокупно эти работы подготавливают вывод о том, что устойчивая оппозиция «локальное против глобального» описывает не природу материала, а исследовательскую привычку.

Собственно педагогическое звено в литературе пока слабее проработано, и здесь сосредоточен основной дефицит. Ц. Го, выстраивая обучение через эволюцию фортепианного искусства от классицизма к современности (Го, 2024), сохраняет линейную, преимущественно западноцентричную перспективу. В.С. Орлов, перенося в преподавание исполнительства методы либерального образования (Орлов, 2021), сдвигает акцент с воспроизведения текста на мышление исполнителя, что косвенно

открывает путь к работе с инокультурным материалом. Однако ни одна из этих позиций не доведена до вопроса о том, что происходит с фортепианной дидактикой, когда локальное и глобальное не складываются и не вытесняют друг друга, а сцепляются. Этот пробел и заполняет анализ фестивальной модели.

Конференция-фестиваль Paradigmatic Revolutions предъявляет интеграцию локального и глобального как рабочую процедуру, а не как тезис. Событие заявлено как четырёхдневное исследование развития композиции на азиатском пространстве за последние три десятилетия и прямо формулирует задачу переосмысления западного музыкального глобализма с позиций композиторов Азии. Существенно, что формат построен на принципе research-creation, то есть на соединении исследования и творческой практики в едином цикле: учёные, композиторы и исполнители работают не последовательно, а совместно. В программу включены концерты приглашённых ансамблей, двухдневная конференция о межкультурной композиции, мастер-классы и воркшопы по межкультурному эксперименту. Тем самым локальное (азиатские традиции, идиоматика, способы интонирования) не выставляется как экспонат и не подменяется западным письмом, а перерабатывается внутри современной композиторской рамки, имеющей глобальное хождение.

Формат research-creation заслуживает отдельного пояснения, поскольку именно он отличает рассматриваемое событие от привычного концертного фестиваля и от научной конференции по отдельности. Исследование и творческая практика здесь не следуют друг за другом, а образуют единый цикл: аналитический разбор традиции питает композиторское и исполнительское решение, а решение, в свою очередь, проверяет и уточняет исследовательскую гипотезу. Для участника это означает, что он не выбирает между ролью учёного и ролью музыканта, а удерживает обе. Подобная организация снимает разрыв между знанием о традиции и владением ею – разрыв, который в каноническом обучении нередко закрепляется разделением теоретических и исполнительских дисциплин. Существенно и то, что мастер-класс в таком формате ведётся носителем иной композиторской школы, а потому передаёт не отвлечённую технику, а конкретную идиоматику, укоренённую в определённой традиции.

Из этого описания вычитывается тип интеграции, который удобно противопоставить двум привычным. Аддитивная модель помещает локальное и глобальное рядом, не меняя ни того, ни другого: программа расширяется, основания остаются прежними. Ассимилятивная модель подчиняет локальное глобальной норме, сохраняя от него лишь колорит. Интегративно-гибридная модель, к которой тяготеет рассматриваемое событие, исходит из того, что локальное заново порождается средствами глобального языка и одновременно видоизменяет этот язык. Различение этих трёх логик задаёт систему координат для дальнейшего анализа (табл. 1).

Таблица 1. Модели соотношения локального и глобального в практике межкультурных фестивалей

Параметр	Аддитивная модель	Ассимилятивная модель	Интегративно-гибридная модель
Логика программы	сопоставление автономных репертуарных блоков	встраивание локального материала в глобальную норму	порождение нового материала на стыке традиций
Статус локального	сохраняемая ценность-экспонат	редуцируется до колорита и фона	переменная, воспроизводимая заново в каждом высказывании
Отношение к канону	канон не затрагивается	канон выступает образцом и фильтром	канон сам становится предметом пересмотра
Роль исполнителя	переключение между готовыми стилями	освоение нормативной техники	выработка идиоматически чуткого прочтения
Критерий аутентичности	верность исходной традиции	соответствие глобальному стандарту	убедительность гибридного решения

Источник: составлено автором.

Разведение трёх моделей обнаруживает, что они различаются не объёмом инокультурного материала, а тем, где проходит граница изменения. В аддитивном случае не меняется ничего, кроме списка произведений; в ассимилятивном – меняется только локальное, тогда как норма остаётся неподвижной; в интегративно-гибридном подвижными оказываются обе стороны. Именно последнее свойство делает гибридную модель педагогически нагруженной. Пока пересматривается лишь репертуар, преподавание фортепиано может оставаться прежним, добавляя к программе несколько незападных пьес. Как только подвижным признаётся сам канон и сама универсальность техники, дидактика вынуждена меняться по существу.

Подвижность канона стоит уточнить, чтобы вывод не выглядел чрезмерным. Речь не об отказе от западноевропейской исполнительской традиции, а о смене её статуса: из единственной нормы она становится одной из координат, относительно которых выстраивается прочтение. Для класса это означает, что привычные категории – туше, педализация, агогика, фразировка – перестают быть нейтрально-универсальными и начинают рассматриваться как культурно нагруженные средства, по-разному работающие в разном материале. Гибкость здесь не противоречит требовательности; напротив, она повышает требования к слуховому и аналитическому контролю. Дисперсия трактовок, вероятно, возрастает, что усложняет и преподавание, и оценивание.

Уместно оговорить и обратную опасность – романтизацию гибридного как заведомо более ценного. Из того, что локальное и глобальное способны сцепляться, не следует, что любое их соединение художественно состоятельно; гибрид бывает и поверхностным, когда инокультурный элемент привлекается ради экзотической краски. Различие между состоятельным и декоративным гибридом и оказывается тем, что предстоит распознавать исполнителю и оценивать преподавателю. Критерий здесь смещается с верности образцу на внутреннюю оправданность решения, то есть на то, насколько привлечённое средство работает на смысл высказывания. Такой критерий труднее формализуем, чем точность воспроизведения, и в этом одна из причин, по которым интегративная модель медленнее приживается в массовой практике.

Перенос фестивальной логики в дидактику удобно вести покомпонентно, поскольку фестиваль и не является учебной программой, и не может быть скопирован напрямую. Каждая его составляющая несёт определённую функцию, и именно функция, а не внешняя форма, поддаётся переносу. Соответствие между фестивальными компонентами и их дидактическими проекциями сведено далее (табл. 2).

Таблица 2. Компоненты межкультурной фестивальной модели и их дидактическая проекция в фортепианный класс

Компонент фестиваля	Функция в событии	Дидактическая проекция	Формируемая способность
Формат research-creation	соединение исследования и исполнения	включение разбора контекста в работу над текстом	исследовательская позиция исполнителя
Межкультурный мастер-класс	передача инокультурной идиоматики	освоение незападных принципов интонирования и метроритма	идиоматическая чуткость прочтения
Совместное ансамблевое музицирование	взаимная подстройка традиций	работа в смешанном тембровом и стилевом окружении	ансамблевая и стилевая адаптивность
Конференция о межкультурной композиции	рефлексия оснований письма	проговаривание интерпретаторского решения и его обоснование	аналитико-рефлексивный компонент

Источник: составлено автором.

Покомпонентная развёртка показывает, что фестивальная модель переносится в класс не как набор мероприятий, а как набор позиций обучающегося. Формат research-creation, перенесённый в индивидуальное занятие, превращает изучение пьесы в небольшое исследование её культурного происхождения, тогда как при канонической постановке контекст обычно сообщается преподавателем готовым. Мастер-класс кросс-культурного типа смещает внимание с проверки на овладение чужой идиомой – принципами интонирования, орнаментики, временной организации, не сводимыми к западноевропейской метрике. Ансамблевое музицирование в смешанном окружении приучает к подстройке под иной тембр и иную фразировку. Конференциальная составляющая, наименее очевидная для инструментального класса, отвечает за способность объяснить и обосновать собственное решение, а не только его осуществить.

Существенно, что эти проекции не равноценны по глубине воздействия. Расширение контекста и ансамблевая адаптивность достижимы и в рамках обычного класса, без пересмотра его оснований; они усиливают, но не переустраивают дидактику. Идиоматическая чуткость прочтения затрагивает глубинный слой – само представление о том, что считать правильным звуком и верной фразой. Именно здесь интегративная модель расходится с аддитивной радикальнее всего. Освоение незападной идиоматики не сводится к выучиванию нескольких приёмов; оно требует пересборки слуховых ожиданий, которые в каноническом обучении формируются как безусловные. Поэтому центр тяжести переноса приходится не на репертуар и не на технику в узком смысле, а на интерпретационную установку.

Различие в глубине проекций задаёт и реалистичный порядок их освоения. Контекстный разбор произведения и опыт ансамблевой подстройки встраиваются в существующий класс почти без структурных издержек, поскольку не оспаривают его оснований; их можно вводить постепенно и локально. Идиоматическая чуткость требует более длительной и менее предсказуемой работы, так как опирается на перестройку слуха, а слух перестраивается медленно и неравномерно. Отсюда следует, что интегративная модель внедряется послойно, и поверхностные её эффекты достижимы заметно раньше глубинных. Признание этой неодновременности предохраняет от завышенных ожиданий: добавление инокультурного репертуара даёт быстрый видимый результат, тогда как смена интерпретационной установки растянута во времени и трудно поддаётся фиксации.

Перевод сказанного в дидактическую плоскость требует соотнести фестивальные принципы с конкретными последствиями для преподавания и с компетенциями, которые при этом формируются. Такое соотнесение позволяет увидеть, какие именно параметры учебной работы изменяются и в каком направлении (табл. 3).

Таблица 3. Принципы интегративного фестиваля и их последствия для преподавания фортепиано

Принцип фестивальной модели	Последствие для преподавания	Формируемая компетенция
Воспроизводство локального внутри глобальной рамки	переход от расширения репертуара к пересмотру слуховых ожиданий	интеркультурная интерпретационная компетенция
Подвижность культурной принадлежности материала	трактовка туше, педализации, агогики как культурно нагруженных средств	стилевая дифференцированность звукоизвлечения
Соединение исследования и исполнения	включение контекстного разбора в подготовку произведения	аналитико-исследовательская самостоятельность
Совместность и обмен традициями	регулярная работа в смешанном стилевом окружении	ансамблевая и коммуникативная гибкость
Рефлексия оснований письма и прочтения	обязательное обоснование интерпретаторского выбора	способность к аргументации решения

Источник: составлено автором.

Сведённые последствия складываются в одно направление. Дидактическая опора смещается с воспроизведения нормативного звучания на формирование интерпретационной компетенции, чувствительной к культурному происхождению материала. Это не отменяет техническую работу, но переопределяет её цель: техника перестаёт быть самодостаточной универсалией и подчиняется задаче убедительного прочтения конкретной идиомы. Меняется и понятие ошибки. В канонической логике ошибкой считается отклонение от образца; в интегративной – неуместность средства в данном культурном контексте, даже если оно безупречно с точки зрения западноевропейской нормы.

Отдельного комментария заслуживает позиция преподавателя, поскольку она меняется едва ли не сильнее, чем позиция ученика. При канонической постановке преподаватель выступает носителем нормы и контролёром соответствия ей. В интегративной модели он скорее организует встречу ученика с незнакомой идиомой и помогает выстроить её прочтение, не располагая заранее единственно верным ответом. Эта смена не безболезненна. Она предполагает, что преподаватель сам обладает интеркультурной компетенцией хотя бы в той мере, в какой требует осваиваемый материал, и готов работать в зоне, где его авторитет опирается не на владение каноном, а на способность вести анализ. По всей видимости, именно нехватка такой подготовки и составляет главное практическое препятствие для переноса фестивальной модели в массовую педагогику.

Сказанное о преподавателе проясняет и масштаб требуемой перестройки. Каноноцентричный класс воспроизводит себя сам: подготовленный в нём исполнитель способен в свою очередь преподавать в той же логике, и традиция передаётся без разрывов. Интегративная модель такого автоматического воспроизводства не имеет, поскольку предполагает у преподавателя компетенцию, которую прежняя система целенаправленно не формировала. Возникает своего рода запаздывание: чтобы готовить исполнителей с интеркультурной установкой, нужны преподаватели с такой же установкой, а они появляются лишь как результат уже состоявшейся перестройки. По всей видимости, фестиваль и восполняет это запаздывание, выступая средой, где недостающая компетенция приобретается вне регулярного класса – в совместной работе, мастер-классе и обсуждении. В этом смысле межкультурный фестиваль работает не только на слушателя и композитора, но и на самого педагога.

Чтобы последствия не выглядели как замена одной нормы другой, полезно прямо сопоставить каноноцентричную и интегративную дидактику по ряду дидактических параметров. Сопоставление ниже намеренно заострено: реальная практика чаще располагается между полюсами, однако именно полюсное сравнение делает видимым направление сдвига (табл. 4).

Таблица 4. Сопоставление каноноцентричной и интегративной моделей фортепианной педагогики

Дидактический параметр	Каноноцентричная модель	Интегративная модель
Цель обучения	воспроизведение нормативного исполнения	выработка культурно чуткого прочтения
Статус репертуара	ядро из западноевропейского канона	открытый корпус с подвижными границами
Понимание техники	универсальное средство вне культуры	культурно нагруженное и контекстно применяемое средство
Критерий интерпретации	близость к образцу и традиции школы	уместность средства для данной идиомы
Позиция преподавателя	носитель и хранитель нормы	организатор интеркультурного прочтения
Понятие ошибки	отклонение от образца	культурная неуместность приёма
Форма оценивания	точность и чистота воспроизведения	обоснованность и убедительность решения

Источник: составлено автором.

Сопоставление по параметрам подтверждает, что речь идёт о связном сдвиге, а не о наборе частных новшеств. Изменение цели тянет за собой изменение критерия интерпретации, а оно – изменение формы оценивания и понятия ошибки; позиция преподавателя меняется как следствие, а не как отдельное решение. Связность важна практически: попытка ввести интегративный репертуар, оставив каноноцентричные критерии оценивания, порождает рассогласование, при котором инокультурное прочтение оценивается по чужой ему шкале. Такое рассогласование, вероятно, и объясняет, почему расширение программ незападным материалом нередко остаётся декоративным.

Сопоставление полюсов проясняет и пределы самой интегративной модели. Доведённая до крайности, она грозила бы утратой того технического и стилевого фундамента, на котором держится исполнительская школа; полный отказ от канонических критериев обернулся бы потерей ориентиров. Поэтому реалистичная позиция класса состоит в удержании нескольких координат одновременно, при котором западноевропейская традиция сохраняет роль опорной, но перестаёт быть единственной. Такое удержание сложнее любого из чистых полюсов, так как требует от исполнителя и преподавателя сознательного переключения критериев в зависимости от материала. Эта трудность указывает на настоящую цену модели.

Сдвиг цели уместно проследить и в обратном направлении – от формы оценивания к замыслу класса. Если оценивается только точность воспроизведения, то и обучение неизбежно подстраивается под воспроизведение, какой бы материал ни значился в программе. Изменение шкалы оценки потому оказывается условием перестройки всей работы, а не её финальным штрихом. Из этого следует практическое наблюдение: внедрение интегративной модели разумнее начинать с пересмотра критериев, по которым прочтение признаётся удачным, а уже затем – с обновления репертуарных списков. Иначе обновлённый материал будет оцениваться инструментами, для него не предназначенными, и эффект растворится. Хеджируя, отметим, что обозначенная последовательность шагов не проверена на учебной практике и задаёт скорее логическую, чем эмпирически подтверждённую очерёдность.

Полученная картина согласуется с обозначенным во введении предположением и уточняет его. Интеграция локального и глобального в межкультурном фестивале действует не как сохранение и не как поглощение, а как воспроизводство локального внутри глобальной художественной рамки; перенесённая в дидактику, эта логика смещает опору фортепианного класса с канона на интерпретационную компетенцию. Граница применимости вывода очерчена характером источника: реконструкция опирается на заявленный формат события, а не на замеренные учебные результаты, и потому фиксирует возможность и направление сдвига, а не его количественную меру. Этого, однако, достаточно, чтобы снять исходную оппозицию локального и глобального как ложную дихотомию применительно к преподаванию инструмента.

Заключение

Соотношение локального и глобального в межкультурных музыкальных фестивалях устроено как воспроизводство локального внутри глобальных художественных рамок, а не как его сохранение или растворение. Разведение аддитивной, ассимилятивной и интегративно-гибридной моделей показало, что различает их не доля инокультурного материала, а то, какая из сторон остаётся неподвижной. В гибридной модели подвижны обе. Этим она и значима для педагогики.

Перенесённая в фортепианный класс, интегративная логика смещает дидактическую опору с воспроизведения нормативного звучания на интерпретационную компетенцию, чувствительную к культурному происхождению материала. При таком сдвиге техника утрачивает статус внекультурной универсалии и подчиняется задаче убедительного прочтения конкретной идиомы, а понятие ошибки переопределяется через культурную уместность средства, а не через отклонение от образца. Меняется и роль преподавателя: из хранителя нормы он становится организатором интеркультурного прочтения, что предъявляет к его собственной подготовке новые требования.

Теоретическое значение результата в том, что привычная оппозиция локального и глобального оказывается не свойством материала, а исследовательской и дидактической установкой. Стоит признать

культурную принадлежность звучащего материала переменной, и противопоставление сменяется континуумом, на котором фестиваль занимает срединную, порождающую позицию. Каноноцентричная и интегративная дидактики при этом различаются не отдельными приёмами, а связным комплексом параметров, где изменение цели влечёт изменение критерия, оценивания и понятия ошибки.

Практический вывод вытекает из этой связности и сводится к одному условию. Обновление фортепианной педагогики достигается перенастройкой уже существующих дидактических средств – репертуара, критериев, форм оценивания, позиции преподавателя – в согласованном режиме, а не введением обособленного «межкультурного» курса поверх неизменного канонического ядра. Рассогласование, при котором инокультурный материал оценивается по каноническим меркам, и есть наиболее вероятная причина того, что расширение программ незападными сочинениями нередко остаётся внешним.

Реконструкция выполнена на материале заявленного формата конкретного события и фиксирует направление сдвига, а не его измеренную величину. Доведение модели до проверяемых учебных показателей остаётся содержательной задачей, но не отменяет уже установленного: интеграция локального и глобального в фестивале даёт фортепианной педагогике не дополнительный репертуар, а иную интерпретационную установку. Событие, послужившее опорой анализа, состоялось в Университете Альберты в апреле 2025 г.

Список литературы

1. Анисимова О.Л., Кузнецова А.В. Музыкальный фестиваль в трансляции национального музыкального наследия // Наука. Искусство. Культура. 2024. № 1 (41). С. 5-18.
2. Ван Ш. Жанровая динамика китайской музыкальной культуры в контексте глобализации (XX-XXI вв.) // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2025. № 4. С. 65-74.
3. Го Вэйхун. Музыка как инструмент развития межкультурной компетенции у студентов нового поколения: история, текущее состояние и перспективы // Вопросы истории. 2023. № 12-1. С. 250-257.
4. Го Ц. Современный подход в обучении музыке через эволюцию фортепианного искусства от классицизма до современности // Вестник педагогических наук. 2024. № 2. С. 152-155.
5. Круглова М.Г., Су Ч. Феномен классического кроссовера на пути сближения массовой и академической музыки // Вестник МГИМ имени А.Г. Шнитке. 2025. № 3 (35). С. 76-88.
6. Лавриненко С.Д. Музыкальные фестивали как средство создания современных культурных движений в России // Научная палитра. 2025. № 2 (48).
7. Ли П. Перспективы усиления национального характера фортепианной культуры в России и Китае // Вопросы истории. 2022. № 12-1. С. 236-253.
8. Лянь И. К проблеме методологии сравнительного искусствознания в контексте музыковедения в мультикультурном мире // Журнал Общества теории музыки. 2023. № 3 (43). С. 27-32.
9. Орлов В.С. Фортепиано и мышление: использование методов либерального образования в преподавании музыкального исполнительства // Бизнес. Образование. Право. 2021. № 2 (55). С. 438-444.
10. Ровнер А.А. Фестивали современной музыки в разных странах: их особенности и актуальность в наше время // Журнал изящных искусств. Наука и образование. 2024. № 3 (3). С. 154-160.
11. Сергеева Е.А. Фестивали классической музыки в современной городской культуре // Парадигма: философско-культурологический альманах. 2024. № 41. С. 65-74.
12. Слуева О.В., Туева Е.Д., Яновский О.П. Международный фестиваль камерной музыки // Искусствознание: теория, история, практика. 2024. № 2 (40). С. 85-91.
13. У Х. Интернационализация музыкальной культуры и её влияние на фортепианное исполнительство в Китае // Культурная жизнь Юга России. 2025. № 1 (96). С. 154-164.
14. Филановская Т.А. Актуальные формы представления классического музыкального наследия современной зрительской аудитории // Манускрипт. 2021. Т. 14. № 4. С. 803-808.

15. Фогт М.Т. Мировая столица новой музыки – Донауэшинген 2023: культурный феномен в провинции // ACADEMIA: музыкознание, исполнительство, педагогика. 2023. № 3 (8). С. 82-92.

Integration of 'locality' and 'globality' in intercultural music festivals and its consequences for piano teaching: the case of the Paradigmatic Revolutions music festival in Canada

Yike Li
Specialist Expert
Ural State Pedagogical University
Yekaterinburg, Russia
15978622001@163.com

Received 04.05.2026
Accepted 18.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 78.07
DOI 10.25726/i8582-2651-7558-e
EDN IBSNIR
VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The relationship between the local and the global in intercultural music festivals is usually described either as a confrontation between preservation and homogenization or as a mere juxtaposition of materials from different cultures within a single programme, whereas festival practice of recent years points to a different mechanism – the reproduction of the local already within global artistic frameworks. This mismatch between the explanatory schemes and the actual structure of the event constitutes the research problem. The aim of the study is to reconstruct the model of integration of the local and the global realized in intercultural festivals, drawing on the conference-festival Paradigmatic Revolutions (University of Alberta, Canada, April 2025), and to determine the consequences that follow from it for piano teaching. Structural-functional and conceptual-categorial analysis, the comparative method, the method of analogies and the author's modelling of the transfer of festival principles into instrumental-class didactics are applied. Three models of the local-global relation are distinguished – additive, assimilative and integrative-hybrid, the documented format of the festival under consideration gravitating towards the third. It is established that the integrative model shifts the didactic foundation of the piano class from the reproduction of the canon to intercultural interpretive competence, redefining the status of technique, the notion of authenticity and the position of the teacher. The reproduction of the local within a global frame means that the renewal of piano pedagogy is achieved by reconfiguring already existing didactic means rather than by constructing a separate «intercultural» course.

Keywords

intercultural music festival, locality, globality, piano pedagogy, intercultural competence, hybridization, musical interpretation, research-creation.

References

1. Anisimova O.L., Kuznetsova A.V. Music festival in the transmission of national musical heritage // Science. Art. Culture. 2024. № 1 (41). pp. 5-18.

2. Wang Sh. Genre dynamics of Chinese musical culture in the context of globalization (20th-21st centuries) // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2025. № 4. pp. 65-74.
3. Guo Weihong. Music as a tool for developing intercultural competence in new generation students: history, current state and prospects // Questions of History. 2023. № 12-1. pp. 250-257.
4. Guo Ts. A modern approach to teaching music through the evolution of piano art from classicism to the present day // Bulletin of Pedagogical Sciences. 2024. № 2. pp. 152-155.
5. Kruglova M.G., Su Ch. The phenomenon of classical crossover on the path of convergence of popular and academic music // A.G. Schnittke Moscow State Institute of Music Bulletin. 2025. № 3 (35). pp. 76-88.
6. Lavrinenko S.D. Music festivals as a means of creating modern cultural movements in Russia // Scientific Palette. 2025. № 2 (48).
7. Li P. Prospects for strengthening the national character of piano culture in Russia and China // Questions of History. 2022. № 12-1. pp. 236-253.
8. Lian Y. On the problem of methodology of comparative art studies in the context of musicology in a multicultural world // Journal of the Society for Music Theory. 2023. № 3 (43). pp. 27-32.
9. Orlov V.S. Piano and thinking: using liberal education methods in teaching musical performance // Business. Education. Law. 2021. № 2 (55). pp. 438-444.
10. Rovner A.A. Contemporary music festivals in different countries: their features and relevance today // Journal of Fine Arts. Science and Education. 2024. № 3 (3). pp. 154-160.
11. Sergeeva E.A. Classical music festivals in modern urban culture // Paradigm: Philosophical and Culturological Almanac. 2024. № 41. pp. 65-74.
12. Slueva O.V., Tueva E.D., Yanovsky O.P. International chamber music festival // Art Studies: Theory, History, Practice. 2024. № 2 (40). pp. 85-91.
13. Wu H. Internationalization of musical culture and its influence on piano performance in China // Cultural Life of the South of Russia. 2025. № 1 (96). pp. 154-164.
14. Filanovskaya T.A. Current forms of presenting classical musical heritage to the modern audience // Manuscript. 2021. Vol. 14. № 4. pp. 803-808.
15. Vogt M.T. World capital of new music – Donaueschingen 2023: a cultural phenomenon in the province // ACADEMIA: Musicology, Performance, Pedagogy. 2023. № 3 (8). pp. 82-92.

Исследование тенденций медицинского образования в сфере формирования этической культуры врача в контексте медицины будущего

Вэйкан Фу
Специалист-эксперт
Донской государственный технический университет
Ростов-на-Дону, Россия
526631143@qq.com

Поступила в редакцию 16.05.2026
Принята 27.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 378
DOI 10.25726/h9433-3516-1044-b
EDN HXKITC
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье рассматриваются основные тенденции медицинского образования в сфере формирования этической культуры врача в контексте медицины будущего. Актуальность исследования обусловлена тем, что цифровизация здравоохранения, внедрение искусственного интеллекта, развитие персонализированной и геномной медицины, а также расширение дистанционных форм медицинской помощи существенно трансформируют содержание профессиональной деятельности врача и повышают значимость ее этического измерения. Цель статьи состоит в теоретическом осмыслении сущности этической культуры врача, выявлении новых этических вызовов медицины будущего и определении приоритетных направлений развития медицинского образования в этико-гуманитарном измерении. Обосновывается, что современное медицинское образование развивается в направлении перехода от фрагментарного преподавания этики к системному формированию профессиональной личности врача, включающему ценностную подготовку, развитие рефлексивного мышления, пациентоориентированности, межпрофессионального взаимодействия и готовности к ответственному принятию решений в условиях технологически усложненной медицинской практики.

Ключевые слова

медицинское образование, этическая культура врача, медицина будущего, биоэтика, профессиональная подготовка врача.

Введение

В условиях стремительного развития медицины, обусловленного цифровизацией здравоохранения, внедрением искусственного интеллекта, расширением генетических технологий, персонализацией лечения и распространением дистанционных форм оказания помощи, существенно изменяются не только организационные и технологические параметры медицинской деятельности, но и ее ценностно-нормативные основания. Современный врач все чаще оказывается включенным в сложную систему взаимодействий, в которой клиническое решение формируется на пересечении профессионального знания, цифровых инструментов, правовых ограничений, междисциплинарной кооперации и ожиданий пациента. В этих условиях этическая культура врача перестает быть факультативным элементом профессиональной подготовки и приобретает значение одного из базовых факторов качества медицинской помощи и устойчивости самой медицинской профессии.

Актуальность настоящего исследования определяется тем, что в условиях медицины будущего традиционные подходы к этической подготовке медицинских кадров уже не в полной мере отвечают новым профессиональным вызовам. Возрастают требования к способности врача принимать решения в ситуации моральной неопределенности, критически оценивать технологические рекомендации, соблюдать баланс между эффективностью и гуманностью, учитывать вопросы конфиденциальности, справедливости, автономии пациента и распределенной профессиональной ответственности. В связи с этим особую значимость приобретает анализ тех тенденций медицинского образования, которые связаны с формированием этической культуры врача как интегративного профессионально-личностного качества.

Цель статьи состоит в выявлении и теоретическом осмыслении основных тенденций медицинского образования в сфере формирования этической культуры врача в контексте медицины будущего. Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи: уточнить сущность и структуру этической культуры врача; охарактеризовать ключевые вызовы медицины будущего, влияющие на содержание профессиональной этики; определить приоритетные направления развития медицинского образования в этико-гуманитарном измерении. Методологическую основу исследования составили анализ научной литературы, сравнительно-аналитический подход, элементы концептуального и системного анализа.

Научная новизна статьи заключается в рассмотрении формирования этической культуры врача не как частного аспекта гуманитарной подготовки, а как системного направления трансформации медицинского образования в условиях цифровизации, биотехнологизации и персонализации медицины. Теоретическая значимость работы состоит в уточнении логики взаимосвязи между вызовами медицины будущего, новыми требованиями к профессионально-этической культуре врача и образовательными стратегиями ее формирования.

Материалы и методы исследования

В современной научной литературе проблема формирования этической культуры врача рассматривается как одна из ключевых в системе медицинского образования, особенно в условиях усложнения профессиональной среды и усиления технологического компонента медицинской практики. Так, К.В. Зорин, анализируя этико-деонтологическое воспитание студентов-медиков, подчеркивает, что профессиональное развитие будущего врача не может сводиться лишь к усвоению клинических знаний и практических навыков. По мнению автора, подлинная профессионализация в медицине предполагает включение нравственно-ценностного компонента, формирование ответственности, деонтологической дисциплины и внутренней готовности к служению пациенту. Важным в позиции К.В. Зорина является то, что этическое воспитание трактуется не как внешний нормативный контроль, а как условие становления профессионального сознания врача. Данный подход позволяет рассматривать этическую культуру как внутренне присвоенную систему профессионально значимых ценностей, обеспечивающую целостность врачебной деятельности (Зорин, 2020).

Сходную, но более современно акцентированную позицию занимает Е.О. Таратухин, рассматривающий биоэтику как необходимый содержательный компонент медицинского образования. Автор показывает, что в новых условиях уже недостаточно ограничиваться преподаванием классических принципов медицинской этики в их абстрактно-нормативной форме. На первый план выходит необходимость обсуждения реальных моральных дилемм, возникающих в связи с развитием технологий, изменением модели отношений «врач — пациент», распространением медицинского права, проблем профессионального выгорания и усложнением коммуникации в здравоохранении. Тем самым биоэтическая подготовка интерпретируется не как второстепенный гуманитарный модуль, а как средство формирования способности к моральному суждению в условиях неопределенности. Для темы настоящего исследования это особенно значимо, поскольку медицина будущего неизбежно расширяет пространство ситуаций, в которых врачу требуется не только знание, но и этически аргументированное решение (Таратухин, 2023).

В китайской научной литературе проблема также осмысляется как переход от формального преподавания медицинской этики к системному нравственному воспитанию. В статье Ш. Пэн подчеркивается, что современное медицинское образование сталкивается с противоречием между нормативным преподаванием этики и слабой способностью обучающихся применять этические принципы в реальной практике. Автор обращает внимание на разрыв между теоретическим освоением этических положений и формированием устойчивой моральной позиции будущего врача. В качестве выхода предлагается усиливать практическую направленность этического образования, связывать его с профессиональными ситуациями, клиническим выбором и развитием ответственности за последствия медицинских решений. Данный вывод представляется принципиальным, поскольку он подтверждает: этическая культура врача формируется не в результате простого накопления этических знаний, а через их включение в профессиональное мышление и поведение (Пэн, 2021).

С иной теоретической стороны вопрос раскрывает С. Инь, рассматривающая воспитание врачебной морали через призму этики добродетели. Автор обоснованно показывает, что одних кодексов, правил и предписаний недостаточно для устойчивого нравственного поведения врача, если они не поддержаны соответствующими личностными качествами. Поэтому в центре медицинского образования должны находиться не только нормы, но и такие профессионально значимые добродетели, как милосердие, благоразумие, уважение к человеку, самодисциплина и чувство долга. Ценность данного подхода состоит в том, что он смещает акцент с внешней регуляции на внутреннее нравственное становление личности врача. В контексте медицины будущего это особенно важно: чем выше степень технологизации здравоохранения, тем значимее становится способность специалиста сохранять гуманистическую ориентацию и не допускать редукции пациента до объекта диагностических и цифровых процедур (Инь, 2023).

Отдельного внимания заслуживает позиция И.Э. Дитковской, которая рассматривает этические традиции медицинского образования в условиях цифровизации системы здравоохранения. Автор показывает, что современная технологическая трансформация медицины не отменяет классических гуманистических оснований профессии, а требует их нового осмысления. Этическая культура врача в этой логике предстает как механизм сохранения преемственности между профессиональной традицией и новыми условиями медицинской деятельности. Особенно значим вывод о том, что цифровая среда повышает риск деперсонализации медицинской помощи, а потому образование должно целенаправленно поддерживать у будущего врача способность видеть в пациенте не только носителя клинических данных, но и личность с достоинством, правами и уязвимостью. Этот тезис непосредственно соотносится с темой настоящей статьи, поскольку формирование этической культуры выступает здесь как ответ образования на вызовы медицины будущего (Дитковская, 2021).

Обобщая рассмотренные подходы, можно сделать вывод, что в современной научной интерпретации этическая культура врача понимается как многомерное интегративное образование. На основе проанализированных работ в ее структуре целесообразно выделить несколько взаимосвязанных компонентов: ценностный, включающий уважение к жизни, достоинству пациента, справедливость и ответственность; когнитивный, связанный со знанием этических принципов, правовых норм и моральных оснований профессии; поведенческий, проявляющийся в клиническом решении, коммуникации и профессиональном взаимодействии; рефлексивный, обеспечивающий нравственную самокоррекцию и способность к критическому осмыслению собственных действий; а также культурный, выражающий приобщение врача к гуманистическим традициям медицины и осознание ее общественной миссии. Таким образом, этическая культура должна рассматриваться не как факультативное качество специалиста, а как существенный элемент его профессиональной компетентности, определяющий способы использования знаний, характер отношения к пациенту и готовность действовать в морально сложных ситуациях.

Именно поэтому в системе медицинского образования этическая культура выполняет не только нормативную, но и ориентирующую, интегративную, превентивную и гуманизирующую функции. Она задает пределы профессионально допустимого, направляет врачебное решение в условиях неопределенности, связывает клиническую подготовку с гуманитарным знанием, предупреждает

профессионально-нравственные деформации и сохраняет человеческое измерение медицины. Такое понимание имеет принципиальное значение для дальнейшего анализа тенденций медицинского образования, поскольку позволяет рассматривать формирование этической культуры врача как один из центральных ответов образовательной системы на вызовы медицины будущего.

Результаты и обсуждение

Медицина будущего развивается как сложная социотехническая система, в которой клиническая практика все в большей степени определяется цифровыми технологиями, интеллектуальными алгоритмами, биомедицинскими инновациями и новыми форматами организации медицинской помощи. Ее ключевыми характеристиками становятся цифровизация, интеллектуализация, персонализация, опора на большие массивы данных, междисциплинарная интеграция, а также платформенный и дистанционный характер взаимодействия между участниками лечебного процесса (Романовская, 2024). Вследствие этого меняются не только инструменты профессиональной деятельности врача, но и сама нормативно-ценностная структура медицины. Чем более технологически насыщенной становится медицинская среда, тем острее встает вопрос о сохранении этических оснований профессии.

Одним из важнейших признаков медицины будущего выступает цифровизация здравоохранения. Использование электронных медицинских карт, цифровых платформ, систем поддержки принятия решений и автоматизированной обработки клинической информации повышает эффективность диагностики и лечения, однако одновременно усложняет проблему профессиональной ответственности. Если в традиционной модели именно врач выступал основным носителем знания и субъектом решения, то в цифровой среде его действия все чаще опосредуются технологическими системами. Это приводит к смещению границ ответственности и ставит вопрос о допустимой степени доверия к цифровым рекомендациям. В подобных условиях этическая культура врача должна включать не только верность классическим нормам медицинской деонтологии, но и способность критически оценивать технологические инструменты, соотносить их выводы с конкретной клинической ситуацией и сохранять личную ответственность за итоговое решение.

Особую значимость приобретает внедрение искусственного интеллекта в диагностику, прогнозирование и мониторинг состояния пациентов. Потенциал таких технологий чрезвычайно высок, однако их использование связано с рядом новых моральных рисков: непрозрачностью алгоритмического вывода, вероятностью систематических ошибок, возможной предвзятостью моделей и неопределенностью распределения ответственности между врачом, медицинской организацией и разработчиком цифрового решения (Волченко, 2025). В результате врач сталкивается уже не только с клинической, но и с этико-технологической проблемой: необходимо определить, в какой мере допустимо опираться на машинную рекомендацию и где проходит граница профессионально оправданного делегирования аналитической функции алгоритму. Следовательно, важным элементом этической культуры становится технологическая рефлексивность, то есть умение видеть ограничения цифровой системы и не подменять профессиональное суждение автоматизированным выводом.

Не менее серьезный вызов связан с расширением практик использования больших данных. На основе данных медицина создает новые возможности для ранней диагностики, эпидемиологического прогнозирования и персонализированного лечения, однако одновременно делает особенно чувствительными вопросы конфиденциальности, информированного согласия и допустимых границ обращения с персональной информацией. Медицинские данные перестают быть лишь вспомогательным элементом документации и превращаются в самостоятельный ресурс диагностики, управления и научного анализа (Сюй, 2022). При этом возрастает риск деперсонализации пациента, когда человек воспринимается прежде всего как носитель статистически значимой информации. В этих условиях этическая культура врача должна включать развитое понимание информационной ответственности: уважение к праву пациента на приватность, способность объяснять цели использования данных и готовность защищать границы допустимого вмешательства в личную сферу.

Существенно трансформирует моральное пространство медицины и развитие персонализированной и прецизионной медицины, основанной в том числе на генетической информации.

С одной стороны, использование геномных данных открывает путь к более точным профилактическим и терапевтическим стратегиям, с другой – ставит сложные вопросы о праве на знание и незнание, риске стигматизации, возможной дискриминации и пределах использования биологически значимой информации (Лю, 2022). Генетические сведения отличаются от многих других медицинских данных тем, что затрагивают не только самого пациента, но и его родственников, а иногда и более широкие социальные группы. Это означает, что врач должен учитывать не только медицинскую пользу, но и долгосрочные этические последствия раскрытия, интерпретации и применения подобной информации. Следовательно, уважение к достоинству и субъектности пациента в условиях персонализированной медицины приобретает особенно глубокий смысл.

Еще одним направлением трансформации выступает развитие дистанционных и платформенных форм медицинской помощи. Телемедицина расширяет доступность консультаций, оптимизирует маршрутизацию пациентов и снижает территориальные барьеры, однако одновременно меняет коммуникативную природу врачебной деятельности. Ослабление непосредственного контакта, сокращение невербальной составляющей общения и медиатизация взаимодействия могут снижать уровень доверия и эмпатического понимания между врачом и пациентом. В этой ситуации профессиональная этика должна включать новую коммуникативную компетентность: умение выстраивать доверительные отношения в цифровой среде, ясно сообщать о рисках и ограничениях дистанционной консультации, а также поддерживать уважительное и ответственное взаимодействие при отсутствии очного контакта. Иначе говоря, речь идет уже не просто об этикете общения, а о новой форме моральной ответственности в условиях технологически опосредованной коммуникации. Наряду с этим развитие медицины будущего актуализирует и проблему справедливости. Технологическое обновление системы здравоохранения не гарантирует автоматически равный доступ к его результатам. Напротив, цифровые и биотехнологические инновации могут усиливать неравенство между регионами, социальными группами и категориями пациентов, обладающими различным уровнем ресурсов, цифровой грамотности и медицинской информированности. Поэтому в структуру этической культуры врача все более явно входит чувствительность к вопросам доступности, справедливого распределения ресурсов и недопустимости исключения уязвимых групп из пространства современной медицинской помощи. Врач будущего должен быть не только пользователем новых технологий, но и профессионалом, осознающим их социальные последствия.

Все перечисленные процессы свидетельствуют о том, что трансформация медицины ведет к изменению самой профессиональной роли врача. Он перестает быть исключительно носителем специализированного знания и все чаще выступает участником совместного принятия решений, включающего пациента, цифровые системы и междисциплинарную команду. Одновременно врач уже не может рассматриваться лишь как технический исполнитель лечебных процедур: в условиях усложняющейся клинической среды он становится этическим интерпретатором, соотносящим технологические возможности с человеческими последствиями их применения. Наконец, современный врач это уже не только клиницист, но и субъект информационной, коммуникативной, правовой и социальной ответственности.

Таблица 1. Взаимосвязь вызовов медицины будущего, новых требований к этической культуре врача и направлений развития медицинского образования

Характеристика медицины будущего	Этический вызов	Новые требования к этической культуре врача	Образовательный ответ
Цифровизация здравоохранения	Смещение границ профессиональной ответственности	Технологическая рефлексия и ответственность	Интеграция цифровой и медицинской этики в учебный процесс

Характеристика медицины будущего	Этический вызов	Новые требования к этической культуре врача	Образовательный ответ
Искусственный интеллект в медицине	Непрозрачность алгоритмов, проблема распределения ответственности	Способность критически оценивать алгоритмические решения	Обучение анализу этических дилемм, связанных с ИИ
Data-driven медицина	Угроза конфиденциальности и деперсонализации пациента	Data-этическая компетентность, уважение к приватности	Включение вопросов защиты данных и информированного согласия
Персонализированная и геномная медицина	Риски стигматизации, дискриминации, нарушения права на незнание	Умение работать с чувствительной биомедицинской информацией	Расширение биоэтического содержания подготовки
Телемедицина и дистанционная помощь	Ослабление доверия и эмпатической коммуникации	Навыки ответственной цифровой коммуникации	Использование ситуационного и коммуникативного обучения
Междисциплинарный характер медицины	Распределенная ответственность в команде	Готовность к кооперации и совместному принятию решений	Развитие командной и межпрофессиональной этики

Таким образом, развитие медицины будущего не только порождает новые этические риски, но и существенно трансформирует требования к профессионально-этической культуре врача. Для наглядного представления взаимосвязи между характеристиками медицины будущего, возникающими этическими вызовами и соответствующими образовательными задачами представим данные положения в обобщенном виде (табл. 1).

Как показывает представленная в таблице 1 логика взаимосвязей, усложнение медицины будущего требует соответствующей трансформации содержания и форм медицинского образования. Если в рамках традиционной модели этическая подготовка нередко понималась как усвоение определенного набора норм, принципов и деонтологических предписаний, то в современных условиях подобного подхода уже недостаточно. Сама профессиональная среда становится более неопределенной, технологически насыщенной и морально сложной; соответственно, образование должно быть ориентировано не только на передачу знаний, но и на внутреннее формирование личности врача, способной к ценностно обоснованному действию. Именно поэтому наиболее заметной тенденцией развития медицинского образования становится постепенный переход от внешнего нормативного воздействия к воспитанию устойчивой профессионально-этической позиции. Как показывают исследования, посвященные состоянию профессионального воспитания студентов-медиков, слабость современного образовательного процесса часто связана не с отсутствием этической проблематики как таковой, а с недостаточной системностью ее включения в формирование профессионального духа, ответственности и медицинского служения (Ван, 2021; Чэнь, 2021).

Изменение целевых ориентиров закономерно ведет к изменению структуры самого образовательного процесса. Этика уже не может оставаться локализованной в границах одной дисциплины, существующей параллельно с «основной» профессиональной подготовкой. Подобная организация учебного плана фактически закрепляет представление о том, что нравственная проблематика вторична по отношению к клиническому знанию. Между тем современная медицинская практика показывает противоположное: именно этическое измерение во многом определяет качество принятия решений, характер взаимодействия с пациентом и пределы допустимого применения

технологий. По этой причине одним из важнейших направлений развития выступает интеграция этико-гуманитарного компонента во все уровни подготовки врача от фундаментальных дисциплин до клинических модулей, общественного здоровья, цифровой медицины, генетики и межпрофессиональной коммуникации. В современных работах по биоэтике в медицинском образовании справедливо подчеркивается, что преподавание должно быть выстроено не вокруг абстрактного перечисления моральных принципов, а вокруг реальных проблемных полей современной медицины; только в этом случае этика становится не формальным курсом, а способом профессионального мышления (Ван, 2018).

Такое смещение акцента неизбежно меняет и педагогическую логику преподавания. Врач будущего действует в пространстве неочевидных решений, где конфликтуют интересы пациента, требования институции, технологические ограничения, правовые рамки и социальные ожидания. Следовательно, обучение, построенное исключительно на теоретическом изложении этических норм, оказывается недостаточным, поскольку не формирует способности к моральному суждению в условиях неопределенности. Отсюда вытекает устойчивая тенденция к усилению ситуационного, кейсового и дискуссионного формата подготовки. Разбор клинических случаев, моделирование моральных дилемм, работа с проблемными сценариями и этическая аргументация позволяют перевести изучение медицинской этики из режима репродуктивного усвоения в режим практического осмысления. Эффективность такого подхода подтверждается исследованиями применения тематическое исследование в преподавании биоэтики, где показано, что именно ситуация, требующая выбора и обоснования позиции, становится тем пространством, в котором формируется не декларативное, а деятельностное понимание профессиональной ответственности (Фирсова, 2023).

Однако даже этого недостаточно, если обучение не затрагивает внутренние механизмы сопереживания, понимания опыта пациента и рефлексии собственных профессиональных реакций. Поэтому еще одной отчетливой тенденцией становится усиление нарративного и рефлексивного измерения медицинского образования. Нарративная медицина в данном контексте важна не только как гуманитарная добавка к профессиональной подготовке, но и как особый способ формирования клинического мышления, ориентированного на человека. Через анализ историй болезни, рефлексивное письмо, обсуждение субъективного опыта страдания и коммуникативные практики студент начинает воспринимать пациента не как «случай», а как субъекта со своим жизненным миром, системой ценностей и уязвимостью. Исследования, посвященные преподаванию нарративной медицины, показывают, что подобные образовательные технологии способствуют развитию эмпатии, рефлексивности и способности к пациент-центрированному взаимодействию, а значит, напрямую работают на становление этической культуры врача (У, 2019).

При этом содержательное поле самой этической подготовки также заметно расширяется. Если прежде центральное место занимали классические вопросы врачебного долга, гуманного отношения к пациенту и профессионального поведения, то в условиях медицины будущего этого уже недостаточно. Этическая культура современного врача должна формироваться с учетом алгоритмизации клинических решений, использования больших данных, телемедицинских форматов, генетической информации и межпрофессионального распределения ответственности. Отсюда следует, что медицинское образование постепенно смещается от традиционного преподавания «медицинской морали» к более сложной конфигурации, включающей технологическую этику, дата-этику, вопросы цифровой справедливости, границ автоматизации и ответственности в гибридной клинической среде. Но расширение содержания не означает отказа от гуманистического ядра подготовки; напротив, именно оно делает возможным осмысленное включение новых тем в образовательный процесс.

В этой связи особенно показательной становится возрастающая роль пациентоориентированности как не просто коммуникативного стандарта, а одного из базовых аксиологических ориентиров медицинского образования. Пациент в современной модели подготовки понимается не как объект профессионального воздействия, а как участник взаимодействия, носитель собственного опыта, ожиданий и права на участие в принятии решений. Это означает, что формирование этической культуры врача уже не может ограничиваться индивидуальной моральной добропорядочностью: оно должно включать навыки совместного решения, уважительного диалога,

признания границ собственной компетентности и готовности к кооперации с другими участниками медицинского процесса. Современные исследования развития высшего медицинского образования подчеркивают, что пациент-ориентированность становится важнейшей характеристикой профессионального сознания будущего врача и одновременно индикатором зрелости его этической позиции (Подкладова, 2023).

На этом фоне особенно заметен еще один сдвиг: от приучения к норме к развитию самостоятельного этического суждения. В высокотехнологичной медицине врач все чаще сталкивается не с недостатком предписаний, а с избытком факторов, требующих оценки и соотнесения. Норма здесь остается необходимой, но уже не исчерпывает содержания профессионального выбора. Поэтому медицинское образование постепенно ориентируется на формирование рефлексивной способности, критического мышления и готовности принимать решения в ситуации морального конфликта. Такой врач не просто знает, «как положено», но способен увидеть границы применимости правила, соотнести его с конкретной ситуацией и принять ответственность за последствия собственного решения. В этой перспективе этическая культура выступает не внешним регулятором профессионального поведения, а внутренним механизмом его смысловой и ценностной организации.

Существенной чертой современной образовательной парадигмы становится признание того, что этическая культура врача не формируется одномоментно и не завершается на этапе базового университетского обучения. Она требует постоянного обновления и углубления по мере профессионального роста, поскольку сами медицинские технологии, институциональные условия и моральные вызовы непрерывно изменяются. Поэтому все более убедительной становится идея непрерывного этического развития, проходящего через весь профессиональный путь врача от додипломной подготовки до ординатуры, последипломного образования и последующей практики. В исследованиях, посвященных этической компетентности врача, подчеркивается, что именно сочетание вузовской подготовки и непрерывного профессионального образования позволяет поддерживать способность к ответственному и гуманистически ориентированному действию в изменяющейся медицинской среде (Таратухин, 2023).

Таким образом, современное медицинское образование демонстрирует не частичную корректировку преподавания этики, а более глубокую смену образовательной логики. Ее суть состоит в переходе от фрагментарного и преимущественно нормативного преподавания к системному формированию этической культуры как устойчивого качества профессиональной личности. В этом процессе соединяются ценностное воспитание, интеграция гуманитарного и клинического знания, ситуационное и нарративное обучение, расширение содержания этической подготовки за счет новых технологических вызовов, развитие пациентоориентированности, рефлексивного мышления и установки на непрерывное профессионально-нравственное становление. Именно эта совокупность направлений позволяет рассматривать современное медицинское образование как пространство не только передачи знаний, но и целенаправленного формирования врача, способного сохранить человеческое измерение медицины в условиях ее будущей трансформации.

Заключение

Проведенное исследование показывает, что в условиях медицины будущего формирование этической культуры врача приобретает системообразующее значение для медицинского образования. Технологическая трансформация здравоохранения, связанная с цифровизацией, внедрением искусственного интеллекта, развитием основанный на данных и персонализированной медицины, расширением телемедицинских практик и междисциплинарных форм взаимодействия, не снижает роли профессиональной этики, а существенно усложняет ее содержание. В этих условиях этическая культура врача должна рассматриваться как многомерное интегративное качество, включающее ценностные установки, профессионально-нравственное суждение, коммуникативную ответственность, рефлексивную способность и готовность к принятию решений в ситуациях моральной неопределенности. Именно такое понимание позволяет интерпретировать ее не как факультативное дополнение к клинической подготовке, а как один из ключевых компонентов профессиональной компетентности врача,

определяющий характер его взаимодействия с пациентом, отношение к технологиям и способность сохранять гуманистические основания медицинской практики.

Анализ основных тенденций развития медицинского образования позволяет заключить, что в рассматриваемой сфере происходит переход от фрагментарного и преимущественно нормативного преподавания этики к системному формированию профессиональной личности врача. Речь идет об интеграции этико-гуманитарного компонента в содержание медицинской подготовки, усилении роли ценностного воспитания, ситуационного и рефлексивного обучения, расширении проблемного поля за счет технологической и data-этики, а также о признании значимости пациентоориентированности, межпрофессионального взаимодействия и непрерывного этического развития на всех этапах профессионального становления. Таким образом, современное медицинское образование должно быть ориентировано не только на передачу специальных знаний и навыков, но и на целенаправленное формирование врача как ответственного субъекта профессионального и морального действия. Перспективы дальнейшего изучения данной проблематики связаны с разработкой педагогических механизмов интеграции новых этических вызовов медицины будущего в образовательные программы и с уточнением моделей формирования этической культуры врача в системе непрерывного медицинского образования.

Список литературы

1. Ван Ч. Изучение и реконструкция образования в области медицинской этики в контексте конфликта «Врач-пациент» // Этические исследования. 2018. № 1 (78). С. 100-105.¶
2. Ван Ч. Изучение и реконструкция образования в области медицинской этики в контексте конфликта «Врач-пациент» // Этические исследования. 2021. Т. 42. № 13. С. 19-23.¶
3. Волченко А.В., Когтева А.Н., Тимохина Г.В. Искусственный интеллект в медицине: проблемы кибербезопасности и этические аспекты // Вестник экономики, права и социологии. 2025. № 2. С. 139-144.¶
4. Дитковская И.Э. Этические традиции отечественного медицинского образования в условиях цифровизации системы здравоохранения // Проблемы современного образования. 2021. № 4. С. 43-54.¶
5. Зорин К.В. Этико-деонтологическое воспитание и профессиональное развитие студентов-медиков: аспекты проблемы // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2020. Т. 11. № 3. С. 187-193.¶
6. Инь Сь. Размышления о пути развития теории морали в образовании по медицинской этике // Медицина и философия. 2023. Т. 40. № 1. С. 161-165.¶
7. Лю Чж. Дилемма и управление: Совершенствование системы этической экспертизы при редактировании генома человека // Обзор экономического и торгового права. 2022. Т. 30. № 4. С. 63-75.¶
8. Подкладова Т.Д., Смышляева Л.Г., Окороков А.О. и др. Современные контексты развития высшего медицинского образования: пациент-ориентированность в понимании будущего врача // Образование и наука. 2023. Т. 25. № 9. С. 44-79.¶
9. Пэн Ш. Исследование дилемм и путей практической реализации медицинской этики с точки зрения образования в области медицинской этики // Журнал Медицинского университета Гуанси. 2021. Т. 51. № 11. С. 943-946.¶
10. Романовская О.В., Романовский Г.Б. Право и цифровизация современного здравоохранения // Юридический вестник РУДН. 2024. Т. 28. № 3. С. 565-583.¶
11. Таратухин Е.О. Биоэтика в медицинском образовании: что преподавать? // Методология и технология непрерывного профессионального образования. 2023. № 2(14). С. 16-23.
12. У Ц., Го Х. Исследовательский прогресс нарративного медицинского образования в области сестринского гуманитарного образования // Журнал практической клинической медицины. 2019. Т. 23. № 22. С. 129-132.¶

13. У Ц., Го Х. Исследовательский прогресс нарративного медицинского образования в области сестринского гуманитарного образования // Журнал практической клинической медицины. 2022. № 1. С. 3-16.¶

14. Фирсова О.А., Пантюхин Д.В. Использование технологии кейс-стади в преподавании дисциплины «Биоэтика» // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2023. № 2 (99). С. 347-350.¶

Research on trends in medical education in the formation of the physician's ethical culture in the context of the medicine of the future

Weikang Fu
Specialist Expert
Don State Technical University
Rostov-on-Don, Russia
526631143@qq.com

Received 16.05.2026
Accepted 27.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 378
DOI 10.25726/h9433-3516-1044-b
EDN HXKITC
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article examines the main trends in medical education related to the formation of the physician's ethical culture in the context of the medicine of the future. The relevance of the study is determined by the fact that the digitalization of healthcare, the introduction of artificial intelligence, the development of personalized and genomic medicine, as well as the expansion of remote forms of medical care, significantly transform the content of physicians' professional activity and increase the importance of its ethical dimension. The aim of the article is to provide a theoretical understanding of the essence of the physician's ethical culture, to identify the new ethical challenges of the medicine of the future, and to determine the priority directions for the development of medical education in its ethical and humanitarian dimension. It is argued that contemporary medical education is developing toward a transition from fragmented teaching of ethics to the systematic formation of the physician's professional personality, including value-based training, the development of reflective thinking, patient-centeredness, interprofessional interaction, and readiness for responsible decision-making in the context of technologically complex medical practice.

Keywords

medical education, physician's ethical culture, medicine of the future, bioethics, physician training.

References

1. Wang Ch. Study and reconstruction of medical ethics education in the context of the «doctor-patien» conflict // Ethical Research. 2018. № 1 (78). pp. 100-105.

2. Wang Ch. Study and reconstruction of medical ethics education in the context of the «doctor-patient» conflict // Ethical Research. 2021. Vol. 42. № 13. pp. 19-23.

3. Volchenko A.V., Kogteva A.N., Timokhina G.V. Artificial intelligence in medicine: cybersecurity problems and ethical aspects // Bulletin of Economics, Law and Sociology. 2025. № 2. pp. 139-144.
4. Ditkovskaya I.E. Ethical traditions of Russian medical education in the context of healthcare digitalization // Problems of Modern Education. 2021. № 4. pp. 43-54.
5. Zorin K.V. Ethical and deontological education and professional development of medical students: aspects of the problem // Medical Education and Professional Development. 2020. Vol. 11. № 3. pp. 187-193.
6. Yin S. Reflections on the development path of moral theory in medical ethics education // Medicine and Philosophy. 2023. Vol. 40. № 1. pp. 161-165.
7. Liu Zh. Dilemma and governance: improving the ethical review system for human genome editing // Economic and Trade Law Review. 2022. Vol. 30. № 4. pp. 63-75.
8. Podkladova T.D., Smyshlyaeva L.G., Okorokov A.O. et al. Modern contexts of higher medical education development: patient-centeredness as understood by the future doctor // Education and Science. 2023. Vol. 25. № 9. pp. 44-79.
9. Peng Sh. Study of dilemmas and ways of practical implementation of medical ethics from the perspective of medical ethics education // Journal of Guangxi Medical University. 2021. Vol. 51. № 11. pp. 943-946.
10. Romanovskaya O.V., Romanovsky G.B. Law and digitalization of modern healthcare // RUDN University Law Bulletin. 2024. Vol. 28. № 3. pp. 565-583.
11. Taratukhin E.O. Bioethics in medical education: what to teach? // Methodology and Technology of Continuing Professional Education. 2023. № 2 (14). pp. 16-23.
12. Wu Ts., Guo Kh. Research progress of narrative medical education in nursing humanities education // Journal of Practical Clinical Medicine. 2019. Vol. 23. № 22. pp. 129-132.
13. Wu Ts., Guo Kh. Research progress of narrative medical education in nursing humanities education // Journal of Practical Clinical Medicine. 2022. № 1. pp. 3-16.
14. Firsova O.A., Pantyukhin D.V. Using case study technology in teaching the discipline «Bioethics» // Scientific Notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2023. № 2 (99). pp. 347-350.

Адаптация иностранных студентов в образовательное пространство российских вузов: препятствия и возможности

Илья Михайлович Слободчиков
Доктор психологических наук, профессор
Российский университет дружбы
Москва, Россия
il_grant@mail.ru

Поступила в редакцию 03.05.2026
Принята 13.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 378.014.24:316.614
DOI 10.25726/x9617-5038-6487-f
EDN INIYBB
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье рассматривается адаптация иностранных студентов в образовательное пространство российских вузов как многоуровневый психолого-педагогический и социокультурный процесс. Показано, что ключевые трудности связаны не только с индивидуальными особенностями обучающихся, но и с качеством организации университетской среды. Выделены основные препятствия адаптации: языковой барьер, различия образовательных традиций, академическая неоднородность подготовки, межкультурная дистанция, бытовая неопределенность, фрагментарность сопровождения и риск социальной изоляции. Особое внимание уделяется различению адаптации и ассимиляции: продуктивной признается стратегия интеграции, при которой студент осваивает нормы российской академической среды, сохраняя связь со своей культурой. Подчеркивается двусторонний характер процесса, в котором активность обучающегося дополняется ответственностью университета за прозрачность и открытость среды. Обоснованы возможности развития адаптационного потенциала вуза через академическую ориентацию, наставничество, межкультурную коммуникацию, учебно-методическую поддержку, цифровую навигацию и психологическое сопровождение. Предложена интегративная модель сопровождения, включающая диагностический, информационно-навигационный, академический, социально-коммуникативный и психолого-педагогический контуры. Отмечается, что такая модель позволяет университету управлять критическими точками образовательной траектории иностранного студента – от приезда и первых недель обучения до первой сессии и перехода на основную программу. Делается вывод, что адаптационная работа перестает быть периферийной внеучебной задачей и становится значимым показателем качества высшего образования и его международной привлекательности.

Ключевые слова

иностранные студенты, адаптация, образовательное пространство, российский вуз, социокультурная адаптация, академическая адаптация, языковой барьер, межкультурная коммуникация, тьюторское сопровождение.

Введение

Международная образовательная мобильность становится одним из устойчивых факторов развития высшей школы. Для университета прием иностранного студента означает не только расширение контингента и укрепление международного имиджа, но и необходимость построения среды,

в которой человек из иной языковой, культурной и образовательной системы сможет реально учиться, общаться, профессионально развиваться и сохранять психологическое благополучие. По данным ЮНЕСКО, за два десятилетия международная студенческая мобильность выросла более чем втрое, а число обучающихся за рубежом приблизилось к 7,3 млн человек (UNESCO, 2026). Для России эта тенденция имеет особое значение, поскольку в национальных целях развития обозначен ориентир увеличения к 2030 году численности иностранных студентов, обучающихся по программам высшего образования и в научных организациях, не менее чем до 500 тыс. человек (Указ Президента РФ, 2024).

Однако количественный рост сам по себе не гарантирует успешности образовательной миграции. Если вуз ограничивается приемом и формальным зачислением, но не обеспечивает понятную академическую навигацию, языковую поддержку, сопровождение в быту и включение в студенческое сообщество, образовательная мобильность может стать источником дезадаптации. В исследованиях, выполненных на материале РУДН и других российских университетов, адаптация иностранных студентов рассматривается как сложное сочетание учебных, коммуникативных, социально-психологических и бытовых процессов (Витковская, 2004; Береговая, 2019; Иванова, 2018). Поэтому актуальность темы определяется противоречием между стратегической заинтересованностью российских вузов в привлечении иностранных обучающихся и недостаточной системностью механизмов их сопровождения в реальной университетской практике.

Цель настоящей статьи – выявить основные препятствия адаптации иностранных студентов в образовательное пространство российских вузов и определить возможности, позволяющие превратить адаптационную работу из набора разрозненных мероприятий в устойчивый элемент качества высшего образования. Методологическую основу составили системный подход к анализу образовательной среды, культурно-психологический подход к аккультурации, идеи интеграционной стратегии Дж. Берри (Berry, 1997), представления о культурном шоке и межкультурном научении К. Уорд, С. Бохнера и Э. Фернема (Ward, 2001), а также отечественные исследования адаптации иностранных студентов в России (Витковская, 2004; Fedotova, 2021; Береговая, 2019; Рахимов, 2010; Ременцов, 2011; Иванова, 2018).

Результаты и обсуждение

Адаптация иностранного студента в российском вузе не может быть сведена к привыканию к расписанию, общежитию или климату. Она представляет собой процесс вхождения в новое образовательное пространство, включающее язык преподавания, нормы учебной коммуникации, требования к самостоятельной работе, стиль взаимодействия с преподавателем, административные правила, неформальные студенческие практики и способы решения бытовых вопросов. Даже частная трудность, например слабое владение академическим русским языком, быстро приобретает комплексный характер: студент хуже понимает лекции, реже задает вопросы, испытывает тревожность, избегает общения и тем самым лишается языковой практики.

Важно различать адаптацию и ассимиляцию. Цель университета не должна заключаться в том, чтобы иностранный студент отказался от собственной культурной идентичности. Более продуктивной является стратегия интеграции: студент осваивает нормы российской академической среды, принимает правила учебного взаимодействия и расширяет коммуникативные возможности, сохраняя связь со своей культурой. Такая позиция согласуется с аккультурационной логикой, согласно которой устойчивое включение в новую среду предполагает не разрушение исходной идентичности, а ее соотнесение с требованиями принимающего общества (Berry, 1997).

Следовательно, адаптация имеет двусторонний характер. Иностранный студент должен проявлять активность: осваивать язык, выполнять учебные требования, обращаться за помощью, расширять круг общения. Но университет также обязан делать среду понятной и открытой: объяснять правила, предупреждать типичные ошибки, создавать каналы обратной связи, готовить преподавателей к межкультурной коммуникации. Чем прозрачнее университетская система, тем ниже риск того, что студент будет воспринимать трудности как личную несостоятельность или как враждебность принимающей среды.

Первым и наиболее заметным препятствием остается языковой барьер. Он проявляется не только в бытовом общении, но и в понимании лекций, терминологии, инструкций к заданиям, формата экзамена, требований к письменной работе. Исследователи подчеркивают, что знание разговорного языка не тождественно владению языком специальности (Рахимов, 2010; Ременцов, 2011). Студент может свободно ориентироваться в повседневной коммуникации, но испытывать серьезные трудности при чтении учебника по медицине, экономике, праву или инженерным дисциплинам. Поэтому языковая поддержка должна быть встроена в профессиональную подготовку, а не завершаться на подготовительном факультете.

Второй блок препятствий связан с различиями образовательных традиций. Иностранные студенты приезжают из систем, где иначе понимается роль преподавателя, допустимость вопросов, самостоятельная работа, коллективное обсуждение, публичное выступление или письменная аргументация. Российский вуз часто предполагает высокий объем самостоятельного чтения, регулярную промежуточную аттестацию и активное освоение профессиональной терминологии. Если эти нормы не объяснены заранее, студент воспринимает их как непредсказуемые и эмоционально перегружающие.

Третье препятствие – социально-психологическая и межкультурная дистанция. Иностранный студент сталкивается с непривычными нормами повседневного общения, юмором, невербальными сигналами, административным стилем, правилами взаимодействия с преподавателем и одногруппниками. В некоторых случаях возникает ощущение холодности российской среды, хотя оно может быть следствием не негативного отношения, а отсутствия опыта межкультурного контакта у обеих сторон. Данные исследований показывают, что успешность адаптации существенно варьирует в зависимости от культурной дистанции, коммуникативного опыта и готовности к взаимодействию с принимающим сообществом (Fedotova, 2021).

Четвертый фактор – бытовая и организационная неопределенность. Документы, регистрация, общежитие, медицинское обслуживание, транспорт, финансовые вопросы и питание формально находятся за пределами учебного плана, но именно они определяют уровень тревожности и доступный ресурс внимания. Когда студент не понимает, куда обращаться и какие действия выполнять, бытовой стресс начинает разрушать учебную мотивацию. Пятое препятствие – фрагментарность сопровождения: международный отдел, деканат, куратор, преподаватели, общежитие и психологическая служба могут работать добросовестно, но не как единая система. В результате помощь становится реактивной и включается тогда, когда проблема уже стала острой.

Главная возможность российского вуза состоит в переходе от логики разовых адаптационных мероприятий к логике проектирования среды. Подготовительный этап должен включать не только русский язык, но и академическую ориентацию: как устроена образовательная программа, что такое зачет и экзамен, как пользоваться электронной образовательной средой, как писать реферат, как соблюдать академическую добросовестность, как обращаться к преподавателю. Чем раньше студент получает эти сведения, тем меньше вероятность, что он будет осваивать их через ошибки, санкции и стресс.

Особое значение имеет наставничество. Эффективна модель двойного сопровождения, когда студент первого года получает академического наставника из числа преподавателей или сотрудников и студенческого наставника из старших курсов. Первый помогает понять учебные требования, второй – ориентироваться в повседневной жизни и студенческих практиках. Такая модель снижает дистанцию между студентом и университетом, но не подменяет его самостоятельность. Наставник не решает задачи вместо обучающегося, а помогает ему увидеть маршрут решения.

Существенный ресурс связан с организацией межкультурной коммуникации. Контакт иностранных и российских студентов не возникает автоматически: их нужно объединять в совместных учебных проектах, волонтерских программах, научных кружках, спортивных и культурных мероприятиях. При этом важно избегать формального подхода, когда иностранный студент появляется в университетской жизни только как носитель национального костюма или кухни. Межкультурное взаимодействие должно строиться вокруг равного участия в содержательных образовательных и социальных задачах.

Отдельным направлением является учебно-методическая адаптация дисциплин. Речь не идет о снижении требований. Напротив, прозрачность требований помогает сохранить академический уровень. Преподаватель может использовать списки ключевых терминов, образцы выполненных заданий, критерии оценивания, краткие планы лекций, дополнительные консультации, визуальные схемы и повторяемую структуру учебных материалов. Для студентов, обучающихся на русском языке как неродном, ясность инструкции часто оказывается не менее важной, чем объем объяснения.

На основе анализа препятствий и возможностей можно предложить интегративную модель сопровождения адаптации иностранных студентов. Ее первый контур – диагностический: оценка языкового уровня, академической готовности, образовательного опыта, мотивации, бытовых потребностей и психологического состояния. Диагностика необходима не для формальной отчетности, а для выявления групп риска и подбора адресной поддержки.

Второй контур – информационно-навигационный. Он включает единый цифровой портал или адаптационную карту первых месяцев: календарь обязательных действий, контакты служб, инструкции по документам, общежитию, медицине, учебному процессу и внеучебным возможностям. Третий контур – академический: языковая поддержка, консультации, вводные модули по учебным правилам, помощь в освоении электронных ресурсов и требований к самостоятельной работе. Четвертый контур – социально-коммуникативный: наставничество, смешанные проектные группы, студенческие клубы, взаимодействие с землячествами и ассоциациями иностранных студентов.

Пятый контур – психолого-педагогический. Он предполагает профилактику одиночества, тревожности и культурного шока, проведение групповых встреч, консультаций, тренингов саморегуляции, а также подготовку преподавателей к распознаванию признаков дезадаптации. В логике культурного шока трудности первых месяцев не следует интерпретировать только как слабую мотивацию или недостаточную дисциплину (Ward, 2001). Часть проблем связана с естественным напряжением межкультурного перехода, и именно поэтому студенту необходима безопасная среда обращения за помощью.

Такая модель позволяет изменить саму философию адаптационной работы. Университет перестает ждать, пока студент «сам привыкнет», и начинает управлять критическими точками его образовательной траектории: приездом, первыми неделями обучения, переходом с подготовительного факультета на основную программу, первой сессией, практикой, сменой уровня образования. Это особенно важно для крупных вузов, где иностранный контингент неоднороден по языку, культуре, образовательному опыту и профессиональным планам.

Заключение

Адаптация иностранных студентов в образовательное пространство российских вузов является многоуровневым процессом, в котором академические, языковые, социально-психологические, межкультурные и бытовые факторы образуют единую систему. Основные препятствия связаны с языковым барьером, различиями образовательных традиций, академической неоднородностью подготовки, межкультурной дистанцией, бытовой неопределенностью, фрагментарностью сопровождения и риском социальной изоляции. Их нельзя объяснять только индивидуальными качествами студента: они отражают качество организации университетской среды.

Возможности преодоления этих препятствий заключаются в развитии подготовительного и вводного этапа, тьюторского и наставнического сопровождения, межкультурной коммуникации, учебно-методической адаптации дисциплин, цифровой навигации, психологической поддержки и повышения межкультурной компетентности преподавателей. Наиболее перспективной является интегративная модель, объединяющая диагностику, академическую поддержку, социально-коммуникативное включение, психологическое сопровождение и межведомственную координацию внутри университета. В таком случае адаптация перестает быть периферийной внеучебной задачей и становится важным показателем качества российского высшего образования, его гуманитарной привлекательности и устойчивости на международном образовательном рынке.

Список литературы

1. Береговая О.А., Лопатина С.С., Отургашева Н.В. Барьеры социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах // Перспективы науки и образования. 2019. № 2(38). С. 108-118.
2. Витковская М.И., Троцук И.В. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2004. № 1. С. 267-284.
3. Иванова Г.П., Логвинова О.К., Ширкова Н.Н. Педагогическое обеспечение социокультурной адаптации иностранных студентов: опыт реализации // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 3. С. 60-69.¶
4. Рахимов Т.Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития // Язык и культура. 2010. № 4 (12). С. 123-136.
5. Ременцов А.Н., Казанцева А.А. Социокультурные аспекты адаптации иностранных студентов в российских втузах // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2011. № 7. С. 10-14.
6. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» // Официальный сайт Президента России // kremlin.ru. 2024.
7. Berry J.W. Immigration, acculturation, and adaptation // Applied Psychology. 1997. Vol. 46. № 1. pp. 5-34.
8. Fedotova V.A. International students' adaptation in Russia: its varying due to the student's culture of origin // Kemerovo State University Bulletin. 2021. Vol. 23. № 4. pp. 995-1004.
9. UNESCO. Number of students in higher education more than doubled in 20 years, but inequalities remain. 12 мая 2026 г. // unesco.org. 2026.¶
10. Ward C. The psychology of culture shock. 2nd ed. London; New York: Routledge, 2001. 384 p.

Adaptation of international students to the educational space of Russian universities: barriers and opportunities

Ilya M. Slobodchikov
Doctor of Psychological Sciences, Professor
Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba
Moscow, Russia
il_grant@mail.ru

Received 03.05.2026
Accepted 13.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 378.014.24:316.614
DOI 10.25726/x9617-5038-6487-f
EDN INIYBB
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article examines the adaptation of international students to the educational space of Russian universities as a multidimensional psychological, pedagogical and sociocultural process. It is shown that the main difficulties are connected not only with individual characteristics of students, but also with the quality of the university environment. The article identifies key barriers to adaptation: language barrier, differences in

educational traditions, heterogeneous academic background, intercultural distance, everyday and organizational uncertainty, fragmented support and the risk of social isolation. Particular attention is paid to distinguishing adaptation from assimilation: the integration strategy is considered the most productive, allowing students to master the norms of the Russian academic environment while preserving ties with their native culture. The two-sided character of the process is emphasized, in which the student's own activity is complemented by the university's responsibility for a transparent and open environment. The possibilities of strengthening university adaptation potential through academic orientation, mentoring, intercultural communication, methodological support, digital navigation and psychological assistance are substantiated. An integrative support model is proposed, including diagnostic, informational, academic, social-communicative and psychological-pedagogical components. It is concluded that adaptation becomes an indicator of the quality of higher education.

Keywords

international students, adaptation, educational space, Russian university, sociocultural adaptation, academic adaptation, language barrier, intercultural communication, tutoring support.

References

1. Beregovaya O.A., Lopatina S.S., Oturgasheva N.V. Barriers to sociocultural adaptation of international students in Russian universities // Perspectives of Science and Education. 2019. № 2 (38). pp. 108-118.
2. Vitkovskaya M.I., Trotsuk I.V. Adaptation of foreign students to the conditions of life and study in Russia (the case of PFUR) // Peoples' Friendship University of Russia Bulletin. Series: Sociology. 2004. № 1. pp. 267-284.
3. Ivanova G.P., Logvinova O.K., Shirkova N.N. Pedagogical support of sociocultural adaptation of international students: implementation experience // Higher Education in Russia. 2018. Vol. 27. № 3. pp. 60-69.
4. Rakhimov T.R. Features of organizing the education of foreign students at a Russian university and directions of its development // Language and Culture. 2010. № 4(12). pp. 123-136.
5. Rementsov A.N., Kazantseva A.A. Sociocultural aspects of foreign students' adaptation in Russian technical universities // Alma Mater (Higher School Bulletin). 2011. № 7. pp. 10-14.
6. Decree of the President of the Russian Federation of 07.05.2024 № 309 «On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030 and for the perspective up to 2036» // Official Website of the President of Russia // kremlin.ru. 2024.
7. Berry J.W. Immigration, acculturation, and adaptation // Applied Psychology. 1997. Vol. 46. № 1. pp. 5-34.
8. Fedotova V.A. International students' adaptation in Russia: its varying due to the student's culture of origin // Kemerovo State University Bulletin. 2021. Vol. 23. № 4. pp. 995-1004.
9. UNESCO. Number of students in higher education more than doubled in 20 years, but inequalities remain. 12 May 2026 // unesco.org. 2026.
10. Ward C. The psychology of culture shock. 2nd ed. London; New York: Routledge, 2001. 384 p.

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Психическое обоснование двигательных реакций и тактическая сущности применения одновременного и сопряженного выполнения маневров в самбо

Денис Борисович Астахов
Доцент
Российская академия народного хозяйства и государственной службы (РАНХиГС)
Москва, Россия
astakhovdb@gmail.com

Поступила в редакцию 07.05.2026
Принята 16.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 796.81
DOI 10.25726/h1805-2651-9903-r
EDN HXLCVM
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Двигательная реакция самбиста традиционно описывается через латентные и моторные характеристики, тогда как маневр относят к разделу тактики; связь между психическим обеспечением реакции и тактическим смыслом маневра проработана слабо, а одновременное и сопряженное выполнение маневров употребляются без устойчивого разграничения. Цель работы – уточнить психические основания двигательных реакций, обеспечивающих маневрирование, и развести одновременное и сопряженное выполнение как два различных по тактическому назначению режима. Применены структурно-функциональный и понятийно-категориальный анализ, систематизация и сравнение подходов, моделирование соотношения психических компонентов и тактических функций. Установлено, что одновременное выполнение опирается преимущественно на реакцию выбора и распределение внимания между параллельными действиями, тогда как сопряженное выполнение детерминировано антиципирующей реакцией и удержанием единого замысла, при котором предыдущий маневр подготавливает последующий. Разграничение режимов даёт возможность соотнести тип двигательной реакции с тактической функцией маневра и с этапом подготовки, закреплённым действующим федеральным стандартом. Психическое обеспечение маневрирования выступает условием тактической результативности технического действия: сопряженность маневров достигается перенастройкой антиципации и внимания и не сводится к скорости отдельной реакции.

Ключевые слова

самбо, двигательная реакция, антиципация, маневр, сопряженное выполнение, одновременное выполнение, тактическая подготовка, психическое обеспечение действия.

Введение

Подготовка самбиста строится вокруг быстрого и точного двигательного ответа на меняющуюся ситуацию схватки, однако природа этого ответа описывается неоднородно. Часть работ трактует двигательную реакцию преимущественно как психофизиологическую характеристику – по латентному времени, скорости и помехоустойчивости – и связывает её совершенствование с сенсорно-кинетической и тренажёрной подготовкой. Другое направление, восходящее к работам А.А. Новикова и его соавторов, рассматривает выполнение технического действия как функцию оценки динамической ситуации, смещая

акцент с самой реакции на её смысловое содержание (Новиков, 2013). Прямого противоречия между трактовками нет, но отсутствует связующее звено: остаётся неясным, какие психические механизмы переводят быстрый двигательный ответ в тактически осмысленный маневр.

В теории единоборств понятие маневра также определяется по-разному. В прикладных описаниях маневрирование то сводят к перемещениям, готовящим захват, то трактуют широко, как управление пространством поединка. А.В. Конаков, разбирая тактическую подготовку в боевом самбо, отмечает, что маневр редко выступает изолированным действием и обычно встроен в последовательность, подчинённую единому замыслу (Конаков, 2019). При этом в описаниях соседствуют два режима совместного выполнения маневров – одновременное и сопряженное, – употребляемые как близкие или взаимозаменяемые, хотя по психическому обеспечению они расходятся. Смешение затрудняет перенос теоретических положений в методику: тренировочные средства подбираются без опоры на тип задействованной реакции.

Актуализация вопроса связана и с изменившимся статусом вида спорта. В июле 2021 года Международная федерация самбо получила постоянное признание Международного олимпийского комитета, а в 2024 году самбо приказом Министерства спорта Российской Федерации было приравнено по статусу к олимпийским видам спорта; действующий федеральный стандарт спортивной подготовки по виду спорта «самбо» утверждён приказом Минспорта России от 4 декабря 2025 г. № 1083 (зарегистрирован в Минюсте России 22 января 2026 г., № 85018). Стандарт задаёт этапную логику подготовки и переводные требования, но не раскрывает, как психическое обеспечение двигательных реакций соотносится с тактическими задачами на каждом этапе. Расхождение между нормативной рамкой и её психолого-педагогическим наполнением и образует практическую сторону проблемы.

Чтобы устранить отмеченное расхождение, работа ставит цель уточнить психические основания двигательных реакций, обеспечивающих маневрирование, и развести одновременное и сопряженное выполнение маневров как режимы, различные по тактическому назначению и по типу задействованной реакции. Г.Л. Драндров и К.А. Тверитнев, описывая биодинамические и психические трудности деятельности самбиста, указывают, что заметная часть ошибок в схватке имеет не моторное, а перцептивно-смысловое происхождение (Драндров, 2019); это наблюдение принимается за исходную посылку. Изложение строится от психического механизма реакции к тактической функции маневра и далее к соотнесению режимов с этапами подготовки.

Материалы и методы исследования

Работа выполнена средствами теоретического исследования. Применён понятийно-категориальный анализ для уточнения содержания терминов «двигательная реакция», «маневр», «одновременное» и «сопряженное» выполнение; структурно-функциональный подход послужил для описания психических компонентов, обеспечивающих каждый режим маневрирования, и их связи с тактическими функциями. Систематизация и сравнение подходов позволили сопоставить расходящиеся трактовки маневра и выделить признаки, по которым режимы совместного выполнения поддаются разграничению.

Для построения соотношения между типом двигательной реакции, психическим механизмом и тактическим назначением маневра, а также для соотнесения этого соотношения с этапами спортивной подготовки применено моделирование. Классификационным основанием приняты типы реакций, традиционно различаемые в психологии спорта: простая реакция, реакция выбора, реакция на движущийся объект и антиципирующая реакция. А.В. Сафошин с соавторами показывают, что результативность подготовки самбиста повышается при модульно-ситуационном построении заданий, когда двигательное действие осваивается в привязке к узнаваемой ситуации (Сафошин, 2017). Это положение определило единицу анализа: ею стал маневр в составе тактического замысла, рассматриваемый вместе с подготавливающим перемещением.

Нормативную базу составили действующий федеральный стандарт спортивной подготовки по виду спорта «самбо» и предшествующие ему редакции, задающие этапную структуру подготовки и переводные требования. Содержательный контент-анализ нормативных документов проведён в части,

касающейся распределения тактических задач по этапам; количественные нормативы физической подготовки привлекались только как рамка, определяющая возрастные и квалификационные границы рассматриваемых режимов маневрирования.

Результаты и обсуждение

Двигательная реакция самбиста редко сводится к ответу на единичный сигнал. В схватке преобладают реакция выбора, когда из нескольких возможных действий отбирается одно сообразно поведению соперника, и антиципирующая реакция, при которой ответ строится на упреждающем предвосхищении положения и намерения партнёра. Г.Д. Тышлер, обосновывая тренажёрную подготовку с акцентом на специализацию проявления двигательных реакций, подчёркивает, что прирост скорости отдельной реакции даёт ограниченный соревновательный эффект, если не сопровождается перестройкой механизма выбора (Тышлер, 2017). Исследование сенсорно-кинетических комплексов уточняет картину: сокращение латентного времени реакции у борцов-самбистов достигается воздействием на сенсорный синтез, предшествующий моторному ответу (Шашков, 2025). Скоростной потенциал реакции, следовательно, реализуется через предшествующую ему перцептивную обработку.

Принято разделять простую и сложную реакцию: простая отвечает одним заготовленным действием на единственный известный сигнал, сложная предполагает выбор ответа или его упреждающее построение. Поединок самбистов почти не оставляет места простой реакции – число возможных действий соперника велико, а сигналы к ним размыты и перекрываются во времени. Скоростная подготовка, выстроенная на модели простой реакции, переносится в схватку ограниченно: она тренирует звено, которое в реальном эпизоде редко работает обособленно от выбора и прогноза. Преобладание сложных форм реакции и делает психическую сторону действия определяющей для его тактической отдачи, тогда как чисто скоростная характеристика отходит на второй план.

Упреждающее построение ответа опирается на чтение подготовительных признаков – смещения опоры, изменения тонуса захвата, разворота плеч и направления взгляда соперника. Чем раньше распознан такой признак, тем больше времени остаётся на развёртывание собственного действия, поэтому квалифицированный самбист отвечает уже на зачаток движения противника, не дожидаясь его завершения. Снижение латентного времени реакции достигается тогда сокращением неопределённости на входе: совершенствуется распознавание, тогда как само моторное исполнение остаётся прежним. Перцептивная составляющая входит в скоростной показатель наравне с моторной и в тактически насыщенных эпизодах нередко определяет его в большей мере. Отсюда вытекает ограниченность проб, измеряющих только время простого двигательного ответа: они оставляют за рамками наиболее нагруженное звено сложной реакции.

В психическое обеспечение реакции входит несколько разнородных компонентов, по-разному нагруженных в зависимости от тактической задачи. Распределение и переключение внимания позволяет контролировать несколько параметров ситуации сразу. Антиципация строит вероятностный прогноз развития эпизода и сокращает время на принятие решения. Идеомоторное представление связывает образ действия с его исполнением и облегчает запуск моторной программы. Л.В. Кан и О.Б. Малков, описывая сопряженное применение идеомоторного и имитационного методов, фиксируют улучшение моментных характеристик боевого взаимодействия при совместной отработке образа действия и его имитации (Кан, 2014). Вклад перечисленных компонентов неодинаков и меняется в зависимости от того, какой режим маневрирования реализуется (табл. 1).

Таблица 1. Тип двигательной реакции и психический механизм его обеспечения в схватке самбиста

Тип двигательной реакции	Ведущий психический механизм	Проявление в схватке	Преобладающее тактическое назначение
Простая реакция	Скорость запуска заготовленной программы	Ответ на единичный заранее известный сигнал	Использование фиксированного момента, старт атаки

Реакция выбора	Распределение внимания и оперативная оценка	Отбор одного действия из нескольких возможных	Параллельные, одновременно выполняемые маневры
Реакция на движущийся объект	Слежение и экстраполяция траектории	Сопровождение перемещения соперника и захвата	Перехват, контроль дистанции
Антиципирующая реакция	Вероятностный прогноз намерения соперника	Упреждающее действие до завершения движения партнёра	Сопряженные маневры, подготовка завершения

Источник: составлено автором.

Распределение психических механизмов по типам реакций показывает закономерное смещение нагрузки. На полюсе простой реакции основная работа приходится на скорость запуска заранее заготовленной программы, тогда как сознательный контроль минимален. По мере перехода к реакции выбора возрастает роль внимания и оперативной оценки, а при антиципирующей реакции ведущим становится прогноз, опережающий фактическое действие соперника. Подобное смещение объясняет, почему механический перенос методик скоростной подготовки на тактически насыщенные эпизоды даёт слабый прирост: ускоряется звено, которое в этих эпизодах не лимитирует результат.

Удобно различать в психическом обеспечении реакции три последовательные фазы: восприятие сигнала, центральную переработку с выбором ответа и моторное исполнение. Скоростные методики воздействуют преимущественно на крайние фазы – обостряют восприятие и сокращают время моторного звена, – тогда как тактически насыщенный эпизод нагружает центральную фазу, где соперник навязывает неопределённость и вынуждает пересматривать решение по ходу действия. Если лимитирующим оказывается центральное звено, прибавка в скорости восприятия или исполнения слабо сказывается на итоге: выигранные доли секунды поглощаются затянутым выбором. Расхождение между лабораторной быстротой реакции и её соревновательной отдачей получает в такой схеме объяснение, согласующееся с наблюдениями тренировочной практики.

Чтобы перевести сказанное о реакциях в тактическую плоскость, требуется обратиться к понятию маневра – действия, которое переводит психический прогноз в изменение позиции. Поэтому следующий шаг анализа касается самого понятия маневра и того, как его трактовки соотносятся с описанными механизмами.

Маневр в самбо целесообразно понимать как перемещение или серию перемещений, изменяющих взаимное положение борцов и подготавливающих условия для приема. Трактовки расходятся в том, что принять за ведущий признак. А.В. Литманович с соавторами связывают маневрирование с формированием эпизодов противоборства заданного технико-тактического назначения и подчёркивают его роль в создании выгодной конфигурации захвата (Литманович, 2018). Ф.В. Салугин и В.В. Козин рассматривают маневр через категорию оперативного пространства: повышение вариативности тактико-технических действий они связывают со способностью спортсмена перераспределять пространство поединка в свою пользу (Салугин, 2018). Ю.В. Горшков с соавторами, описывая технико-тактическую подготовку самбиста, выделяют переход от маневра к завершающему действию как наиболее уязвимое звено подготовки (Горшков, 2016). Расхождение подходов сведено в таблице (табл. 2).

Таблица 2. Трактовки понятия маневра в теории спортивных единоборств

Подход	Трактовка маневра	Ведущий признак	Соотнесение с замыслом схватки
Эпизодно-ситуационный	Формирование эпизода противоборства заданного назначения	Создание выгодной конфигурации захвата	Маневр готовит конкретный технический эпизод

Пространственный	Управление оперативным пространством поединка	Перераспределение пространства в свою пользу	Маневр расширяет вариативность действий
Замысловый	Звено последовательности, подчинённой единому плану	Встроенность в цепочку намерений	Маневр подчинён общей стратегии схватки
Технико-переходный	Подготовка перехода к завершающему действию	Связка маневра с приемом	Маневр обслуживает завершение атаки

Источник: составлено автором.

За расхождением формулировок просматривается общая черта: маневр почти всегда описывается как подготовительное действие, а самостоятельной целью выступает редко. С.Н. Никитин и С.А. Воробьев, обсуждая построение тренировочного процесса с учётом условий выполнения, отмечают, что результативность приема во многом определяется предшествующим перемещением, задающим удобную дистанцию и угол атаки (Никитин, 2011). В.А. Федулов на материале переходов к борьбе в партере показывает, что эффективность завершающего действия возрастает, когда переход подготовлен предыдущим маневром; обособленное выполнение снижает результативность (Федулов, 2017). К близкому выводу подводят наблюдения за латеральными предпочтениями: А.А. Клименко и Е.С. Булдаков фиксируют, что асимметрия в выполнении технико-тактических действий на этапе начальной подготовки сужает репертуар маневрирования и ограничивает выбор стороны атаки (Клименко, 2023). Подготовительная функция маневра признаётся разными авторами независимо от различий в исходных определениях.

Стоит отграничить понятие маневра от смежных категорий, с которыми его иногда смешивают. Обманное движение информирует соперника ложным сигналом, но реального взаимного положения борцов не меняет; простое перемещение меняет позицию, однако не подчинено тактическому замыслу и не оценивается по подготовленному им продолжению. Маневр занимает промежуточное положение: он изменяет конфигурацию поединка и одновременно служит замыслу, оставаясь подготовительным по функции. Размытость этих границ в части работ ведёт к тому, что под общим обозначением соединяются действия с разной психической нагрузкой, после чего сопоставление методик теряет точность. Прояснение границ понятия предшествует разведению режимов его выполнения и задаёт для такого разведения опору.

Тактический смысл маневра яснее всего проступает при обращении к замыслу схватки в целом. Е.А. Конина и Е.С. Иванов, развивая стратегию ведения схватки средствами ментальной арифметики, исходят из того, что спортсмен удерживает в сознании несколько ходов вперёд и не ограничивается ответом на текущий момент (Конина, 2023). Сравнение тренировочных подходов, выполненное Д.Д. Гриневым с соавторами, указывает на преимущество схем, где маневр осваивается как звено в цепочке намерений; освоение его как набора перемещений уступает по переносу тренировочного эффекта (Гринев, 2023). Отсюда вытекает необходимость развести два режима совместного выполнения маневров, до сих пор употреблявшиеся как синонимичные.

Сводя обзор воедино, нетрудно заметить, что совместное выполнение маневров рассматривается в литературе нерасчленённо: параллельное соединение действий и их последовательная сцепка обозначаются сходными выражениями и не разводятся по психическому основанию. Между тем за этими случаями стоят несовпадающие требования к спортсмену – контроль над одновременностью и удержание отсроченного замысла нагружают разные механизмы. Отсутствие разграничения затрудняет и отбор тренировочных средств, поскольку методика, пригодная для одного случая, по умолчанию распространяется на другой. Введение различения двух режимов восполняет этот пробел и переводит обсуждение из описательного плана в объяснительный.

Предлагается различать одновременное и сопряженное выполнение маневров по основанию психического обеспечения и временной организации действия. Одновременным называется выполнение, при котором два или более маневра разворачиваются параллельно в пределах одного

временного интервала, например перемещение и одновременная работа захватом, разводящая внимание соперника. Сопряженным называется выполнение, при котором маневры следуют один за другим, но связаны единым замыслом так, что предыдущий маневр подготавливает условия для последующего и сам по себе результата не преследует. Различие лежит в структуре действия: одновременность – это параллельность во времени, сопряженность – связанность по смыслу (табл. 3).

Таблица 3. Разграничение одновременного и сопряженного выполнения маневров

Признак сопоставления	Одновременное выполнение	Сопряженное выполнение
Ведущая двигательная реакция	Реакция выбора	Антиципирующая реакция
Ведущий психический механизм	Распределение и переключение внимания	Удержание единого замысла, прогноз
Временная организация	Параллельность действий в одном интервале	Последовательность, связанная смыслом
Тактическая функция	Разведение внимания соперника	Подготовка предыдущим маневром последующего
Типичная ошибка	Формальное исполнение одного из маневров	Разрыв связи между подготовкой и завершением
Педагогический акцент	Симметричная координация, помехоустойчивость	Формирование прогноза, освоение связками

Источник: составлено автором.

Сопоставление двух режимов вскрывает их разную психическую цену. Одновременное выполнение нагружает прежде всего распределение внимания: спортсмен вынужден контролировать несколько параллельных параметров, и при недостатке ресурса один из маневров выполняется формально, теряя тактическую остроту. Сопряженное выполнение нагружает антиципацию: оно требует удержания замысла на несколько ходов вперёд, поскольку ценность подготовительного маневра раскрывается только в связке с последующим. По всей видимости, по этой причине сопряженные комбинации осваиваются медленнее – их нельзя освоить по частям без потери связующего прогноза.

Показательно и то, поддаётся ли действие разбору на части. Одновременную пару можно разложить и отработать составляющие порознь, а затем собрать, не утратив смысла: параллельность восстанавливается совмещением во времени. Сопряженная цепочка такого разбора не допускает – извлечённый из связки подготовительный маневр лишается функции, поскольку его ценность держится на прогнозе последующего действия. Отсюда неодинаковая отдача дробного и целостного методов: для одновременного режима дробление оправдано, для сопряженного оно разрушает осваиваемую связь и подменяет прогноз заучиванием жёстких комбинаций.

Разграничение режимов опирается на наблюдаемый признак – перекрытие действий во времени. Если два маневра делят общий временной интервал и протекают параллельно, выполнение относится к одновременному; если они следуют друг за другом, но первый осмыслен только через второй, выполнение оказывается сопряженным. Затруднение возникает с быстрыми последовательностями, где сцепленные маневры идут почти слитно и внешне напоминают параллельные. Различает их проверка на разъединимость: при сопряженности изъятие подготовительного звена обесценивает завершение, при одновременности устранение одного из действий оставляет второе работоспособным. Признак перекрытия во времени дополняется тем самым признаком смысловой зависимости, и совместное их применение устраняет двусмысленность отнесения.

Предложенным разграничением объясняется ряд практических наблюдений, ранее казавшихся разрозненными. Слабость перехода от маневра к завершающему действию, отмеченная при описании технико-тактической подготовки, по характеру относится к сопряженному режиму: разрыв возникает там, где подготовительный маневр выполнен правильно, но не связан прогнозом с завершением. Сужение репертуара при латеральной асимметрии затрагивает преимущественно одновременный режим, в

котором параллельные действия требуют симметричной готовности обеих сторон тела. Смешение режимов в методике приводит к тому, что средства, пригодные для отработки параллельности, применяют к связности, и наоборот, отчего перенос тренировочного эффекта в соревновательную деятельность снижается.

Привязка режимов к разным механизмам уточняет и роль индивидуальных различий. Латеральная готовность – соразмерное владение обеими сторонами тела – обслуживает прежде всего одновременный режим, где параллельные действия нередко распределяются между сторонами и требуют симметричной техники. Прогностическая способность – устойчивость и точность упреждающего образа – определяет успех в сопряженном режиме, где исход подготовительного маневра отсрочен. Спортсмен с развитой симметрией, но слабым прогнозом продуктивнее в параллельных сочетаниях; при обратном соотношении сильнее проявляет себя в связках. Индивидуализация подготовки получает в таком разграничении опору: профиль способностей соотносится с приоритетным для него режимом без усреднения требований.

В отличие от внимания и антиципации, идеомоторное обеспечение не закреплено за одним из режимов и поддерживает запуск двигательной программы в обоих. При одновременном выполнении оно удерживает образ параллельных действий и не даёт одному из них выпасть из-под контроля; при сопряженном – хранит образ всей связки, удерживая отсроченную цель, пока разворачивается подготовительный маневр. Различие сводится к содержанию образа: набор совмещаемых действий либо последовательность, связанная единым исходом. Один и тот же психический ресурс обслуживает оба режима, но настраивается под разную структуру действия.

Соотнесение режимов с типами реакций позволяет встроить их в этапную логику подготовки, заданную федеральным стандартом. На ранних этапах преобладает работа над простой реакцией и реакцией выбора, что соответствует освоению отдельных маневров и их параллельных сочетаний; антиципирующая реакция, лежащая в основе сопряженности, формируется позже и требует накопленного двигательного опыта. Соответствие этапов, доминирующих реакций, приоритетных режимов и педагогических средств сведено в таблице (табл. 4).

Таблица 4. Соотнесение режимов маневрирования с этапами спортивной подготовки

Этап спортивной подготовки	Доминирующий тип реакции	Приоритетный режим маневрирования	Педагогическое средство	Ожидаемый образовательный результат
Начальной подготовки	Простая реакция, реакция выбора	Одновременный	Освоение отдельных маневров и их параллельных сочетаний	Базовая координация и распределение внимания
Учебно-тренировочный (спортивной специализации)	Реакция выбора, реакция на движущийся объект	Преимущественно одновременный с элементами сопряженного	Ситуационные задания, переходы к завершению	Устойчивое маневрирование в типовых эпизодах
Совершенствования спортивного мастерства	Антиципирующая реакция	Сопряженный	Освоение комбинаций связками, идеомоторная отработка	Связность маневров по замыслу
Высшего спортивного мастерства	Антиципирующая реакция	Сопряженный, вариативный	Моделирование изменчивых ситуаций соревнования	Индивидуальный тактический почерк

Источник: составлено автором.

Из матрицы соответствия следует, что сопряженное маневрирование нецелесообразно форсировать на начальном этапе: пока не сформирован надёжный прогноз, попытка связать маневры единым замыслом оборачивается заучиванием жёстких комбинаций, плохо переносимых на изменчивую ситуацию схватки. Одновременный режим осваивается раньше, поскольку опирается на распределение внимания, тренируемое уже на простых заданиях. Разведение режимов по этапам снимает кажущееся противоречие между требованием ранней тактической подготовки и ограниченными прогностическими возможностями начинающего спортсмена.

При построении тренировочных заданий разведение режимов задаёт разную логику. Для одновременного выполнения задание строится вокруг контролируемого усложнения обстановки: к основному маневру добавляется параллельный, и нагрузка на распределение внимания повышается дозированно, по мере устойчивости контроля. Для сопряженного выполнения задание организуется вокруг прогноза: подготовительный маневр с самого начала осваивается в сцепке с продолжением, а его изолированная отработка допускается лишь как кратковременная подводящая мера. Подмена одной логики другой объясняет, почему формально схожие упражнения дают неодинаковый перенос в соревновательную схватку.

Полученное разграничение меняет трактовку психического обеспечения маневрирования. Психические компоненты реакции – распределение внимания, опережающая антиципация и идеомоторное обеспечение запуска – перестают выступать однородным фоном технического действия и получают конкретную тактическую привязку: распределение внимания обслуживает одновременность, антиципация обслуживает сопряженность, идеомоторное представление поддерживает запуск в обоих режимах. Тактическая результативность маневра тем самым определяется соответствием между типом реакции и режимом её применения; скорость отдельной реакции сама по себе её не гарантирует.

Расходятся по режимам и требования к измерительному инструменту. Для одновременного выполнения информативны показатели устойчивости внимания к помехам и сохранения качества параллельных действий под нагрузкой, тогда как изолированная скоростная проба сохраняет вспомогательное значение. Для сопряженного выполнения требуется оценка по связке: учитывается, готовит ли подготовительный маневр продолжение и удерживается ли замысел при изменении обстановки, а быстрота отдельного перемещения отходит на второй план. Единая проба, нечувствительная к этому различию, смешивает разнородные способности и снижает прогностическую ценность измерения.

Несовпадение критериев оценки отзывается и на отборе. Когда единственным мерилом служит быстрота одиночной реакции, преимущество получают спортсмены с сильным моторным звеном, тогда как обладатели развитого прогноза, проявляющегося лишь в связках, остаются недооценёнными. Полнота картины достигается сочетанием проб: скоростно-координационной применительно к одновременному режиму и оценки удержания замысла применительно к сопряженному. Сведение разнородных способностей к одному показателю упрощает процедуру, но искажает представление о тактической готовности борца и смещает отбор в пользу одной из сторон подготовленности. Согласование критерия с режимом возвращает оценке диагностическую точность.

Из этого следует и пересмотр критерия оценки маневрирования. Оценивать сопряженный маневр по скорости отдельного перемещения некорректно, поскольку его ценность определяется связью с последующим действием. Для одновременного режима скоростные и координационные показатели сохраняют диагностическое значение, но дополняются оценкой устойчивости внимания к помехам. Несовпадение критериев объясняет, почему единая скоростная проба слабо предсказывает соревновательную успешность в тактически насыщенных эпизодах.

Совокупность полученных различий складывается в связное описание тактической стороны маневрирования. Тип реакции определяет ведущий психический ресурс, ресурс задаёт режим выполнения, режим предъявляет требования к этапу подготовки, к подбору средств и к критериям оценки. Разорванность прежних представлений, при которой скорость реакции, выбор маневра и его тактическая оценка обсуждались порознь, сменяется единой линией от психического механизма к

соревновательному результату. Психическое обоснование реакций и тактическая трактовка маневрирования смыкаются тем самым в одном объяснении.

Заключение

Психическое обеспечение двигательных реакций в самбо неоднородно: вклад внимания, антиципации и идеомоторного представления меняется в зависимости от тактической задачи, и сведение реакции к одной лишь скоростной характеристике упрощает картину сверх допустимого. Быстрый двигательный ответ становится тактически значимым только тогда, когда он встроен в маневр, а маневр – в замысел схватки.

При этом маневр выступает подготовительным звеном. Его результативность определяется тем, что он готовит, и слабо зависит от быстроты собственного исполнения.

Разведение одновременного и сопряженного выполнения по основанию психического обеспечения упорядочивает ранее смешиваемые понятия. Одновременное выполнение опирается на распределение внимания между параллельными действиями и осваивается раньше; сопряженное выполнение детерминировано антиципацией и удержанием единого замысла, при котором предыдущий маневр готовит последующий, и формируется на более поздних этапах подготовки. Связность по смыслу и параллельность во времени – разные по природе свойства, требующие разных тренировочных средств и разных критериев оценки.

Соотнесённые с этапной структурой, закреплённой действующим федеральным стандартом, режимы показывают нецелесообразность форсирования сопряженного маневрирования до того, как сформирован надёжный двигательный прогноз. На начальном этапе оправдан приоритет одновременного режима и реакции выбора; антиципирующая реакция и сопряженность вводятся по мере накопления двигательного опыта.

Сопряженность маневров достигается перенастройкой антиципации и внимания, а не наращиванием скорости отдельной реакции. Из четырёх различаемых типов реакций тактическую сущность сопряженного выполнения обеспечивает антиципирующая реакция, тогда как одновременному выполнению соответствует реакция выбора.

Список литературы

1. Горшков Ю.В., Карпов А.А., Баев В.Е. Технико-тактическая подготовка борца самбиста // Совершенствование физической подготовки сотрудников правоохранительных органов. Сборник статей XXIV Всероссийского круглого стола. 2016. С. 69-72.¶
2. Гринев Д.Д., Синельникова Н.А., Гущина А.Р., Сылка Э.А. Исследование влияния различных тренировочных подходов на успех в самбо // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2023. № 11 (225). С. 122-124.¶
3. Драндров Г.Л., Тверитнев К.А. Биодинамические и психические трудности спортивной деятельности в самбо // Актуальные проблемы физической культуры и спорта. Материалы IX Международной научно-практической конференции. 2019. С. 387-394.¶
4. Кан Л.В., Малков О.Б. Сопряженное применение идеомоторного и имитационного методов при совершенствовании моментных характеристик боевых взаимодействий // Теория и практика физической культуры. 2014. № 6. С. 12.¶
5. Клименко А.А., Булдаков Е.С. Бинарная оппозиция «симметрия-ассиметрия». Проблема латеральных предпочтений в выполнении технико-тактических действий на этапах начальной подготовки самбо // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 96-1. С. 145-147.¶
6. Конаков А.В. Анализ особенностей тактической подготовки в спортивных единоборствах, применительно для боевого самбо // Боевые искусства и спортивные единоборства: наука, практика, воспитание. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2019. С. 165-170.¶

7. Конина Е.А., Иванов Е.С. Ментальная арифметика как метод развития стратегии ведения схватки в борьбе самбо // Стратегия развития образования для будущего России. Материалы Международной научно-практической конференции. 2023. С. 139-145.¶

8. Литманович А.В., Мартин А.А., Грузных Г.М. Формирование эпизодов противоборства различного технико-тактического назначения в поединках по самбо (на примере маневрирования) // Омские научные чтения - 2018. Материалы Второй Всероссийской научной конференции. 2018. С. 363-365.¶

9. Никитин С.Н., Воробьев С.А. Построение тренировочного процесса в борьбе самбо с учётом условий выполнения // Материалы итоговой научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава Национального государственного университета физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта. 2011. С. 61-62.¶

10. Новиков А.А., Худадов Н.А., Умаров М.К. Выполнение технических действий в самбо в зависимости от оценки динамической ситуации // Вестник спортивной науки. 2013. № 1. С. 20-24.¶

11. Салугин Ф.В., Козин В.В. Модель повышения вариативности тактико-технических действий спортсменов с учетом оперативного пространства // Теория и практика физической культуры. 2018. № 12. С. 22.¶

12. Сафошин А.В., Умаров М.К., Полещук О.М., Иванков Ч.Т., Комаров Е.Г., Авдонин С.М., Гасанов Р.Г. Методика подготовки самбистов с использованием модульно-ситуационного подхода и оценка ее эффективности // Наука и школа. 2017. № 1. С. 192-202.¶

13. Тышлер Г.Д. Техническая и двигательная тренировка с использованием тренажёров, направленных на специализацию проявления двигательных реакций // Боевые искусства и спортивные единоборства: наука, практика, воспитание. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (16-17 июня 2017 г., Москва). Москва: Анта Пресс, 2017. С. 9-13.¶

14. Федулов В.А. Повышение эффективности техники выполнения приемов у самбистов с использованием переходов к борьбе в партере // Совершенствование системы подготовки кадров по единоборствам. Материалы кафедральной научно-практической конференции. 2017. С. 62-66.¶

15. Шашков А.А., Соломатин С.В. Эффективность сенсорно-кинетического комплекса упражнений для сокращения латентного времени двигательной реакции и повышения соревновательной готовности борцов-самбистов // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2025. Т. 20. № 3. С. 141-146.¶

Psychological substantiation of motor reactions and the tactical essence of the application of simultaneous and conjugate execution of maneuvers in sambo

Denis B. Astakhov
Docent
Russian Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA)
Moscow, Russia
astakhovdb@gmail.com

Received 07.05.2026
Accepted 16.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 796.81
DOI 10.25726/h1805-2651-9903-r
EDN HXLCVM
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

A sambo athlete's motor reaction is traditionally described through latent and motor parameters, whereas the maneuver is assigned to tactics; the link between the psychological support of the reaction and the tactical meaning of the maneuver remains weakly elaborated, and simultaneous and conjugate execution of maneuvers are used without stable differentiation. The study aims to clarify the psychological grounds of the motor reactions supporting maneuvering and to distinguish simultaneous and conjugate execution as two modes differing in tactical purpose. Structural-functional and conceptual-categorial analysis, systematization and comparison of approaches, and modeling of the relationship between psychological components and tactical functions were applied. Simultaneous execution relies mainly on choice reaction and the distribution of attention, whereas conjugate execution is determined by anticipatory reaction and the holding of a single intention, in which the preceding maneuver prepares the subsequent one. The distinction relates the type of reaction to the tactical function of the maneuver and to the training stage fixed by the current federal standard. The conjugacy of maneuvers is achieved by readjusting anticipation and attention and is not reduced to the speed of a single reaction.

Keywords

sambo, motor reaction, anticipation, maneuver, conjugate execution, simultaneous execution, tactical preparation, psychological support of action.

References

1. Gorshkov Yu.V., Karpov A.A., Baev V.E. Technical and tactical training of a sambo wrestler // Improving the Physical Training of Law Enforcement Officers. Collection of Articles of the XXIV All-Russian Round Table. 2016. pp. 69-72.
2. Grinev D.D., Sinelnikova N.A., Gushchina A.R., Sylka E.A. Study of the influence of various training approaches on success in sambo // P.F. Lesgaft University Scientific Notes. 2023. № 11 (225). pp. 122-124.
3. Drandrov G.L., Tveritnev K.A. Biodynamic and mental difficulties of sports activity in sambo // Current Problems of Physical Culture and Sports. Proceedings of the IX International Scientific and Practical Conference. 2019. pp. 387-394.
4. Kan L.V., Malkov O.B. Combined use of ideomotor and simulation methods in improving the moment characteristics of combat interactions // Theory and Practice of Physical Culture. 2014. № 6. p. 12.
5. Klimenko A.A., Buldakov E.S. Binary opposition "symmetry-asymmetry". The problem of lateral preferences in performing technical and tactical actions at the stages of initial sambo training // Trends in the Development of Science and Education. 2023. № 96-1. pp. 145-147.
6. Konakov A.V. Analysis of the features of tactical training in combat sports as applied to combat sambo // Martial Arts and Combat Sports: Science, Practice, Education. Proceedings of the IV All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. 2019. pp. 165-170.
7. Konina E.A., Ivanov E.S. Mental arithmetic as a method of developing bout strategy in sambo wrestling // Education Development Strategy for the Future of Russia. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. 2023. pp. 139-145.
8. Litmanovich A.V., Martin A.A., Gruznykh G.M. Formation of confrontation episodes of various technical and tactical purposes in sambo bouts (using the example of maneuvering) // Omsk Scientific Readings – 2018. Proceedings of the Second All-Russian Scientific Conference. 2018. pp. 363-365.

9. Nikitin S.N., Vorobyev S.A. Building the training process in sambo wrestling taking into account the conditions of performance // Proceedings of the Final Scientific and Practical Conference of the Teaching Staff of P.F. Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health. 2011. pp. 61-62.

10. Novikov A.A., Khudadov N.A., Umarov M.K. Performing technical actions in sambo depending on the assessment of the dynamic situation // Sports Science Bulletin. 2013. № 1. pp. 20-24.

11. Salugin F.V., Kozin V.V. A model for increasing the variability of tactical and technical actions of athletes taking into account the operational space // Theory and Practice of Physical Culture. 2018. № 12. p. 22.

12. Safoshin A.V., Umarov M.K., Poleshchuk O.M., Ivankov Ch.T., Komarov E.G., Avdonin S.M., Gasanov R.G. Methodology of training sambo wrestlers using a modular-situational approach and evaluation of its effectiveness // Science and School. 2017. № 1. pp. 192-202.

13. Tyshler G.D. Technical and motor training using simulators aimed at specializing the manifestation of motor reactions // Martial Arts and Combat Sports: Science, Practice, Education. Proceedings of the II All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation (June 16-17, 2017, Moscow). Moscow: Anta Press, 2017. pp. 9-13.

14. Fedulov V.A. Improving the effectiveness of the technique of performing throws by sambo wrestlers using transitions to ground wrestling // Improving the System of Training Personnel in Combat Sports. Proceedings of the Departmental Scientific and Practical Conference. 2017. pp. 62-66.

15. Shashkov A.A., Solomatin S.V. Effectiveness of a sensory-kinetic set of exercises for reducing the latent time of motor reaction and increasing the competitive readiness of sambo wrestlers // Pedagogical-Psychological and Medico-Biological Problems of Physical Culture and Sports. 2025. Vol. 20. № 3. pp. 141-146.

Методика обучения творческому чтению: теоретические основания и практические подходы

Елена Анатольевна Бажанова
Старший преподаватель кафедры Иностранных языков в сфере международных отношений
Институт международных отношений, истории и востоковедения Казанского федерального университета
Казань, Россия
elena.a.bazhanova@yandex.ru
ORCID 0000-0001-6125-7967

Поступила в редакцию 14.05.2026
Принята 25.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 372.882
DOI 10.25726/y6061-1514-6629-h
EDN HYELZV
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению методики обучения творческому чтению как одному из ключевых направлений современной лингводидактики и педагогики. Творческое чтение представляет собой особый вид речевой деятельности, при котором читатель не просто декодирует текстовую информацию, но активно взаимодействует с текстом, порождая собственные интерпретации, смыслы и образы на основе прочитанного. В условиях стремительного развития информационного общества, когда объем текстовой информации стремительно возрастает, умение творчески осмысливать прочитанное приобретает особую значимость для формирования критически мыслящей и креативной личности. Целью настоящего исследования является теоретическое обоснование и систематизация методических подходов к обучению творческому чтению, а также разработка классификации приемов и стратегий, обеспечивающих формирование у обучающихся навыков творческой интерпретации текста в условиях современного образовательного процесса. В настоящей работе проведен анализ существующих подходов к обучению творческому чтению в отечественной и зарубежной методической традиции. Рассмотрены психолого-педагогические основания данного вида деятельности, включая теории восприятия художественного текста, концепции читательской деятельности и современные представления о когнитивных механизмах смыслопорождения. Особое внимание уделяется системе упражнений и заданий, направленных на развитие навыков творческого чтения у обучающихся различных возрастных групп. Результаты исследования могут быть использованы в практике преподавания русского языка и литературы, иностранных языков, а также в системе повышения квалификации педагогических работников.

Ключевые слова

творческое чтение, методика обучения, читательская деятельность, интерпретация текста, критическое мышление, литературное образование.

Введение

В современном образовательном пространстве проблема формирования читательской компетенции занимает одно из центральных мест (Колганова, 2013). Международные исследования качества чтения, такие как PIRLS и PISA, систематически фиксируют недостаточный уровень сформированности у обучающихся умений интерпретировать, оценивать и творчески перерабатывать прочитанную информацию. По данным различных мониторинговых исследований, значительная часть

учащихся способна лишь к репродуктивному воспроизведению содержания текста, тогда как навыки творческого осмысления и порождения новых смыслов на основе прочитанного остаются несформированными. Актуальность данной проблемы обусловлена также изменением характера текстовой среды, в которой существует современный читатель. Мультимодальность, гипертекстуальность и интерактивность цифровых текстов предъявляют принципиально новые требования к читательским компетенциям. Традиционные подходы к обучению чтению, ориентированные преимущественно на извлечение фактуальной информации, не в полной мере отвечают задачам формирования творческой личности, способной к порождению собственных интерпретаций и смыслов. Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения акцентируют внимание на необходимости развития у обучающихся метапредметных компетенций, среди которых умение творчески работать с информацией занимает особое место (Сметанникова, 2011).

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые предпринята попытка комплексного рассмотрения методики обучения творческому чтению с позиций интегративного подхода, объединяющего достижения герменевтики, рецептивной эстетики, когнитивной лингвистики и современной дидактики. Предложена оригинальная классификация приемов обучения творческому чтению, учитывающая этапность работы с текстом и когнитивные уровни переработки информации. Кроме того, выявлены и описаны критерии отбора текстового материала, обеспечивающего максимальный потенциал для организации творческого чтения в образовательном процессе.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи: проанализировать теоретические основания понятия «творческое чтение» в контексте отечественной и зарубежной научной традиции; выявить психолого-педагогические механизмы, лежащие в основе творческой читательской деятельности; разработать классификацию методических приемов обучения творческому чтению с учетом этапов работы с текстом; определить критерии отбора текстового материала для организации творческого чтения.

В нашей работе использован комплекс взаимодополняющих методов: метод теоретического анализа научной литературы, позволивший систематизировать существующие подходы к определению творческого чтения и выявить основные направления исследований в данной области; метод сравнительно-сопоставительного анализа, посредством которого были выявлены общие и специфические характеристики психолого-педагогических концепций читательской деятельности; метод классификации и типологизации, на основе которого разработана система приемов обучения творческому чтению; метод моделирования, позволивший сконструировать теоретическую модель отбора текстового материала для организации творческого чтения.

Материалы и методы исследования

Понятие творческого чтения имеет длительную историю осмысления в педагогической и филологической науке. Истоки данного концепта можно обнаружить в трудах отечественных методистов начала XX века, прежде всего в работах Ц.П. Балталона, который одним из первых обосновал необходимость перехода от механического чтения к осмысленному и творческому взаимодействию читателя с текстом. В дальнейшем идеи творческого чтения получили развитие в исследованиях М.А. Рыбниковой, Н.М. Соколова, В.В. Голубкова и других представителей отечественной методической школы.

В современной науке творческое чтение определяется как вид читательской деятельности, характеризующийся активной позицией субъекта по отношению к тексту и предполагающий порождение новых смыслов, образов и интерпретаций на основе диалогического взаимодействия читателя с текстом (Тихомирова, 2003). В отличие от репродуктивного чтения, направленного на воспроизведение содержания, и критического чтения, ориентированного на оценку и анализ, творческое чтение предполагает выход за пределы буквального содержания текста и создание собственного «текста-реакции» в сознании читателя.

Зарубежная исследовательская традиция также вносит существенный вклад в разработку концепции творческого чтения. Рецептивная эстетика В. Изера обосновала представление о тексте как структуре, содержащей «места неопределенности», которые читатель заполняет в процессе рецепции, создавая уникальную конфигурацию смысла (Изер, 1999; Изер, 2001). Концепция «эстетической реакции» В. Изера особенно значима для методики обучения творческому чтению, поскольку она демонстрирует, что смысл текста не является фиксированной данностью, а порождается в процессе взаимодействия текстовых структур и читательского сознания (Изер, 2004).

С позиций когнитивной лингвистики творческое чтение может быть описано как процесс конструирования ментальных моделей текстового мира, при котором читатель использует не только информацию, эксплицитно представленную в тексте, но и собственные фоновые знания, эмоциональный опыт и воображение (Леонтьев, 2005). Данный подход позволяет рассматривать творческое чтение как когнитивную деятельность высокого порядка, включающую операции инференции, аналогии, метафорического переноса и концептуальной интеграции.

Результаты и обсуждение

Психологические механизмы творческого чтения опираются на общие закономерности творческой деятельности, описанные в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева. Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, творческая деятельность представляет собой высшую психическую функцию, формирующуюся в процессе интериоризации социального опыта (Выготский, 1997). Применительно к чтению это означает, что способность к творческой интерпретации текста не является врожденной, а развивается в результате целенаправленного обучения и систематической практики. Важнейшим психологическим механизмом творческого чтения является воображение, которое ученый рассматривал как комбинаторную деятельность мозга, основанную на переработке элементов прежнего опыта. В процессе творческого чтения воображение обеспечивает визуализацию описываемых событий и образов, эмоциональное сопереживание персонажам, достраивание текстовых лакун и порождение альтернативных сценариев развития событий. Другим существенным механизмом выступает антиципация – способность читателя прогнозировать дальнейшее развитие текста на основе уже воспринятой информации и собственного читательского опыта.

С педагогической точки зрения обучение творческому чтению основывается на принципах деятельностного подхода, согласно которому формирование любого умения происходит только в процессе осуществления соответствующей деятельности (Граник, 1988). Это предполагает создание специальных дидактических условий, в которых обучающиеся получают возможность систематически осуществлять творческую читательскую деятельность под руководством педагога. Существенное значение имеет также принцип постепенного нарастания сложности: от элементарных операций творческого чтения, таких как визуализация и прогнозирование, к более сложным – интерпретации, реинтерпретации и созданию собственных текстов на основе прочитанного.

Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина предоставляет методическую основу для организации обучения творческому чтению (Гальперин, 2000). На начальном этапе обучающиеся осваивают творческие читательские стратегии во внешней, развернутой форме, используя опорные карты и алгоритмы. Постепенно эти действия интериоризируются, свертываются и автоматизируются, превращаясь в устойчивые навыки творческого взаимодействия с текстом.

На основании проведенного теоретического анализа нами разработана классификация методических приемов обучения творческому чтению, организованная в соответствии с этапами работы с текстом: предтекстовым, притекстовым и послетекстовым.

Предтекстовые приемы направлены на активизацию фоновых знаний обучающихся, создание мотивации к чтению и формирование установки на творческое восприятие текста. К числу наиболее эффективных предтекстовых приемов относятся: прогнозирование содержания текста по заголовку, ключевым словам или иллюстрациям; «мозговой штурм» по теме будущего текста, позволяющий актуализировать имеющиеся знания и представления; создание ассоциативных карт, визуализирующих

связи между понятиями, связанными с темой текста; техника «предположений и вопросов», при которой обучающиеся формулируют гипотезы о содержании и проблематике текста до его прочтения.

Притекстовые приемы реализуются непосредственно в процессе чтения и обеспечивают активное взаимодействие читателя с текстом. Среди них выделяются: «чтение с остановками», при котором процесс чтения прерывается в ключевых точках для прогнозирования дальнейшего развития событий; «маргинальные заметки», предполагающие фиксацию читательских реакций, вопросов и ассоциаций на полях текста; «диалог с автором», при котором обучающийся формулирует вопросы к автору по ходу чтения и пытается найти ответы в тексте; визуализация – создание мысленных образов описываемых сцен и персонажей. Данные приемы способствуют формированию активной читательской позиции и развитию навыков рефлексивного чтения (Фролова, 2020).

Послетекстовые приемы направлены на углубление понимания прочитанного, развитие способности к интерпретации и порождение собственных творческих продуктов на основе текста. К ним относятся: создание альтернативных финалов произведения; написание текста от лица одного из персонажей; составление «внутренних монологов» героев; создание иллюстраций к тексту; драматизация отдельных эпизодов; написание продолжения истории; составление «досье» на персонажа; создание текстов иного жанра на основе прочитанного. Эти приемы позволяют обучающимся выйти за пределы текста и создать собственные творческие произведения, опирающиеся на художественный мир исходного текста.

Эффективность обучения творческому чтению во многом определяется качеством текстового материала, используемого в образовательном процессе. Проведенный анализ позволил выделить несколько ключевых критериев отбора текстов для организации творческого чтения.

Первым критерием является смысловая многоплановость текста, то есть наличие в нем множественных уровней интерпретации, подтекста и «мест неопределенности», стимулирующих читательскую активность. Тексты с однозначным, эксплицитно выраженным смыслом менее пригодны для организации творческого чтения, поскольку они не создают пространства для порождения собственных интерпретаций.

Вторым критерием выступает эмоциональная насыщенность текста – его способность вызывать эмоциональный отклик у читателя, провоцировать сопереживание, удивление, несогласие или иные аффективные реакции. Эмоциональное вовлечение читателя является необходимым условием творческого чтения, поскольку именно эмоции запускают процессы воображения и смыслопорождения.

Третьим критерием является соответствие текста возрастным и когнитивным особенностям обучающихся. Текст должен быть достаточно сложным, чтобы стимулировать интеллектуальное усилие, но не настолько трудным, чтобы вызвать разочарование и отказ от чтения. Данный критерий соотносится с понятием «зоны ближайшего развития» Л.С. Выготского и предполагает отбор текстов, создающих оптимальный уровень когнитивной нагрузки.

Четвертым критерием является жанровое и стилистическое разнообразие текстового материала. Для полноценного развития навыков творческого чтения необходимо включать в работу тексты различных жанров: художественную прозу, поэзию, эссеистику, публицистику, научно-популярные тексты. Каждый жанр предъявляет специфические требования к читательским стратегиям и открывает уникальные возможности для творческой интерпретации.

Пятым критерием выступает культурная значимость текста, то есть его принадлежность к культурному канону или отражение актуальных социокультурных проблем. Работа с культурно значимыми текстами обеспечивает не только развитие навыков творческого чтения, но и приобщение обучающихся к ценностям мировой и национальной культуры, формирование их культурной идентичности (Маранцман, 2019).

Успешная реализация методики обучения творческому чтению требует создания определенных организационно-педагогических условий. Прежде всего, необходимо формирование в учебном коллективе атмосферы доверия и открытости, в которой обучающиеся не боятся высказывать нестандартные интерпретации и оригинальные суждения. Авторитарная модель педагогического

взаимодействия, при которой существует единственно «правильная» трактовка текста, несовместима с задачами обучения творческому чтению.

Важнейшим условием является также организация учебного диалога, в ходе которого обучающиеся обмениваются своими интерпретациями, обсуждают различные прочтения текста и совместно конструируют его смысл (Маранцман, 1977). Диалогическая форма работы с текстом соответствует бахтинскому пониманию текста как высказывания, существующего в пространстве «большого диалога» культуры. Педагог в данном контексте выступает не как транслятор «правильного» понимания, а как модератор дискуссии, помогающий обучающимся обнаруживать новые грани текста и углублять свои интерпретации.

Существенное значение имеет интеграция творческого чтения с другими видами творческой деятельности: письмом, рисованием, драматизацией, музыкальным творчеством (Маранцман, 1971). Такая интеграция позволяет задействовать различные каналы восприятия и самовыражения, что особенно важно для обучающихся с различными когнитивными стилями и доминирующими типами интеллекта. Включение цифровых инструментов – создание мультимедийных презентаций, видеоэссе, интерактивных карт текстового мира – расширяет палитру творческих форм работы с текстом и повышает мотивацию обучающихся.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сформулировать ряд выводов, имеющих как теоретическое, так и практическое значение для методики обучения чтению. Безусловно, творческое чтение представляет собой сложный многоуровневый вид читательской деятельности, в основе которого лежат механизмы воображения, антиципации, рефлексии и смыслопорождения. Данный вид чтения не сводится к субъективному произволу читателя, а предполагает диалогическое взаимодействие с текстом, при котором текстовые структуры направляют, но не детерминируют процесс интерпретации.

Обучение творческому чтению требует системного методического обеспечения, включающего специально разработанную систему приемов и заданий, организованных в соответствии с этапами работы с текстом. Предложенная классификация предтекстовых, притекстовых и послетекстовых приемов обеспечивает комплексное воздействие на все компоненты творческой читательской деятельности.

Что касается эффективности обучения творческому чтению, то оно определяется не только используемыми методическими приемами, но и качеством отбора текстового материала. Выявленные критерии – смысловая многоплановость, эмоциональная насыщенность, соответствие возрастным особенностям, жанровое разнообразие и культурная значимость – позволяют осуществлять целенаправленный отбор текстов, максимально реализующих потенциал творческого чтения.

Организационно-педагогические условия обучения творческому чтению предполагают создание открытой диалогической среды, интеграцию различных видов творческой деятельности и использование современных цифровых инструментов. Роль педагога при этом трансформируется от транслятора знаний к координатору творческого процесса.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с экспериментальной проверкой эффективности предложенной системы приемов обучения творческому чтению, разработкой диагностического инструментария для оценки уровня сформированности навыков творческого чтения, а также с изучением возможностей применения данной методики в условиях цифровой образовательной среды.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Санкт-Петербург: Союз, 1997. 96 с.¶
2. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учебное пособие для вузов. 2-е изд. Москва: Книжный дом «Университет», 2000. 336 с.¶
3. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Когда книга учит. Москва: Педагогика, 1988. 189 с.¶

4. Изер В. Проблема переводимости: герменевтика и современное гуманитарное знание: лекции, прочитанные на филологическом факультете Московского университета. Пер. с англ. Москва: Изд-во ЛКИ, 2007. 208 с.

5. Изер В. Акты вымысла, или что фиктивно в фикциональном тексте // Немецкое философское литературоведение наших дней. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2001. С. 187-216.¶

6. Изер В. Изменение функций литературы. Процесс чтения: феноменологический подход // Современная литературная теория. Антология. Москва: Флинта; Наука, 2004. С. 22-45, 201-224.¶

7. Колганова Н.Е. Педагогические условия формирования основ читательской компетентности младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2013. 24 с.¶

8. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: учебник для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., испр. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.¶

9. Маранцман В.Г. Содружество искусств на уроках литературы // Искусство анализа художественного произведения. Москва: Просвещение, 1971. С. 166-211.¶

10. Маранцман В.Г., Чирковская Т.В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. Москва: Просвещение, 1977. 206 с.¶

11. Маранцман В.Г. «Предназначение» литературы в школе. Цели и структура курса литературы в школе // Методика обучения литературе. XXI век: учебное пособие. Санкт-Петербург: ООО «ВВМ», 2019. С. 8-18.¶

12. Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС. Москва: Баласс, 2011. 128 с.¶

13. Тихомирова И.И. Школа творческого чтения: методическое пособие. Москва: ВЦХТ, 2003. 160 с.¶

14. Фролова Я.В. Приёмы работы учителя по формированию читательской компетенции // Проблемы педагогики. 2020. № 2 (47). С. 50-52.

Methodology of teaching creative reading: theoretical foundations and practical approaches

Elena A. Bazhanova
Senior Lecturer, Department of Foreign Languages in International Relations
Institute of International Relations, History and Oriental Studies, Kazan Federal University
Kazan, Russia
elena.a.bazhanova@yandex.ru
ORCID 0000-0001-6125-7967

Received 14.05.2026
Accepted 25.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 372.882
DOI 10.25726/y6061-1514-6629-h
EDN HYELZV
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article addresses the methodology of teaching creative reading as one of the key directions of contemporary linguodidactics and pedagogy. Creative reading is a special type of speech activity in which the reader does not merely decode textual information but actively interacts with the text, generating their own

interpretations, meanings, and images on the basis of what has been read. Under the rapid development of the information society, when the volume of textual information is steadily growing, the ability to comprehend reading creatively acquires particular significance for the formation of a critically thinking and creative personality. The aim of the present study is to provide a theoretical substantiation and systematization of methodological approaches to teaching creative reading, as well as to develop a classification of techniques and strategies that ensure the formation of learners' skills of creative text interpretation in the modern educational process. The paper analyses existing approaches to teaching creative reading in the Russian and foreign methodological traditions, examines the psychological and pedagogical foundations of this activity, including theories of the perception of a literary text, conceptions of reader activity, and contemporary views on the cognitive mechanisms of meaning generation. Special attention is paid to a system of exercises and tasks aimed at developing creative reading skills in learners of various age groups. The results of the study may be used in the practice of teaching the Russian language and literature, foreign languages, and in the system of professional development of pedagogical staff.

Keywords

creative reading, teaching methodology, reader activity, text interpretation, critical thinking, literary education.

References

1. Vygotsky L.S. Imagination and creativity in childhood. Saint Petersburg: Union, 1997. 96 pp.
2. Galperin P.Ya. Introduction to psychology: a textbook for universities. 2nd ed. Moscow: University Book House, 2000. 336 pp.
3. Granik G.G., Bondarenko S.M., Kontsevaya L.A. When a book teaches. Moscow: Pedagogy, 1988. 189 pp.
4. Iser W. The Problem of Translation: Hermeneutics and Modern Humanitarian Knowledge: Lectures Delivered at the Faculty of Philology of Moscow University. Trans. from English. Moscow: LKI Publishing House, 2007. 208 p.
5. Iser W. Acts of fictionalizing, or what is fictive in a fictional text // German Philosophical Literary Studies of Our Time. Saint Petersburg: Saint Petersburg University Press, 2001. pp. 187-216.
6. Iser W. The changing functions of literature. The reading process: a phenomenological approach // Modern Literary Theory. Anthology. Moscow: Flinta; Science, 2004. pp. 22-45, 201-224.
7. Kolganova N.E. Pedagogical conditions for forming the foundations of reading competence in primary school students: Cand. Sci. (Pedagogy) diss. Tambov, 2013. 24 pp.
8. Leontiev A.A. Fundamentals of psycholinguistics: a textbook for university students. 4th ed., rev. Moscow: Meaning; Academy, 2005. 288 pp.
9. Marantsman V.G. The commonwealth of arts in literature lessons // The Art of Analyzing a Literary Work. Moscow: Education, 1971. pp. 166-211.
10. Marantsman V.G., Chirkovskaya T.V. Problem-based study of a literary work at school. Moscow: Education, 1977. 206 pp.
11. Marantsman V.G. The «purpose» of literature at school. Goals and structure of the literature course at school // Methods of Teaching Literature. XXI Century: a textbook. Saint Petersburg: VVM LLC, 2019. pp. 8-18.
12. Smetannikova N.N. Teaching reading strategies in grades 5-9: how to implement the Federal State Educational Standard. Moscow: Balass, 2011. 128 pp.
13. Tikhomirova I.I. School of creative reading: a methodological guide. Moscow: VTsKhT, 2003. 160 pp.
14. Frolova Ya.V. Teacher's techniques for developing reading competence // Problems of Pedagogy. 2020. № 2 (47). pp. 50-52.

Уроки истории в подготовке инженера-педагога: российская социал-демократия начала XX века

Елена Александровна Зевелева
Кандидат исторических наук, профессор, академик РАЕН, член Союза писателей России, заведующий кафедрой Гуманитарных наук, профессор кафедры Гуманитарных наук
Российский государственный геологоразведочный университет им. Серго Орджоникидзе (МГРИ)
Москва, Россия
zeveleva@mgri.ru

Константин Андреевич Кокунов
Кандидат политических наук, доцент кафедры Гуманитарных наук
Российский государственный геологоразведочный университет им. Серго Орджоникидзе (МГРИ)
Москва, Россия
kokunov@mgri.ru

Наталья Евгеньевна Пятова
Старший преподаватель кафедры Русского и иностранных языков
Российский государственный геологоразведочный университет им. Серго Орджоникидзе (МГРИ)
Москва, Россия
pyatova@mgri.ru

Валентина Владимировна Смирнова
Старший преподаватель кафедры Русского и иностранных языков
Российский государственный геологоразведочный университет им. Серго Орджоникидзе (МГРИ)
Москва, Россия
smirnova@mgri.ru

Наталья Мезаировна Третьякова
Старший преподаватель кафедры гуманитарных наук
Российский государственный геологоразведочный университет им. Серго Орджоникидзе (МГРИ)
Москва, Россия
tretyakova@mgri.ru

Поступила в редакцию 12.05.2026
Принята 21.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/b7677-3819-8583-n
EDN IIRRAZ
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Профессионально-педагогическое образование готовит специалиста двойной природы, соединяющего инженерно-техническую и педагогическую квалификацию, однако гуманитарная составляющая такой подготовки нередко сводится к фоновому культурному минимуму, слабо связанному с профилем будущей деятельности. Между обновлённым курсом истории, обязательным для неисторических направлений, и предметной логикой подготовки инженера-педагога сохраняется методический разрыв: исторический материал подаётся вне соотнесения с социальной миссией

технического специалиста-наставника. Цель работы состоит в обосновании дидактического потенциала конкретного исторического сюжета начала XX века, связанного с просветительскими практиками социал-демократического движения и участием технической интеллигенции в рабочем просвещении, для формирования профессиональной позиции инженера-педагога. На основе понятийно-категориального анализа, структурно-функционального подхода, контент-анализа нормативных документов и моделирования предложена авторская типология дидактических функций указанного исторического материала и матрица его соотнесения с требованиями федерального образовательного стандарта, профессионального стандарта и концепции преподавания истории. Установлено, что просветительский опыт начала XX века обладает не иллюстративной, а генеалогической ценностью для будущего инженера-педагога: он раскрывает исторические истоки образовательной функции технического специалиста и позволяет перевести гуманитарный компонент подготовки из режима общего культурного фона в режим профессионально адресованного содержания.

Ключевые слова

инженер-педагог, профессионально-педагогическое образование, история образования, рабочее просвещение, техническая интеллигенция, дидактические функции исторического материала, преподавание истории, профессиональный стандарт педагога.

Введение

Фигура инженера-педагога занимает в системе отечественного образования особое положение, поскольку соединяет в одной квалификации две предметные логики, обычно разводимые по разным образовательным траекториям: техническую и педагогическую. Направление 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» воспроизводит этот синтез нормативно, закрепляя за выпускником одновременно отраслевую компетентность и способность к проектированию образовательного процесса. Современные модели инженерной подготовки, систематизированные М.В. Жмайло (Жмайло, 2024), тяготеют к усилению практико-ориентированного и проектного ядра, тогда как гуманитарная периферия учебного плана сохраняет остаточный, обслуживающий статус. В обзоре фундаментальных оснований отечественного инженерного образования, выполненном А.И. Рудским с соавторами (Рудской, 2025), зависимость престижа инженерной школы поставлена в связь с её способностью удерживать ценностно-смысловое измерение профессии, а не только технологическую результативность.

Введение с 1 сентября 2023 года обновлённого курса истории России для неисторических специальностей в объёме не менее 144 академических часов, из которых не менее 80 процентов приходится на контактную работу, изменило статус исторического знания в техническом вузе. Дисциплина перестала быть факультативным дополнением и получила нормативно гарантированный объём; вместе с тем вопрос о её содержательном сопряжении с профилем подготовки остался открытым. И.С. Манюхин (Манюхин, 2023) при обсуждении проекта соответствующей концепции обращал внимание на риск формального исполнения требования, при котором приращение часов не сопровождается переосмыслением дидактической функции предмета. Применительно к инженерно-техническим направлениям этот риск усиливается: исторический материал, поданный безотносительно к будущей профессиональной роли, воспринимается обучающимися как внешний по отношению к специальности балласт, а формально набранные часы не конвертируются в профессионально значимый результат.

Накопленный опыт преподавания социально-политических и исторических дисциплин студентам инженерно-технического профиля, описанный М.Р. Москаленко с соавторами (Москаленко, 2021), свидетельствует о хронической трудности удержания мотивации, когда гуманитарное содержание не находит точек соприкосновения с инженерной картиной мира. Возникает методическая коллизия: нормативно закреплённый объём исторической подготовки сосуществует с отсутствием отработанной модели её включения в логику именно профессионально-педагогического, а не общеинженерного образования. Инженер-педагог при этом отличается от инженера тем, что сам будет транслировать

знание; следовательно, для него история образования и просвещения значима вдвойне, поскольку касается генезиса той деятельности, которой он намерен заниматься. Различие это в существующих учебных планах почти не отрефлексировано, и история подаётся будущему инженеру-педагогу по той же модели, что и будущему инженеру-производственнику.

Сложившаяся практика преподавания исторических дисциплин в техническом вузе ориентирована преимущественно на сообщение фактологического минимума и слабо учитывает специфику профессионально-педагогического профиля. Учебные программы по истории, разрабатываемые для инженерных направлений, как правило, единообразны и не дифференцируют адресата: будущий технолог, конструктор и педагог профессионального обучения получают практически идентичный курс с одинаковым отбором сюжетов и одинаковыми требованиями к результату. Между тем для педагога профессионального обучения история образования и просвещения соприкасается с предметом его собственной будущей деятельности, а не остаётся внешним общекультурным фоном. Несовпадение между нормативно закреплённым объёмом исторической подготовки и отсутствием профильно дифференцированной модели её построения образует исследовательскую проблему, на разрешение которой направлена работа. Постановка проблемы не предполагает отказа от существующего курса; речь идёт об уточнении принципа отбора и структурирования исторического материала применительно к конкретной квалификации, при котором уже выделенный учебными планами объём наполняется профильно значимым содержанием.

Предметом настоящей работы выступает дидактический потенциал одного исторического сюжета начала XX века, традиционно рассматриваемого в курсе отечественной истории, для подготовки инженера-педагога. Речь идёт о просветительских практиках, сопровождавших российское социал-демократическое движение указанного периода, и о роли технической интеллигенции в рабочем просвещении. Гипотеза состоит в том, что этот материал обладает не вспомогательной иллюстративной, а структурной для профессии ценностью, поскольку обнажает исторические истоки связки «технический специалист – образовательная функция». Обоснование гипотезы требует перехода от перечисления исторических фактов к их функциональной классификации в координатах профессионально-педагогической подготовки, что и определяет логику дальнейшего изложения.

Материалы и методы исследования

Работа выполнена средствами понятийно-категориального анализа, структурно-функционального подхода, метода систематизации и классификации, контент-анализа нормативных документов и педагогического моделирования. Понятийно-категориальный анализ применён к разведению смежных терминов «исторический факт», «исторический сюжет» и «дидактическая функция исторического материала»; структурно-функциональный подход – к описанию связей между компонентами профессионально-педагогической подготовки и историческим содержанием. Метод моделирования использован для построения типологии дидактических функций и матрицы их соотнесения с нормативными требованиями. Эмпирическим основанием классификации послужили действующие нормативные тексты, регулирующие подготовку инженера-педагога и преподавание истории в высшей школе, а также корпус опубликованных историко-педагогических исследований по теме.

Нормативную базу образовали федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», утверждённый приказом Минобрнауки России от 22 февраля 2018 г. № 124 в редакции приказа от 8 февраля 2021 г. № 83; профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования», утверждённый приказом Минтруда России от 21 марта 2025 г. № 136н; Концепция преподавания истории России для неисторических специальностей и направлений подготовки, реализуемых в образовательных организациях высшего образования, действующая с 2023 года. Контент-анализ этих документов проводился по дескрипторам, фиксирующим требования к историческому сознанию, к ценностно-смысловой и просветительской составляющим квалификации, а также к программно-методическому обеспечению учебного процесса. Сопоставление дескрипторов

позволило выявить точки, в которых требования трёх документов адресуются одному и тому же содержательному полю.

Историческое содержание привлекалось в той его части, которая закреплена в учебной литературе по отечественной истории и относится к социокультурным процессам начала XX века; реконструкция велась в нейтральном описательном ключе, без политических оценок движений и их программ. Такое самоограничение методологически принципиально: предметом анализа выступают просветительские практики и их дидактический потенциал, а не идейное содержание движения. Методологические основания обращения к историко-педагогическому наследию опираются на разработки Г.Б. Корнетова (Корнетов, 2023), трактующего историю педагогики как инструмент познания механизмов образования, а не как архив завершённых сюжетов. Обзор результатов историко-педагогических исследований, систематизированный А.А. Лубским (Лубский, 2021), позволил отобрать те выводы, которые сохраняют операциональную ценность для проектирования содержания обучения, а тезис об актуализации историко-педагогического наследия, развёрнутый Е.Н. Астафьевой (Астафьева, 2022), задал рамку перевода исторического материала в плоскость современных образовательных задач. Реальные эксперименты, опросы обучающихся и работа с образовательными организациями в исследовании не проводились; выводы получены аналитическим путём.

Построение типологии велось в несколько последовательных шагов. На первом шаге из массива исторического содержания, относящегося к социокультурным процессам начала XX века, вычленялся пласт, связанный с просветительскими практиками и участием в них технически образованных лиц. На втором шаге выделенный материал соотносился с компонентами профессионально-педагогической подготовки, зафиксированными в нормативных текстах, и для каждого устойчивого соответствия формулировалась отдельная дидактическая функция. На третьем шаге функции упорядочивались по критерию обслуживаемого ими компонента подготовки, что позволило отделить функцию, работающую на уровне профессионального самоопределения, от функций, обеспечивающих частные элементы квалификации. Полученная классификация проверялась на полноту обратным сопоставлением: каждое нормативное требование, адресованное историческому или просветительскому содержанию, должно было находить соответствие хотя бы в одной из выделенных функций. Описанная процедура придаёт классификации воспроизводимость и отделяет её от произвольного перечисления возможных образовательных эффектов исторического материала.

Результаты и обсуждение

Гуманитарное моделирование инженерного образования, описанное Э.К. Ахтямовым с соавторами (Ахтямов, 2021), исходит из того, что профессиональная идентичность инженера складывается не только из технических компетенций, но и из представлений о социальном назначении инженерного труда. Для инженера-педагога это положение приобретает удвоенную силу: его деятельность изначально ориентирована на трансляцию, и потому представление об историческом происхождении самой образовательной функции технического специалиста входит в ядро профессионального самосознания, оставаясь, в случае традиционной подачи истории, невостребованным.

Исторический опыт подготовки инженерно-технических кадров, к которому обращается Н.А. Лебедева (Лебедева, 2023), показывает, что профессиональное обучение в технической сфере складывалось в тесной связи с просветительскими инициативами, выходившими за пределы формальных учебных заведений. Начало XX века в этом отношении показательно: распространение рабочих курсов, воскресных школ, кружков самообразования сопровождалось деятельным участием лиц с техническим и естественно-научным образованием. Российское социал-демократическое движение указанного периода развивалось в плотной среде такого просвещения, и техническая интеллигенция оказывалась одним из его участников. Трансформация интересов власти и технической интеллигенции, прослеженная М.А. Колмыковой и Г.В. Тартыгашевой (Колмыкова, 2025) на более позднем, советском, материале, обнаруживает преемственность этой связи: образовательная и социальная функции

инженера исторически переплетены, и разрыв между ними возникает лишь при позднейшей узкой специализации подготовки.

История инженерного образования в России, прослеженная Т.Р. Суздалевой и К.В. Федоровым (Суздалева, 2023) и в исследовании развития инженерной школы XVII-XIX веков Ю.А. Дубровской (Дубровская, 2024), демонстрирует длительное вызревание институциональных форм, в которых техническое и образовательное начала постепенно соединялись. Период начала XX века завершает этот процесс в дореволюционной его фазе и одновременно открывает фазу массового рабочего просвещения. Ретроспективный анализ становления инженерного образования, выполненный А.С. Деревой (Дерева, 2025), фиксирует, что узловые точки этого становления приходятся на моменты, когда инженерная подготовка осознавала свою общественную, а не только производственную функцию. История инженерного образования советского периода, прослеженная А.В. Ерошенко и Л.Н. Трофимовой (Ерошенко, 2021), показывает, что и в дальнейшем образовательная функция технического специалиста воспроизводилась как устойчивая институциональная черта, что подкрепляет тезис о её неслучайности.

Историческое содержание включается в подготовку специалиста несколькими способами, которые целесообразно развести по дидактической доминанте. Различение это существенно, поскольку от выбранного способа зависит и характер учебной работы, и достигаемый результат; смешение способов в практике преподавания нередко и приводит к тому, что предмет воспринимается как набор сведений для запоминания. Опыт включения исторического содержания во внеаудиторную работу, описанный Я.А. Сексте (Сексте, 2024), дополнительно показывает, что историческая тематика удерживает интерес обучающихся неисторического профиля, когда она встроена в их собственную деятельностную перспективу. Сопоставление основных подходов к включению исторического материала дано ниже (табл. 1).

Таблица 1. Подходы к включению исторического материала в профессионально-педагогическую подготовку

Подход	Дидактическая доминанта	Характер работы обучающегося	Достигаемый результат
Иллюстративно-фактологический	Сообщение сведений о событиях и датах	Восприятие и воспроизведение	Фактологическая осведомлённость
Проблемно-аналитический	Разбор причин, связей, противоречий	Анализ и аргументация	Способность к историческому объяснению
Контекстно-биографический	Реконструкция деятельности конкретных лиц	Соотнесение с собственной ролью	Профессиональная идентификация
Проектно-реконструктивный	Воссоздание просветительских практик	Проектирование по историческому образцу	Перенос опыта в методическую плоскость

Источник: составлено автором.

Преобладание иллюстративно-фактологического подхода и обеспечивает тот эффект отчуждения, на который указывают исследователи преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе. Сообщение сведений о событиях и датах, не подкреплённое работой с их смыслом, оставляет обучающегося в позиции пассивного получателя информации, профессионально для него безразличной. Проблемно-аналитический подход смещает работу в сторону объяснения, однако и он остаётся в пределах общеисторической компетентности, не затрагивая профиль подготовки.

Для инженера-педагога продуктивны прежде всего контекстно-биографический и проектно-реконструктивный подходы, поскольку они работают не с памятью о прошлом, а с проекцией прошлого на будущую деятельность. Контекстно-биографическая реконструкция участия технических

специалистов в рабочем просвещении начала XX века позволяет обучающемуся увидеть исторический прообраз собственной роли: техник или инженер, объясняющий рабочим устройство механизма или начала естественных наук, выполнял функцию, прямо предвосхищающую функцию современного мастера производственного обучения. Проектно-реконструктивная работа переводит это видение в плоскость методических решений, когда обучающемуся предлагается реконструировать логику построения просветительского занятия применительно к современным условиям.

Различие между четырьмя подходами не сводится к технике преподавания; оно затрагивает саму позицию обучающегося по отношению к историческому материалу. При иллюстративно-фактологическом и проблемно-аналитическом подходах обучающийся остаётся наблюдателем прошлого, тогда как при контекстно-биографическом и проектно-реконструктивном он переводится в позицию преемника исторически сложившейся деятельности. Для подготовки инженера-педагога эта смена позиции принципиальна: профессия предполагает не знание о просвещении, а способность к нему, и потому продуктивны те способы работы с историей, которые формируют отношение к прошлому опыту как к проекции на будущую профессиональную роль обучающегося. Выбор доминирующего подхода в итоге определяется не богатством исторического сюжета самого по себе, а тем, насколько он допускает перенос исторического опыта в плоскость собственного методического действия обучающегося.

Отсюда вытекает необходимость собственно функциональной систематизации исторического материала. Если подходы, сведённые в первой таблице, описывают способ обращения с историей вообще, то применительно к выбранному сюжету требуется указать, какие именно профессионально значимые функции он способен выполнять. Предлагаемая авторская типология дидактических функций исторического материала «российская социал-демократия начала XX века» в подготовке инженера-педагога составляет элемент научной новизны работы и приведена ниже (табл. 2). В основу типологии положен критерий того, какой компонент профессиональной подготовки обслуживает та или иная функция; функции не равнозначны и не равновелики по объёму.

Таблица 2. Авторская типология дидактических функций исторического материала в подготовке инженера-педагога

Функция	Содержательное ядро	Связь с профилем инженера-педагога
Генеалогическая	Происхождение профессионального и рабочего образования	Понимание истоков образовательной функции технического специалиста
Аксиологическая	Социальная миссия технического знания и просвещения	Формирование ценностного отношения к наставнической роли
Методологическая	Способы организации просветительских практик в неформальной среде	Освоение приёмов обучения за пределами стандартного урока
Рефлексивно-профессиональная	Позиция специалиста на пересечении техники и общества	Осознание собственной субъектной позиции в профессии
Коммуникативно-риторическая	Объяснение сложного содержания неподготовленной аудитории	Развитие способности к доступному изложению технического материала

Источник: составлено автором.

Центральное место в типологии занимает генеалогическая функция, и потому она требует более развёрнутого пояснения, чем остальные. Просветительские практики начала XX века интересны будущему инженеру-педагогу не своим идейным содержанием, политическая оценка которого выходит за пределы предмета и не входит в задачу обучения, а тем, что в них в массовом масштабе оформилась фигура технически образованного человека, систематически занятого обучением взрослых. Воскресные школы, рабочие курсы, кружки самообразования формировали запрос на специалиста, способного

объяснить устройство машины, основы естественных наук, начала грамотности; этот запрос исторически предшествует институционализации профессионально-педагогического образования и во многом её подготавливает. Осваивая этот сюжет, обучающийся обнаруживает, что его будущая профессия имеет глубокие исторические корни и не сводится к недавнему административному установлению.

Генеалогическая функция работает на уровне профессионального самоопределения, тогда как остальные четыре функции обслуживают более частные компоненты подготовки. Аксиологическая функция формирует отношение к просветительскому труду как к общественно значимому: историческая реконструкция показывает, что объяснение сложного знания неподготовленной аудитории издавна рассматривалось как деятельность высокой социальной ценности, а не как механическая передача информации. Рефлексивно-профессиональная функция, в отличие от аксиологической, обращает обучающегося к самому себе, к его положению на пересечении технической и социальной сфер, и тем самым готовит его к осознанному принятию двойственной природы своей квалификации.

Методологическая функция наиболее операциональна из всех. Исторические формы неформального обучения взрослых, при всей их удалённости во времени, содержат приёмы, сопоставимые с современными задачами дополнительного профессионального образования и наставничества на производстве: дробление сложного материала на доступные шаги, опора на практический интерес слушателя, сочетание объяснения с непосредственным показом. Эти приёмы вырабатывались в условиях, когда у обучающего не было ни стандартизированной программы, ни методического обеспечения, что делает их особенно показательными для понимания природы педагогического действия. Коммуникативно-риторическая функция, по всей видимости, наименее очевидна, но не наименее важна: историческая практика объяснения сложного содержания аудитории без предварительной подготовки прямо соотносится с тем, что составляет повседневную трудность преподавателя технических дисциплин.

Предложенная типология приобретает практический смысл лишь при условии её сопряжения с нормативными требованиями, которым подчинена подготовка инженера-педагога. Историко-педагогическое наследие, как отмечает Е.Н. Астафьева (Астафьева, 2022), актуализируется не само по себе, а через перевод в язык действующих образовательных задач; иначе оно остаётся музейным экспонатом, не влияющим на проектирование обучения. Соотнесение дидактических функций с нормативными ориентирами представлено ниже (табл. 3).

Таблица 3. Соотнесение нормативных требований к подготовке инженера-педагога с работой над историческим материалом

Нормативный ориентир	Формулируемое требование	Реализующее средство
ФГОС ВО 44.03.04 (приказ № 124)	Способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в историческом и философском контексте (УК-5)	Реконструкция исторических форм просвещения как контекста профессии
Профстандарт педагога проф. обучения (приказ № 136н)	Разработка программно-методического обеспечения учебных предметов, курсов, дисциплин	Проектирование занятий по историческому образцу неформального обучения
Концепция преподавания истории России (с 2023 г.)	Проблемность изложения, опора на историзм, объём не менее 144 часов	Перевод исторического сюжета из фактологии в проблемно-аналитический план

Источник: составлено автором по текстам нормативных документов.

Сопоставление обнаруживает, что нормативные документы, регулирующие подготовку инженера-педагога и преподавание истории, формулируют требования, которые предлагаемая типология способна связать в единое содержание. Универсальная компетенция, ориентированная на восприятие общества в историческом контексте, профессионально-методическая трудовая функция и

проблемный характер исторического курса при изолированном прочтении остаются разнопорядковыми требованиями трёх разных документов. На материале одного исторического сюжета они смыкаются: просветительские практики начала XX века дают одновременно и исторический контекст для универсальной компетенции, и образец для методического проектирования, и проблемное поле для аналитической работы.

Существенно, что такое смыкание не требует ни увеличения учебной нагрузки, ни введения новой дисциплины. Нормативно гарантированные 144 часа исторического курса остаются прежними; меняется лишь принцип отбора и подачи материала внутри этого объёма. Для будущего инженера-педагога из всего массива исторического содержания выделяется тот пласт, который имеет прямое отношение к генезису его профессии, и именно он становится опорным. Прочее историческое содержание сохраняется, но выстраивается вокруг этого профессионально значимого ядра, что и обеспечивает переход от общего культурного фона к профессионально адресованному знанию.

Существенно и то, что предлагаемое сопряжение поддаётся проверке на уровне отдельного учебного занятия. Каждая из выделенных функций задаёт собственный тип учебной задачи, благодаря чему преподаватель получает не общее указание усилить профессиональную направленность истории, а перечень операционализируемых ориентиров для отбора материала и формулирования учебных результатов.

Перевод исторического материала в учебное содержание сопряжён с рядом методических затруднений, игнорирование которых обесценивает всю конструкцию. Затруднения эти разнородны: часть связана с природой самого исторического сюжета, часть – с разрывом между гуманитарным и техническим типами мышления у обучающихся. Ниже основные из них рассматриваются вместе со способами разрешения.

Затруднение, связанное с политизацией интерпретации, требует особого внимания именно в рассматриваемом сюжете. Исторический материал начала XX века легко смещается в плоскость идейных оценок, что разрушает его дидактическую функцию и выводит занятие за пределы учебной задачи. Удержание описательного регистра и сосредоточение на просветительских, а не на программно-идеологических аспектах движения снимает этот риск и одновременно сохраняет профессиональную направленность работы. Анахронизм оценок устраняется контекстной реконструкцией: обучающемуся показывается, что неформальное обучение взрослых решало в ту эпоху задачи, несводимые к современным, но методически с ними соотносимые.

Фактологическая перегрузка, при которой анализ подменяется заучиванием дат и имён, снимается проблемной постановкой и строгим отбором узловых сюжетов. Для будущего инженера-педагога достаточно небольшого числа реконструированных просветительских ситуаций, разобранных глубоко, тогда как обзорное перечисление множества фактов даёт обратный эффект. Слабая методическая отдача, то есть невозможность перенести исторический материал в собственную обучающую практику, преодолевается проектно-реконструктивными заданиями, в которых обучающийся не описывает историческое занятие, а проектирует современное по его образцу.

Разрыв между гуманитарным и техническим типами знания, на котором сходятся почти все исследователи преподавания истории инженерам, разрешается не приращением гуманитарной нагрузки, а сменой адресации материала. Когда история подаётся как генеалогия собственной профессии обучающегося, а не как внешний культурный курс, разрыв сокращается без дополнительных часов. Выявленные затруднения, следовательно, не образуют непреодолимого препятствия; каждое из них снимается соответствующим методическим решением, а совокупность решений складывается в связную модель работы с историческим сюжетом в подготовке инженера-педагога.

Предложенная типология дидактических функций и её соотнесение с нормативными требованиями образуют ядро этой модели. Историческое содержание перестаёт быть автономным гуманитарным курсом и встраивается в логику профессионально-педагогической подготовки как её смысловое основание. Просветительский опыт начала XX века при таком прочтении сообщает будущему инженеру-педагогу не столько знание о прошлом, сколько понимание исторической природы той деятельности, которой он намерен заниматься, и в этом состоит его главная дидактическая ценность.

Заключение

Исторический сюжет, связанный с просветительскими практиками российского социал-демократического движения начала XX века и участием технической интеллигенции в рабочем просвещении, обладает для подготовки инженера-педагога генеалогической, а не иллюстративной ценностью. Он раскрывает исторические истоки той связки технического и образовательного начал, которая составляет существо профессии инженера-педагога, и тем самым перестаёт быть внешним по отношению к специальности гуманитарным дополнением.

Предложенная типология из пяти дидактических функций – генеалогической, аксиологической, методологической, рефлексивно-профессиональной и коммуникативно-риторической – переводит обращение к историческому материалу из плоскости фактологического информирования в плоскость профессионального проектирования. Функции эти неравновелики: генеалогическая задаёт смысловую рамку, остальные обслуживают отдельные компоненты подготовки. Их соотнесение с универсальной компетенцией федерального стандарта, с трудовой функцией профессионального стандарта и с проблемным принципом концепции исторического образования показывает, что разнопорядковые нормативные требования смыкаются на материале одного исторического сюжета, не требуя ни новой дисциплины, ни приращения учебной нагрузки.

Перевод гуманитарного компонента подготовки в режим профессионально адресованного содержания достигается сменой дидактической адресации исторического материала; нормативно гарантированный объём истории при этом наполняется профильным смыслом. Методические затруднения, сопровождающие такую работу, от политизации интерпретации до разрыва гуманитарного и технического знания, снимаются удержанием описательного регистра, контекстной реконструкцией и профессиональной адресацией сюжета.

Будущий инженер-педагог, осваивающий историю собственной профессии как историю просвещения, получает не сумму сведений о начале XX века, а основание профессиональной позиции. Систематизация дидактических функций исторического материала образует методическую основу, на которой история образования встраивается в логику профессионально-педагогической, а не общеинженерной подготовки.

Список литературы

1. Астафьева Е.Н. Актуализация историко-педагогического наследия в первой четверти XXI века // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 6 (84). С. 52-58.
2. Ахтямов Э.К., Шаммазов А.М., Пушина Л.А., Любимова В.Д., Селезнев В.С. Инженерное образование: гуманитарное моделирование // История и педагогика естествознания. 2021. № 1-2. С. 83-86.
3. Дерева А.С. Становление инженерного образования в России в контексте ретроспективного анализа // Вестник ГГУ. 2025. № 2. С. 382-392.
4. Дубровская Ю.А. Исторические аспекты развития инженерного образования в России XVII-XIX вв. // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2024. № 3 (69). С. 32-44.
5. Ерошенко А.В., Трофимова Л.Н. История инженерного образования в СССР (1945-1991 гг.) // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 71-5. С. 63-66.
6. Жмайло М.В. Ключевые принципы и модели инженерной подготовки в системе отечественного высшего образования // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2024. № 4. С. 19-37.
7. Колмыкова М.А., Тартыгашева Г.В. Инженерное образование в СССР в контексте трансформации интересов власти и технической интеллигенции // Вестник Самарского муниципального института управления. 2025. № 2. С. 71-79.
8. Корнетов Г.Б. История педагогики в контексте современных подходов к познанию прошлого // Инновационные проекты и программы в образовании. 2023. № 3 (87). С. 4-10.

9. Лебедева Н.А. К вопросу об использовании исторического опыта подготовки инженерно-технических кадров к исследовательской деятельности в современных условиях // Вестник Международной академии наук (Русская секция). 2023. № 1. С. 71-76.

10. Лубский А.А. Уроки историко-педагогических исследований в Академии социального управления для теории и практики современного образования: обзор публикаций второй половины 2010-х годов // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 2 (74). С. 12-20.

11. Манюхин И.С. К обсуждению проекта концепции преподавания истории России для неисторических специальностей и направлений подготовки, реализуемых в образовательных организациях высшего образования // Преподавание истории в школе. 2023. № 3. С. 10-16.

12. Москаленко М.Р., Бурых А.А., Юдин И.В. Некоторые особенности преподавания социально-политических дисциплин учащимся инженерно-технических направлений подготовки // Молодёжный вестник Новороссийского филиала Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова. 2021. Т. 1. № 2 (2). С. 57-60.

13. Рудской А.И., Кабышев С.В., Боровков А.И., Романов П.И., Гришина Н.С. Фундаментальные основы успеха и престижа отечественного инженерного образования // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 1. С. 9-29.

14. Сексте Я.А. Исторический кружок в системе патриотического воспитания студентов-юристов в современных социально-экономических и политических реалиях // Современное образование: традиции и инновации. 2024. № 3. С. 8-11.

15. Суздалева Т.Р., Федоров К.В. Из истории инженерного образования в России // Гуманитарный вестник. 2023. № 3 (101). С. 1-16.

History lessons in the training of an engineer-educator: Russian social democracy of the early 20th century

Elena A. Zeveleva
Candidate of Historical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy Of Natural Sciences, Member of the Union Of Writers Of Russia, Head of the Department Of Humanities, Professor of the Department of Humanities
Sergo Ordzhonikidze Russian State University for Geological Prospecting (MGRI)
Moscow, Russia
zeveleva@mgri.ru

Konstantin A. Kokunov
Candidate of Political Sciences, Associate Professor of the Department of Humanities
Sergo Ordzhonikidze Russian State University for Geological Prospecting (MGRI)
Moscow, Russia
kokunov@mgri.ru

Natalya E. Pyatova
Senior Lecturer of the Department of Russian and Foreign Languages
Sergo Ordzhonikidze Russian State University for Geological Prospecting (MGRI)
Moscow, Russia
pyatova@mgri.ru

Valentina V. Smirnova
Senior Lecturer of the Department of Russian and Foreign Languages
Sergo Ordzhonikidze Russian State University for Geological Prospecting (MGRI)
Moscow, Russia
smirnova@mgri.ru

Natalya M. Tretyakova
Senior Lecturer of the Department of Humanities
Sergo Ordzhonikidze Russian State University for Geological Prospecting (MGRI)
Moscow, Russia
tretyakova@mgri.ru

Received 12.05.2026
Accepted 21.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/b7677-3819-8583-n
EDN IIRRAZ
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Vocational pedagogical education trains a specialist of a dual nature who combines engineering and pedagogical qualifications; the humanities component of such training, however, is often reduced to a background cultural minimum weakly connected with the profile of future activity. Between the renewed history course, mandatory for non-historical programmes, and the subject logic of training an engineer-educator a methodological gap persists: historical material is presented without correlation to the social mission of the technical specialist as a mentor. The aim of the work is to substantiate the didactic potential of a specific historical episode of the early 20th century connected with the educational practices of the social-democratic movement and the participation of the technical intelligentsia in workers' education, for the formation of the professional stance of an engineer-educator. On the basis of conceptual-categorial analysis, the structural-functional approach, content analysis of normative documents and modelling, an author's typology of the didactic functions of this historical material is proposed, together with a matrix of its correlation with the requirements of the federal educational standard, the professional standard and the concept of history teaching. It is established that the educational experience of the early 20th century possesses not an illustrative but a genealogical value for the future engineer-educator: it reveals the historical origins of the educational function of the technical specialist and makes it possible to transfer the humanities component of training from a general cultural background into professionally addressed content.

Keywords

engineer-educator, vocational pedagogical education, history of education, workers' education, technical intelligentsia, didactic functions of historical material, history teaching, professional standard of the teacher.

References

1. Astafyeva E.N. Actualization of the historical and pedagogical heritage in the first quarter of the 21st century // Innovative Projects and Programs in Education. 2022. № 6 (84). pp. 52-58.
2. Akhtyamov E.K., Shammazov A.M., Pushina L.A., Lyubimova V.D., Seleznev V.S. Engineering education: humanitarian modeling // History and Pedagogy of Natural Science. 2021. № 1-2. pp. 83-86.

3. Dereva A.S. The Formation of engineering education in Russia in the context of a retrospective analysis // GSU Bulletin. 2025. № 2. pp. 382-392.
4. Dubrovskaya Yu.A. Historical Aspects of the Development of Engineering Education in Russia in the 17th–19th Centuries // V.P. Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University Bulletin. 2024. № 3 (69). pp. 32-44.
5. Eroshenko A.V., Trofimova L.N. The history of engineering education in the USSR (1945-1991) // Trends in the Development of Science and Education. 2021. № 71-5. pp. 63-66.
6. Zhmaylo M.V. Key principles and models of engineering training in the system of domestic higher education // Social Pedagogy in Russia. Scientific and methodological journal. 2024. № 4. pp. 19-3
7. Kolmykova M.A., Tartygasheva G.V. Engineering education in the USSR in the context of the transformation of the interests of the authorities and the technical intelligentsia // Samara Municipal Institute of Management Bulletin. 2025. № 2. pp. 71-79.
8. Kornetov G.B. History of pedagogy in the context of modern approaches to understanding the past // Innovative Projects and Programs In Education. 2023. № 3 (87). pp. 4-10.
9. Lebedeva N.A. On the issue of using the historical experience of training engineering and technical personnel for research activities in modern conditions // International Academy of Sciences (Russian Section) Bulletin. 2023. № 1. pp. 71-76.
10. Lubsky A.A. Lessons from historical and pedagogical research at the academy of social management for the theory and practice of modern education: an overview of publications from the second half of the 2010s // Innovative Projects and Programs in Education. 2021. No. 2 (74). pp. 12-20.
11. Manyukhin I.S. On the discussion of the draft concept for teaching Russian history for non-historical specialties and fields of study implemented in higher education institutions // Teaching History at School. 2023. № 3. pp. 10-16.
12. Moskalenko M.R., Burykh A.A., Yudin I.V. Some features of teaching socio-political disciplines to students of engineering and technical fields of study // Novorossiysk Branch of the Shukhov Belgorod State Technological University Youth Bulletin. 2021. Vol. 1. № 2 (2). pp. 57-60.
13. Rudskoy A.I., Kabyshev S.V., Borovkov A.I., Romanov P.I., Grishina N.S. Fundamental foundations of the success and prestige of domestic engineering education // Higher Education in Russia. 2025. Vol. 34. № 1. pp. 9-29.
14. Sexte Ya.A. Historical circle in the system of patriotic education of law students in modern socio-economic and political realities // Modern Education: Traditions and Innovations. 2024. № 3. pp. 8-11.
15. Suzdaleva T.R., Fedorov K.V. From the history of engineering education in Russia // Humanitarian Bulletin. 2023. № 3 (101). pp. 1-16.

Исследование путей повышения качества жизни пожилых людей с помощью социальных услуг по уходу на дому в Китае

Жуйсюань Фу
Доктор, преподаватель
Цзилиньский педагогический университет
Сыпин, Китай
sky8500@hotmail.com

Поступила в редакцию 10.05.2026
Принята 24.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 364.4
DOI 10.25726/j0476-4729-2164-o
EDN IISJKH
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Старение населения в Китае перестало быть только демографическим фоном социальной политики и стало фактором, который прямо меняет устройство повседневного ухода, распределение семейной нагрузки и границы ответственности государства. На этом фоне уход на дому все чаще рассматривается не как вспомогательная форма помощи, а как базовый механизм поддержания качества жизни пожилых людей. Однако сама связь между расширением социальных услуг и улучшением качества жизни не является линейной. Наличие сервиса еще не означает его доступность, а доступность не гарантирует устойчивого эффекта, если услуги слабо учитывают функциональное состояние пожилого человека, его социальную изоляцию, различия между городом и деревней и перегрузку семейных ухаживающих. Цель статьи - выявить, какие направления развития социальных услуг по уходу на дому в Китае в наибольшей степени связаны с повышением качества жизни пожилых людей. Работа опирается на анализ научных публикаций, статистических данных и нормативно-политических материалов, посвященных домашнему и общинному уходу, долговременному уходу и оценке благополучия пожилых. Показано, что наибольший эффект дают не минимальные бытовые услуги сами по себе, а их сочетание с медицинским сопровождением, социальной включенностью, адресностью помощи и поддержкой семейного ухода. Вместе с тем рост предложения услуг не устраняет автоматически территориальное и социальное неравенство. Это особенно заметно там, где формальное расширение системы опережает ее кадровую и организационную зрелость.

Ключевые слова

пожилые люди, Китай, качество жизни, уход на дому, социальные услуги, долговременный уход, общинный уход, старение населения

Введение

Старение населения в Китае уже трудно описывать как отдаленную тенденцию. Это текущая социальная реальность, которая меняет не только возрастную структуру общества, но и саму логику ухода в позднем возрасте. По официальным данным, к концу 2025 году численность населения Китая в возрасте 60 лет и старше достигла 323,38 млн человек, или 23,0% общей численности населения, а доля лиц 65 лет и старше составила 15,9% (National Economy Pushed Forward with Innovation-led and High-quality Development and Expected Targets Achieved Successfully in 2025, 2026). В этом сдвиге важна не только масса пожилого населения как таковая. Важнее другое: растет число людей, для которых

поддержание приемлемого качества жизни зависит не от разовой медицинской помощи, а от длительной, повседневной и организационно устойчивой системы сопровождения.

Именно здесь вопрос об уходе на дому выходит из рамок семейной этики и становится вопросом социальной инфраструктуры. Китай долгое время опирался на семейную модель поддержки пожилых, однако эта опора уже не выглядит безусловной. Сокращение размера семьи, изменение форм совместного проживания и территориальная мобильность взрослых детей делают неформальный уход менее устойчивым. Прежний семейный ресурс не исчезает, но перестает быть достаточным в одиночку (Чэнь, 2022).

На этом фоне уход на дому выглядит для Китая не промежуточным, а базовым решением. Государственная политика последних лет закрепляет именно этот вектор: на национальном уровне оформляется перечень базовых услуг для пожилых, а домашние и общинные формы поддержки рассматриваются как основа более широкой системы ухода. Но сама по себе институциональная активность еще не отвечает на главный вопрос: какие именно услуги действительно повышают качество жизни пожилого человека, а какие лишь формально присутствуют в системе (China moves to improve basic elderly care as population ages, 2023).

Исследования последних лет показывают, что эффект домашних и общинных сервисов существует, но он неоднороден. Удовлетворенность жизнью выше там, где помощь не ограничивается бытовыми действиями и включает коммуникативные, консультативные и иные формы социальной поддержки. В то же время среди пожилых людей с хроническими заболеваниями использование услуг на дому связано с лучшей самооценкой здоровья, а более широкий набор общинных услуг положительно соотносится с качеством жизни и социальной адаптацией. Отсюда возникает важное напряжение: одна и та же система не дает одинакового результата для всех групп пожилых, а универсальная схема «расширить услуги и тем самым повысить качество жизни» работает лишь частично. (Чжан, 2022; Сюй, 2024; Вэй, 2025; Лю, 2025).

Поэтому цель данной статьи состоит не просто в описании системы ухода на дому в Китае, а в выявлении тех направлений ее развития, которые действительно способны повышать качество жизни пожилых людей. В центре внимания находятся не любые социальные услуги, а такие, которые уменьшают функциональные ограничения, снижают социальную изоляцию, поддерживают автономность пожилого человека и одновременно не перекладывают весь объем заботы обратно на семью. Отсюда вытекает и основной исследовательский вопрос: при каких организационных и содержательных условиях уход на дому становится не минимальной формой выживания, а реальным механизмом поддержания достойной и устойчивой жизни в старости.

Материалы и методы исследования

Настоящая статья представляет собой аналитический обзор, посвященный оценке влияния социальных услуг по уходу на дому на качество жизни пожилых людей в Китае. Такой формат выбран потому, что проблема рассматривается сразу на нескольких уровнях - демографическом, социальном и организационном, и ее трудно описать через один тип данных.

Источниковую базу составили три группы материалов: официальные статистические данные о старении населения Китая, нормативно-политические документы, регулирующие развитие домашнего и общинного ухода, а также научные публикации, посвященные связи между использованием социальных услуг и показателями качества жизни пожилых людей.

Поиск научных работ проводился по базам PubMed, Web of Science, Scopus, Google Scholar и CNKI. В обзор включались публикации 2019-2026 годов, в которых рассматривались пожилые люди в Китае, услуги по уходу на дому или на уровне сообщества, а также такие показатели, как самооценка здоровья, удовлетворенность жизнью, социальная включенность и функциональное состояние.

В анализ включались исследования, основанные на национальных обследованиях, крупных региональных выборках и официальных материалах. Исключались публикации, посвященные только институциональному уходу без связи с домашним обслуживанием, а также работы, где качество жизни не анализировалось как самостоятельный результат.

При обработке материалов использовался проблемно-тематический подход. Исследования сопоставлялись по тому, какие именно механизмы улучшения качества жизни они фиксируют: бытовую поддержку, сочетание социальных и медицинских услуг, снижение социальной изоляции, поддержку самостоятельности пожилого человека или уменьшение нагрузки на семью.

Ограничение исследования состоит в том, что статья не опирается на собственное полевое исследование и во многом использует данные, основанные на самооценке респондентов. Поэтому основной акцент сделан не на установлении жесткой причинно-следственной связи, а на выявлении наиболее устойчивых направлений развития ухода на дому, связанных с повышением качества жизни пожилых людей.

Результаты и обсуждение

Китайская система ухода на дому развивается не в спокойной ситуации, а под давлением сразу двух процессов. Первый очевиден - быстро растет сама численность пожилого населения. Второй менее заметен, но для качества жизни он, возможно, важнее: расширение сети услуг происходит быстрее, чем выстраивается их содержательная логика. Поэтому главный вопрос состоит не в том, нужны ли услуги на дому. Это уже не обсуждается. Вопрос в другом - какие именно услуги действительно удерживают приемлемую жизнь пожилого человека дома, а какие лишь формально обозначают присутствие системы.

Таблица 1. Старение населения Китая как фактор роста потребности в уходе на дому

Год	Население 60+, млн чел.	Доля 60+, %	Население 65+, млн чел.	Доля 65+, %
2021	267,36	18,9	200,56	14,2
2022	280,04	19,8	209,78	14,9
2023	296,97	21,1	216,76	15,4
2024	310,31	22,0	220,23	15,6
2025	323,38	23,0	223,65	15,9

Источник: составлено по данным Государственного статистического управления КНР (National Economy Continued to Recover with Expected Development Targets Well Achieved in 2021, 2022; National Economy Withstood Pressure and Reached a New Level in 2022, 2023; National Economy Witnessed Momentum of Recovery with Solid Progress in High-quality Development in 2023, 2024; National Economy Witnessed Steady Progress amidst Stability with Major Development Targets Achieved Successfully in 2024, 2025; National Economy Pushed Forward with Innovation-led and High-quality Development and Expected Targets Achieved Successfully in 2025, 2026).

Данные таблицы 1 важны не только как демографическая справка. За пять лет численность группы 60+ выросла более чем на 56 млн человек (National Economy Continued to Recover with Expected Development Targets Well Achieved in 2021, 2022; National Economy Pushed Forward with Innovation-led and High-quality Development and Expected Targets Achieved Successfully in 2025, 2026), и это делает домашний уход не дополнительной, а опорной формой поддержки. Именно поэтому в 2023 году в Китае была закреплена национальная система базовых услуг для пожилых, включающая 16 видов помощи (China moves to improve basic elderly care as population ages, 2023). Но здесь возникает противоречие. Система расширяется, однако ее масштаб все еще плохо соотносится с объемом потребности, а домашний уход часто развивается быстрее на уровне отчетности, чем на уровне реальной повседневной доступности для пожилого человека.

В этой точке особенно важно не переоценить сам факт наличия услуги. Китайские данные показывают, что качество жизни повышает не любая помощь, а помощь, которая совпадает с конкретной уязвимостью пожилого человека. Там, где уход на дому ограничивается эпизодическими бытовыми действиями, эффект обычно уже, чем ожидается. И наоборот, там, где он соединяет повседневную поддержку, медицинское сопровождение и снижение социальной изоляции, его влияние выглядит более

устойчивым. Такой вывод важен потому, что он смещает акцент: проблема состоит не только в дефиците услуг, но и в их внутренней структуре (Сюй, 2024; Вэй, 2025; Лю, 2025).

Наиболее наглядно ограниченность существующей модели видна в данных по пожилым людям с хроническими заболеваниями. Использование услуг на дому и на уровне сообщества действительно связано с лучшей самооценкой здоровья, однако охват остается низким: хотя бы одной услугой пользовались 20,55% респондентов, медицинскими услугами – 19,47%, социальной поддержкой – 2,44%, а повседневным уходом – лишь 0,55%. Здесь важна не только сама цифра, а то, что она показывает. Система сравнительно легче доставляет то, что можно оформить как отдельную медицинскую или административную услугу, и заметно хуже – то, что требует регулярного присутствия в домашней жизни. Между тем именно повседневная поддержка часто определяет, сможет ли пожилой человек оставаться дома без резкого ухудшения качества жизни (Сюй, 2024).

Эта проблема становится еще заметнее, если рассматривать уход на дому не как отдельную услугу, а как часть более широкой среды повседневной жизни пожилого человека. Формально доступная помощь может существовать, но ее реальный эффект оказывается ограниченным, если она не встроена в устойчивую систему поддержки. Пожилой человек живет не внутри ведомственной схемы, а внутри конкретного домашнего пространства, где пересекаются состояние здоровья, семейные отношения, жилищные условия, транспортная доступность, плотность социальных контактов и возможность быстро получить помощь в критической ситуации. Поэтому качество жизни зависит не только от того, предусмотрена ли услуга, но и от того, насколько она связана с другими элементами повседневной устойчивости.

Именно здесь особенно отчетливо проявляется различие между городскими и сельскими районами. В крупных городах сеть услуг обычно шире, а организационные возможности выше: проще обеспечить надомное обслуживание, наладить медицинское сопровождение, подключить цифровые инструменты мониторинга или координации. Однако и в этих условиях помощь не всегда оказывается по-настоящему адресной. Избыточная стандартизация может привести к тому, что разные по состоянию и потребностям пожилые люди получают сходный пакет услуг, хотя реальная полезность этого пакета для них неодинакова. В сельской местности ситуация иная: проблема состоит не только в содержании помощи, но и в самом факте ее достижимости. Когда сервисы территориально удалены, кадрово слабы или нерегулярны, даже относительно простая повседневная поддержка превращается в дефицитный ресурс. В результате различия в качестве жизни формируются не только из-за возраста или болезни, но и из-за того, в каком пространстве стареет человек – в городе с формально развитой сетью помощи или в сельской среде, где семья и соседское окружение вынуждены компенсировать институциональную недостаточность (Чэнь, 2022; China moves to improve basic elderly care as population ages, 2023).

Не менее важен и другой момент: уход на дому почти никогда не заменяет семейную поддержку полностью. Скорее он либо снижает нагрузку на семью, либо, напротив, при слабой организации перекладывает на нее большую часть заботы. Это различие принципиально. Если социальные услуги работают как дополняющая и регулярно доступная помощь, они действительно могут улучшать качество жизни пожилого человека – не только потому, что закрывают бытовые дефициты, но и потому, что уменьшают напряжение внутри семьи, снижают риск конфликтов и делают уход более предсказуемым. Но если услуги редки, фрагментарны и плохо согласованы с медицинским наблюдением, семья остается главным и часто перегруженным звеном ухода. Тогда формальное присутствие системы мало меняет повседневную реальность, а само качество жизни пожилого человека продолжает зависеть прежде всего от частных ресурсов семьи, которые распределены крайне неравномерно.

Отсюда вытекает еще одно ограничение действующей модели. Улучшение качества жизни требует не только расширения перечня услуг, но и большей согласованности между их уровнями. Повседневная бытовая помощь, медицинское сопровождение, реабилитация, психологическая поддержка и общинные формы включенности часто существуют как соседние, но не всегда как связанные элементы. Между тем именно их сочетание, по-видимому, и дает наиболее устойчивый результат. Там, где пожилой человек получает не разрозненные сервисы, а относительно цельную поддержку, выше вероятность сохранить самостоятельность, привычный ритм жизни и чувство контроля

над собственной ситуацией. И наоборот, чем более фрагментарной остается помощь, тем выше риск, что даже полезные по отдельности услуги не сложатся в реальное повышение качества жизни (Сюй, 2024; Вэй, 2025; Лю, 2025).

В этом смысле вопрос о путях повышения качества жизни через уход на дому следует ставить шире, чем просто вопрос о наращивании объема помощи. Речь идет о способности системы видеть пожилого человека не как получателя одной конкретной услуги, а как участника сложной социальной и семейной среды. Пока эта среда учитывается лишь частично, эффективность ухода на дому будет оставаться неравномерной: для одних групп она будет заметной и устойчивой, для других – ограниченной и слишком зависимой от внешних обстоятельств. Именно поэтому дальнейшее развитие домашнего ухода в Китае связано не только с расширением охвата, но и с более точной настройкой помощи на реальные условия старения дома.

Но качество жизни в старости не сводится к уходу за телом. Это видно и по китайским обследованиям, где более выраженный эффект нередко дают не только услуги бытовой помощи, но и формы поддержки, которые удерживают социальную включенность пожилого человека. Услуги культурного участия, консультативной помощи и общинного сопровождения влияют на удовлетворенность жизнью заметнее, чем можно было бы ожидать, если мыслить уход только как набор бытовых операций. В этом есть определенная жесткость реальности: можно помочь человеку с уборкой, приемом пищи или доставкой лекарств, но при этом почти не затронуть одиночество, ощущение ненужности и выпадение из социальной среды. Формально сервис есть, а жизненная ситуация изменилась мало. (Чжан, 2022; Лю, 2025).

Не менее важна и связь ухода на дому с автономностью. По китайским данным, использование таких услуг ассоциируется с лучшими показателями качества жизни, связанного со здоровьем, прежде всего по самообслуживанию, повседневной активности и тревожно-депрессивным проявлениям. Это наблюдение нельзя механически превращать в универсальное правило – речь идет в основном о поперечных данных, а не о жестко доказанной причинности. И все же его трудно игнорировать. Хороший домашний уход поддерживает не только физическое функционирование, но и субъективное чувство устойчивости: человек меньше боится не справиться, остаться без помощи или окончательно утратить контроль над собственной повседневностью. Именно поэтому уход на дому наиболее ценен там, где он сохраняет остаточную самостоятельность, а не просто компенсирует уже наступившую зависимость. (Вэй, 2025).

Таблица 2. Какие характеристики ухода на дому в наибольшей степени связаны с повышением качества жизни пожилых людей в Китае

Направление влияния	Результаты исследования	Вывод для анализа
Повседневная поддержка	Дефицитнее всего представлены именно услуги регулярного повседневного ухода, хотя они критичны для домашней устойчивости.	Слабым местом системы остается не только охват, но и структура предложения.
Социальная включенность	Расширенные и общинные формы помощи, включая культурные и консультативные элементы, сильнее связаны с удовлетворенностью жизнью.	Качество жизни зависит не только от обслуживания, но и от сохранения социальных связей.
Автономность	Услуги на дому связаны с лучшими показателями самообслуживания, обычной активности и меньшей выраженностью тревожно-депрессивных состояний.	Домашний уход эффективен там, где он поддерживает самостоятельность, а не только закрывает дефициты.

Адресность помощи	Более выраженный эффект отмечается у хронически больных, одиноких, сельских и функционально ограниченных пожилых.	Универсальный пакет полезен, но без адресности его влияние остается ограниченным.

Источник: составлено автором по данным работ (Чжан, 2022; Сюй, 2024; Вэй, 2025; Лю, 2025).

В итоге пути повышения качества жизни пожилых людей в Китае через уход на дому связаны не с механическим расширением перечня услуг. Намного важнее другая перестройка: смещение акцента к регулярной повседневной помощи, соединение бытовой и медицинской поддержки с социальной адаптацией, а также более точное выделение тех групп, для которых минимальный набор услуг уже недостаточен. Это не окончательное решение - слишком сильны территориальные различия, кадровый дефицит и зависимость от семейного ухода. Но именно в этой точке домашний уход перестает быть просто удобной формой обслуживания и начинает работать как условие сохранения достойной жизни в старости (Чжан, 2022; Сюй, 2024; Вэй, 2025; Лю, 2025; China moves to improve basic elderly care as population ages, 2023).

Заключение

Проведенный анализ показывает, что повышение качества жизни пожилых людей в Китае все меньше зависит от самой идеи ухода на дому и все больше – от того, как именно этот уход устроен. Быстрый рост численности населения старших возрастов уже сделал домашний и общинный уход не вспомогательной, а одной из ключевых форм поддержки. Однако простое расширение сети услуг еще не решает проблему. Между ростом потребности и фактической насыщенностью системы сохраняется разрыв, и именно в этом разрыве качество жизни пожилого человека часто становится неустойчивым.

Наиболее существенный вывод состоит в том, что положительный эффект дают не любые услуги, а те, которые уменьшают повседневную хрупкость жизни. Речь идет прежде всего о регулярной помощи в быту, доступном медицинском сопровождении, поддержании остаточной самостоятельности и снижении социальной изоляции. Улучшение качества жизни становится более заметным там, где помощь не сводится к минимальному набору операций, а включает более широкую социальную поддержку и механизмы адаптации. Иначе говоря, пожилому человеку важно не только получить услугу, но и сохранить возможность жить дома не в режиме постоянного дефицита сил, контактов и контроля над собственной повседневностью.

Отсюда следует, что основными путями повышения качества жизни пожилых людей в Китае являются не механическое наращивание числа сервисов, а перенастройка самой модели ухода. Более значимыми выглядят развитие регулярной повседневной помощи, соединение социальных и медико-реабилитационных компонентов, усиление общинных форм поддержки и более точное выделение групп высокого риска – одиноких, хронически больных, функционально ограниченных и сельских пожилых. Но и этот вывод не стоит превращать в слишком уверенную формулу. Даже при правильном направлении реформ остаются кадровый дефицит, территориальное неравенство и зависимость системы от ресурсов семьи. Поэтому дальнейшее развитие ухода на дому в Китае связано не столько с расширением деклараций, сколько с проверкой того, насколько услуга действительно меняет домашнюю жизнь пожилого человека, а не просто фиксируется в отчетности.

Список литературы

1. Вэй Ц., Сюй Ч., Мэн Д. Связь услуг ухода на дому и на уровне сообщества с качеством жизни, связанным со здоровьем, у пожилых людей Китая // BMC Public Health. 2025. Т. 25. Article 3976.¶
2. National Economy Continued to Recover with Expected Development Targets Well Achieved in 2021 // stats.gov.cn. 2022.¶
3. National Economy Withstood Pressure and Reached a New Level in 2022 // stats.gov.cn. 2023.¶

4. National Economy Witnessed Momentum of Recovery with Solid Progress in High-quality Development in 2023 // stats.gov.cn. 2024.¶
5. National Economy Witnessed Steady Progress amidst Stability with Major Development Targets Achieved Successfully in 2024 // stats.gov.cn. 2025.¶
6. National Economy Pushed Forward with Innovation-led and High-quality Development and Expected Targets Achieved Successfully in 2025 // stats.gov.cn. 2026.¶
7. China moves to improve basic elderly care as population ages. Beijing: Xinhua News Agency, 2023.¶
8. Лю Ю., Ян С. Влияние общинных услуг по уходу за пожилыми людьми на качество жизни пожилых людей в Китае: посредническая роль социальной адаптации // Frontiers in Public Health. 2025. Т. 13. Article 1544575.¶
9. Сюй Т., Хуан Ч., Ли Б. Связь использования услуг ухода на дому и на уровне сообщества с самооценкой здоровья у китайских пожилых людей с хроническими заболеваниями: данные исследования CHARLS 2018 года // BMC Public Health. 2024. Т. 24. Article 117.¶
10. Чжан Ч., Мао И., Шуй Ю., Дэн Ж., Ху Ю. Улучшают ли услуги общинного ухода на дому удовлетворенность жизнью китайских пожилых людей? Эмпирический анализ на основе базы CLHLS 2018 года // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. Т. 19. № 23. Article 15462.¶
11. Чэнь С., Джайлс Дж., Яо Я. Путь к здоровому старению в Китае: комиссия Пекинского университета и «The Lancet» // Lancet. 2022. Т. 400. № 10367. С. 1967-2006.¶

Exploring ways to improve the quality of life of older adults through home-based social care services in China

Ruixuan Fu
Doctor, Teacher
Jilin Normal University
Siping, China
sky8500@hotmail.com

Received 10.05.2026
Accepted 24.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 364.4
DOI 10.25726/j0476-4729-2164-o
EDN IISJKH
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Population aging in China has moved beyond being a demographic backdrop to social policy and has become a force that reshapes everyday care arrangements, the distribution of family burden, and the boundaries of state responsibility. Against this background, home-based care is increasingly viewed not as a supplementary option but as a core mechanism for maintaining the quality of life of older adults. Yet the link between service expansion and quality-of-life improvement is not linear. The mere existence of a service does not ensure accessibility, and accessibility alone does not guarantee stable outcomes when services fail to reflect functional limitations, social isolation, urban-rural disparities, and the overload experienced by family caregivers. The aim of this article is to identify which directions in the development of home-based social care services in China are

most strongly associated with improving the quality of life of older adults. The study is based on an analysis of academic publications, statistical materials, and policy documents related to home and community-based care, long-term care, and the assessment of older adults' well-being. The findings suggest that the strongest effects are produced not by basic daily support alone, but by its combination with medical assistance, social inclusion, targeted service delivery, and support for family caregiving. At the same time, the expansion of service supply does not automatically reduce territorial and social inequality. This is particularly visible where the formal growth of the system outpaces its workforce capacity and organizational maturity.

Keywords

older adults, China, quality of life, home-based care, social services, long-term care, community care, population aging

References

1. Wei C., Xu Z., Meng D. Association of home and community-based care services with health-related quality of life among older adults in China // BMC Public Health. 2025. Vol. 25. Article 3976.
2. National economy continued to recover with expected development targets well achieved in 2021 // stats.gov.cn. 2022.
3. National economy withstood pressure and reached a new level in 2022 // stats.gov.cn. 2023.
4. National economy witnessed momentum of recovery with solid progress in high-quality development in 2023 // stats.gov.cn. 2024.
5. National economy witnessed steady progress amidst stability with major development targets achieved successfully in 2024 // stats.gov.cn. 2025.
6. National economy pushed forward with innovation-led and high-quality development and expected targets achieved successfully in 2025 // stats.gov.cn. 2026.
7. China moves to improve basic elderly care as population ages. Beijing: Xinhua News Agency, 2023.
8. Liu Y., Yang S. The impact of community-based elderly care services on the quality of life of older adults in China: the mediating role of social adaptation // Frontiers in Public Health. 2025. Vol. 13. Article 1544575.
9. Xu T., Huang Z., Li B. Association of home and community-based care service use with self-rated health among Chinese older adults with chronic diseases: evidence from the 2018 CHARLS // BMC Public Health. 2024. Vol. 24. Article 117.
10. Zhang C., Mao Y., Shui Y., Deng R., Hu Y. Do community home-based elderly care services improve life satisfaction of Chinese older adults? An empirical analysis based on the 2018 CLHLS // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. Vol. 19. № 23. Article 15462.
11. Chen X., Giles J., Yao Y. The path to healthy ageing in China: a peking university-Lancet commission // Lancet. 2022. Vol. 400. № 10367. pp. 1967-2006.

Применение интеллект-карт и искусственного интеллекта для повышения эффективности изучения специализированной русской лексики вьетнамскими студентами

Хоай Тху Нгуен
Специалист-эксперт
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия
nguyenhoaithu.vnnd@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 13.05.2026
Принята 19.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/a0012-8880-9178-z
EDN AQKGTN
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Интеллект-карты и адаптивные тренажёры с искусственным интеллектом предлагаются для ускорения усвоения русской терминологии вьетнамскими студентами инженерных специальностей, однако выигрыш от карты зависит от устройства самих терминов, и эта зависимость на реальном материале специальности не измерялась. Работа устанавливает свойства действующей терминосистемы землеройных машин, которые определяют, какую часть материала интеллект-карта сводит к повторяющимся узлам и какие операции остаются для адаптивной тренировки. Материалом служит официальный текст ГОСТ ISO 6165-2015 (разделы 3 и 4): 47 терминологических единиц в 46 пунктах с определениями. Термины транскрибированы и размечены по записанным правилам на узлы интеллект-карты, позиции зависимых компонентов и грамматические формы; рассчитаны показатели повторяемости узлов, сокращения инвентаря слов, веера узлов, совпадения лексической и понятийной иерархий и словоизменительной нагрузки; устойчивость проверена при альтернативных правилах разметки и подсчёта. Установлено, что 47 единиц содержат 89 вхождений 46 узлов, из них 43 вхождения (48,3%) повторные; инвентарь слов карты на 36,1% меньше списка. На узел «машина» приходится 15 из 39 связей карты. Все 20 подпунктов с определённым родительским пунктом ссылаются на него в определении, но пять подчинённых терминов не содержат узлов родительского термина. Словоформы, отличные от словарной формы, составляют 47,7% знаменательных словоформ; в разделе 3 форма узла меняется в 41,5% вхождений, в разделе 4 – в 6,2%. Выигрыш карты на этом материале создаётся повторным использованием узлов и сосредоточен в названиях семейств машин, тогда как родовые, падежные и числовые формы общих терминов раздела 3, а также перегруженный узел «машина» задают предмет адаптивной тренировки; учёт ответов в ней рационально вести по узлу в сочетании с операцией, изменяющей его форму.

Ключевые слова

русский язык как иностранный, вьетнамские студенты, интеллект-карта, искусственный интеллект, адаптивная тренировка, терминология строительных машин.

Введение

Студенты технических вузов Вьетнама, изучающие русский язык по профилю «Строительные машины», должны за ограниченное число учебных часов освоить терминологию, которая в русском языке закреплена нормативно: наименования машин, их семейств и типов, режимов управления и основных характеристик определены межгосударственными стандартами. Авторы лингводидактической модели для иностранных студентов горнодобывающих специальностей отмечают, что обычный курс русского языка для инженеров не опирается на понятийную систему конкретной отрасли (Сычева, 2026), хотя именно она определяет состав и соотношение терминов. Для вьетнамской аудитории к этому добавляется несовпадение грамматических форм и структур русского и вьетнамского языков, принадлежащих к разным языковым системам (Бритов, 2024; Сербин, 2025): словоформы, которые русский термин получает в согласовании и управлении, не имеют прямого соответствия в изолирующем вьетнамском языке.

Два средства, которые предлагаются для работы с таким материалом, действуют на разные стороны задачи. Интеллект-карта в практике преподавания русского языка как иностранного используется для систематизации и визуализации лексики (Лепкова, 2025; Шарманова, 2024), и ей приписывают улучшение запоминания (Омельченко, 2024); визуальные цифровые средства в обучении иноязычной лексике сопровождались положительной динамикой узнавания слов (Бабушкина, 2022), а сводная оценка исследований концепт-карт даёт умеренный средний эффект g = 0,58 (Schroeder, 2018). Средства искусственного интеллекта, применяемые при обучении иностранцев русскому языку, связываются с индивидуальной траекторией (Сысоев, 2024), персонализацию описывают через адаптивность, темп и обратную связь (Сысоев, 2025), и опыт их применения распространяется на вьетнамских студентов (Богуславская, 2026). Адаптивные системы заучивания выбирают для повторения ту единицу, прогнозируемая активация которой ниже всего (van der Velde, 2021), а планирование практики по модели памяти даёт до 40% больше воспроизведённых единиц по сравнению с традиционными схемами (Eglington, 2020).

Эти данные получены на отдельных словах и парах слов, понятиях учебного курса или фактах, то есть на материале, устроенном иначе, чем терминология строительных машин. Для терминосистемы существенны два обстоятельства, которые общие оценки не учитывают. Семантически связанные слова при совместном заучивании дают больше ошибок интерференции, чем несвязанные (Nakata, 2019), а интеллект-карта именно сводит связанные термины в одну ветвь. Кроме того, длина словоформы ухудшает орфографическое узнавание технических слов второго языка (Wang, 2025), а русский термин часто состоит из нескольких слов. Следовательно, выигрыш от карты и предмет адаптивной тренировки определяются тем, сколько узлов карты повторяется в разных терминах, сколько ветвей сходится к одному узлу, совпадает ли состав термина с его местом в понятийной иерархии и сколько словоформ отличается от словарной формы узла.

Вопрос исследования сформулирован так: какие измеримые свойства действующей терминосистемы землеройных машин определяют, какую часть учебного материала интеллект-карта сводит к повторяющимся узлам, где её лексическая структура расходится с понятийной и какие грамматические операции остаются предметом адаптивной тренировки вьетнамских студентов. Ответ получен на полном составе терминов разделов 3 и 4 ГОСТ ISO 6165-2015, действующего в Российской Федерации с 1 января 2025 года.

Материалы и методы исследования

Материалом служит официальное издание межгосударственного стандарта ГОСТ ISO 6165-2015 «Машины землеройные. Основные типы. Идентификация, термины и определения», введённого в действие в качестве национального стандарта Российской Федерации приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии (Росстандарта) от 26 января 2024 года № 128-ст с 1 января 2025 года; стандарт идентичен ISO 6165:2012. Использованы раздел 3 «Термины и определения» и раздел 4 «Семейства машин» на с. 1-6 издания. Постраничные изображения издания загружены 26

апреля 2026 года из каталога нормативных документов и сохранены без изменений с контрольными суммами.

В корпус включены все термины разделов 3 и 4, выделенные в издании полужирным шрифтом, в том числе пункт-рубрика 3.11 «производные машины», не имеющий определения. Синоним «тип машины» из п. 3.5 учтён как отдельная терминологическая единица, поэтому 46 пунктов дают 47 единиц. Для каждой единицы транскрибированы термин, английский эквивалент, номер пункта, страница и номера пунктов, на которые ссылается текст определения; ссылки из примечаний и ссылки на документы ISO не учитывались. Буквенная аббревиатура MSRX в п. 4.4.1 сохранена в тексте термина, но не считается словом.

Каждая терминологическая единица разложена на узлы интеллект-карты по правилу R1. Опорным узлом считается вершинное существительное термина, зависимыми узлами считаются препозитивные прилагательные и причастия, префиксоид «мини-», постпозитивная генитивная группа, предложно-падежная группа и причастный оборот. Однословный узел записан в словарной форме (именительный падеж единственного числа; прилагательное и причастие – в мужском роде), генитивная и предложно-падежная группы хранятся в напечатанной форме как один узел. Для каждого вхождения отмечены позиция относительно вершины, категории, по которым словоформа отличается от словарной формы узла (род, число, падеж), падежи внутри группы, а также число знаменательных словоформ и число словоформ, отличных от словарной. Правила разметки сведены в кодовое описание, сопровождающее реестр; результатом разметки стал реестр из 89 вхождений.

Показатели вычислены воспроизводимым сценарием на языке Python с использованием только стандартной библиотеки. Повторяемость узлов измерена долей повторных вхождений, то есть отношением разности числа вхождений и числа узлов к числу вхождений. Сокращение инвентаря слов равно относительной разности числа слов во всех терминах, заучиваемых списком, и числа слов во всех узлах карты; по правилу W1 пробел и дефис разделяют слова. Порядок введения узлов оценён числом единиц, которые в последовательности пунктов стандарта не добавляют ни одного нового узла. Веер узла определён как число различных зависимых узлов, присоединённых к нему в карте; отдельно выделены зависимые узлы, присоединённые к двум и более опорным узлам. Лексическая иерархия сопоставлена с понятийной по двум признакам для каждого подпункта нумерации: ссылается ли его определение на родительский пункт и входят ли все узлы родительского термина в состав подчинённого термина. Словоизменительная нагрузка измерена долей знаменательных словоформ, отличных от словарной формы, числом вхождений однословных узлов в изменённой форме и числом падежно маркированных групп.

Для каждой единицы определена структурная модель по последовательности узлов (например, «прилагательное + существительное», «существительное + предложно-падежная группа»), число слов по правилу W1 и длина каждого слова в буквах. Для единиц с постпозитивной генитивной или предложно-падежной группой проверено, содержит ли английский эквивалент, приведённый в стандарте, предлог. Из определений пп. 3.1.1, 4.2.3, 4.4.4 и 4.13 выписаны предельные значения эксплуатационной массы, по которым стандарт разграничивает малогабаритные машины; эти значения внесены в отдельную таблицу с указанием пункта и страницы.

Устойчивость показателей проверена четырьмя способами. Правило R2 раскладывает генитивные, предложно-падежные и причастные группы на слова в словарной форме, а предлоги считает отдельными узлами. Правило W2 считает слово с дефисом одним словом. Порядок введения узлов пересчитан для последовательности, в которой раздел 4 предшествует разделу 3. Все показатели структуры и словоизменения рассчитаны отдельно для подкорпусов разделов 3 и 4. Повторный запуск сценария на тех же входных файлах воспроизводит результаты без расхождений.

Результаты и обсуждение

Корпус образуют 47 терминологических единиц, из которых 9 являются однословными наименованиями семейств машин (бульдозер, погрузчик, экскаватор, траншеекопатель, землевоз, скрепер, автогрейдер, каток, трубоукладчик), 35 состоят из двух узлов и 3 – из трёх и более. В списке,

где каждая единица заучивается целиком, содержится 119 слов. Разложение по правилу R1 даёт 46 узлов и 89 вхождений (табл. 1). Число узлов почти не отличается от числа единиц, поэтому карта не уменьшает количество объектов запоминания. Её эффект состоит в другом. Из 89 вхождений 43, или 48,3%, повторяют уже введённые узлы, а инвентарь слов карты составляет 76 слов и на 36,1% меньше списка.

Таблица 1. Показатели структуры терминов разделов 3 и 4 ГОСТ ISO 6165-2015 при разных правилах разметки

Показатель	Правило R1	Проверка
Терминологических единиц	47	47
Узлов карты	46	56 (R2)
Вхождений узлов	89	118 (R2)
Доля повторных вхождений, %	48,3	52,5 (R2)
Доля повторных вхождений без узла «машина», %	36,6	–
Слов в списке / в узлах карты	119 / 76	115 / 75 (W2)
Сокращение инвентаря слов, %	36,1	34,8 (W2)
Единиц без новых узлов в порядке пунктов	6	7 (раздел 4 перед разделом 3); 6 (R2)

Источник: расчёт автора по реестру вхождений узлов, составленному по ГОСТ ISO 6165-2015, разделы 3 и 4 (с. 1-6)

Повторные вхождения распределены по узлам неравномерно. Узел «машина» входит в 18 единиц, и при исключении его вхождений доля повторов снижается до 36,6%, то есть почти треть общего показателя создаётся одним узлом. Остальная часть повторов приходится на наименования семейств в составе видовых терминов («шагающий экскаватор», «мини-экскаватор», «прицепной землевоз»), на общие признаки нескольких семейств («прицепной», «поворотный», «мини-») и на узлы «производный», «землеройный», «малогабаритный» и «оборудование». Для вьетнамского студента повторный узел означает, что при заучивании видового термина часть его формы уже встречалась, а новая информация ограничена зависимым компонентом. Этот механизм соответствует описанию интеллект-карты как средства систематизации лексики (Лепкова, 2025; Шарманова, 2024), но показывает его количественную меру для данной терминосистемы: при представлении картой почти каждое второе вхождение узла в термин не требует запоминания новой формы.

Структурные модели единиц показывают, из каких элементов складывается это повторное использование (табл. 2). Материал распределяется по девяти моделям, из которых наиболее частые – «прилагательное + существительное» (16 единиц), «существительное + предложно-падежная группа» (10) и однословное существительное (9). Разделы различаются составом моделей. В разделе 4 все девять однословных единиц являются наименованиями семейств, а видовые термины построены по моделям «прилагательное + существительное», «существительное + предложно-падежная группа» и «мини- + существительное», тогда как в разделе 3 нет ни одной однословной единицы, но встречаются модели с генитивным существительным («семейство машин», «модель машины», «тип машины») и единственная единица из четырёх узлов с причастным оборотом. Модель «прилагательное + существительное» одинаково часта в обоих разделах (по восемь единиц), но в семи из восьми единиц раздела 4 прилагательное стоит в словарной форме при существительном мужского рода, а в разделе 3 – в форме женского или среднего рода, и это различие получает количественное выражение в табл. 3.

Таблица 2. Структурные модели терминологических единиц разделов 3 и 4 ГОСТ ISO 6165-2015

Структурная модель (пример)	Раздел 3 / раздел 4	Всего
Прилагательное + существительное (прицепной каток)	8 / 8	16

Существительное + предложно-падежная группа (землевоз с жесткой рамой)	4 / 6	10
Существительное (скрепер)	0 / 9	9
Существительное + генитивная группа (машина горизонтального бурения)	2 / 1	3
Существительное + существительное в родительном падеже (семейство машин)	3 / 0	3
Прилагательное + прилагательное + существительное (малогабаритное самоходное шасси)	1 / 1	2
Префиксоид + существительное (мини-экскаватор)	0 / 2	2
Прилагательное + прилагательное + существительное + причастный оборот (производная вспомогательная машина, используемая на рабочих площадках)	1 / 0	1
Сложное слово из двух существительных (экскаватор-погрузчик)	0 / 1	1

Источник: расчёт автора по реестру вхождений узлов, составленному по ГОСТ ISO 6165-2015, разделы 3 и 4 (с. 1-6)

Длина единиц определяет, какую часть термина студент должен удерживать как одно целое при заучивании списком. По правилу W1 девять единиц состоят из одного слова, 22 – из двух, 5 – из трёх, а 11 единиц содержат четыре и более слова; в эту последнюю группу входят все десять единиц модели «существительное + предложно-падежная группа» и единица 3.11.2 из семи слов. Средняя длина слова, включая предлоги, составляет 8,0 буквы, а 39 слов (33,3%) содержат 10 и более букв («землеройная», «трубоукладчик», «эксплуатационная»). Поскольку большая длина слова ухудшает орфографическое узнавание технических слов второго языка (Wang, 2025), разложение на узлы уменьшает не только число слов в инвентаре, но и объём формы, которую нужно воспроизвести за одно обращение к памяти: в карте самые длинные единицы распадаются на вершинное существительное, которое встречается и в других терминах, и предложно-падежную группу из двух-четырёх слов.

Английские эквиваленты, которые стандарт приводит для каждого термина, построены иначе, чем русские. Во всех 13 единицах с постпозитивной генитивной или предложно-падежной группой английский эквивалент не содержит предлога и выражает тот же признак препозитивным определением: «землевоз с жесткой рамой» – rigid-frame dumper, «трубоукладчик с боковой стрелой» – side-boom pipelayer, «машина горизонтального бурения» – horizontal directional drill. Для студента, который опирается на английский эквивалент как на посредник, порядок компонентов в этих единицах меняется на обратный, а падежная форма группы не имеет опоры ни в английском, ни во вьетнамском эквиваленте. Обратное расхождение наблюдается в наименованиях малогабаритной техники. Слово compact входит в английские эквиваленты четырёх единиц, а в русских терминах ему соответствуют два разных элемента – префиксоид «мини-» (мини-погрузчик, мини-экскаватор) и прилагательное «малогабаритный» (малогабаритная машина, малогабаритное самоходное шасси). Выбор между «мини-» и «малогабаритный» определяется не формой термина, а понятийным признаком, который стандарт задаёт через эксплуатационную массу. Определения всех четырёх единиц ссылаются на п. 3.7 «эксплуатационная масса» и содержат предельные значения трёх уровней: 1500 кг для малогабаритного самоходного шасси, 4500 кг для малогабаритной машины и колёсного мини-погрузчика, 6000 кг для гусеничного мини-погрузчика и мини-экскаватора. Малогабаритная машина определена как землеройная машина массой не более 4500 кг, «кроме мини-экскаватора (4.4.4) и мини-погрузчика (4.2.3)», то есть разграничение двух элементов включено в само определение. На интеллект-карте, построенной только по составу терминов, «мини-» и «малогабаритный» оказываются несвязанными узлами разных ветвей; связь между ними восстанавливается через узел «эксплуатационная масса» с пороговыми значениями на ветвях. Для адаптивной тренировки этот фрагмент задаёт задание на различение, ответ на которое требует знания числового признака, а не формы слова.

Порядок введения узлов уточняет, где повторное использование превращается в возможность собрать термин без нового материала. В последовательности пунктов стандарта шесть единиц не добавляют ни одного нового узла: «производная землеройная машина», «экскаватор» (узел введён термином «экскаватор-погрузчик» в п. 4.3), «мини-экскаватор», «поворотный землевоз», «прицепной скрепер» и «прицепной каток». Если раздел 4 предъявляется раньше раздела 3, таких единиц становится семь, а при разложении групп по правилу R2 их остаётся шесть. Эти термины образуют класс заданий на сборку из известных узлов, который адаптивная система способна порождать без ввода нового материала; напротив, термины с предложно-падежными группами («землевоз с шарнирно-сочлененной рамой», «трубоукладчик с поворотной платформой») в любом из проверенных порядков вводят новый узел. Близость этого числа (шесть или семь единиц) при трёх вариантах разметки и порядка показывает, что оно определяется составом терминосистемы, а не выбранным правилом подсчёта.

Распределение новых узлов по ходу материала имеет почти постоянный шаг. В порядке пунктов стандарта 36 единиц вводят ровно по одному новому узлу, пять единиц – по два (первая единица «землеройная машина», а также «эксплуатационная масса», «рабочее оборудование», «производная вспомогательная машина, используемая на рабочих площадках» и «малогабаритное самоходное шасси») и шесть единиц не вводят ни одного. Иначе говоря, после первого термина почти каждый следующий термин добавляет к карте одну новую форму, а остальную часть его состава повторяет. Такой шаг согласуется с правилом адаптивных систем, которые вводят новую единицу лишь тогда, когда прогнозируемая активация уже изученных единиц выше порога (van der Velde, 2021): при единице учёта «узел» новая единица и новый узел совпадают для 36 из 47 терминов, и планировщик получает возможность различать заучивание новой формы и повторение уже введённой. Пять единиц с двумя новыми узлами, напротив, требуют одновременного введения двух форм, и для них интервал до следующего нового материала целесообразно увеличивать.

Карта, построенная по вершинным существительным, имеет 39 связей между опорными и зависимыми узлами, и 15 из них, или 38,5%, сходятся к узлу «машина». Следующие по вееру узлы – «экскаватор» с пятью ветвями и «землевоз» с четырьмя. Нумерация стандарта задаёт иную иерархию, в которой у 24 пунктов верхнего уровня наибольшее число подпунктов равно четырём (пп. 4.4 и 4.6). Концентрация ветвей на одном узле существенна для заучивания, поскольку семантически связанные единицы при совместном предъявлении порождают больше ошибок интерференции, чем несвязанные (Nakata, 2019). В ветви «машина» рядом оказываются «машина прямого управления», «машина с рабочим местом оператора», «машина без рабочего места оператора», «машина с проводным управлением» и «машина с беспроводным управлением», среди которых пары различаются одним предлогом («с рабочим местом оператора» – «без рабочего места оператора») или одним определением («с проводным управлением» – «с беспроводным управлением»). Проверяемая гипотеза, вытекающая из этого распределения, состоит в том, что интеллект-карта для раздела 3 уменьшает интерференцию, если ветви узла «машина» сгруппированы по пунктам 3.2, 3.3 и 3.11, где число подпунктов не превышает двух. Кроме того, такая карта не образует дерева. Пять зависимых узлов присоединены к двум и более из 13 опорных узлов: «прицепной» – к «землевозу», «скреперу» и «катку», «поворотный» – к «погрузчику» и «землевозу», «мини-» – к «погрузчику» и «экскаватору», «малогабаритный» – к «машине» и «шасси», а «машина» в форме родительного падежа – к «семейству», «модели» и «типу». Узлы «машина» и «погрузчик» одновременно служат опорными и зависимыми («экскаватор-погрузчик»). В радиальной интеллект-карте, где каждая ветвь исходит из одного центра, такие узлы приходится либо повторять в нескольких ветвях, либо соединять перекрёстными связями. Повтор узла в разных ветвях скрывает от студента то обстоятельство, что «прицепной» в трёх терминах – одна и та же единица, и тем самым устраняет выигрыш, измеренный долей повторных вхождений. Эти узлы прямо связаны с порядком введения материала, поскольку четыре из шести единиц, не вводящих новых узлов («мини-экскаватор», «поворотный землевоз», «прицепной скрепер», «прицепной каток»), построены на узлах, соединяющих разные ветви (табл. 1).

Сопоставление лексической и понятийной иерархий выполнено по реестру для 22 подпунктов нумерации. Родительский пункт 3.11 не имеет определения, поэтому ссылку на родителя можно

проверить у 20 подпунктов, и все 20 ссылаются на свой родительский пункт в тексте определения («Экскаватор (4.4), имеющий…», «Землевоз (4.6), имеющий…»). Состав термина совпадает с этой иерархией реже. Все узлы родительского термина содержатся в 17 подчинённых терминах из 22, а оба признака выполняются одновременно у 15 подпунктов. Во всех 15 подпунктах раздела 4 подчинённый термин включает родительский, тогда как в разделе 3 иерархию, заданную определением, лексическая форма не отражает у пяти терминов: «малогабаритная машина» (подпункт 3.1.1 к «землеройной машине»), «машина с рабочим местом оператора» и «машина без рабочего места оператора» (к «машине прямого управления»), «машина с проводным управлением» и «машина с беспроводным управлением» (к «машине дистанционного управления»). Эти пять случаев служат контрпримером к предположению, что карта, построенная по составу терминов, воспроизводит понятийную систему: студент, опирающийся только на повтор слов, соотнесёт «машину с проводным управлением» с узлом «машина», но не с «машиной дистанционного управления», видовым понятием для которой она является.

Граф ссылок определений показывает второй источник расхождения. Определения 37 пунктов содержат 58 ссылок на другие пункты, и наибольшее число ссылок получают пп. 3.9 «рабочее оборудование» (13) и 3.10 «сменное оборудование» (10); хотя бы на один из них ссылаются 14 определений, включая определения семи семейств машин. В наименованиях этих семейств узлы «рабочее оборудование» и «сменное оборудование» не встречаются, поэтому в карте, построенной по составу терминов, они остаются на периферии, хотя в понятийной системе стандарта связывают определения бульдозера, экскаватора, траншеекопателя, уплотняющей машины и малогабаритного самоходного шасси. Для учебной карты из этого следует требование двух типов связей: лексических (общий узел в наименовании) и понятийных (ссылка определения), причём вторые на данном материале не выводятся из первых. Для землеройных машин это наблюдение конкретизирует общий тезис о разрыве между курсом русского языка для инженеров и понятийной системой отрасли (Сычева, 2026): разрыв локализован в определённых пунктах стандарта и выражается в отсутствии связи между формой наименования и ссылкой определения. Направление 58 ссылок определений показывает, в какой последовательности понятия стандарта опираются друг на друга. Из 33 ссылок, содержащихся в определениях раздела 4, 18 ведут в раздел 3 и 15 остаются внутри раздела 4; в определениях раздела 3 содержится 25 ссылок, из которых на раздел 4 указывают только две (в определении малогабаритной машины, исключающем мини-экскаватор и мини-погрузчик). Следовательно, определения семейств машин опираются на общие понятия раздела 3 – рабочее и сменное оборудование, эксплуатационную массу, – а не наоборот. Для учебной последовательности это создаёт расхождение двух порядков. По форме наименований раздел 4 проще и допускает предъявление раньше раздела 3 (в этом порядке семь единиц не вводят новых узлов), по понятийному содержанию он требует предварительного знания терминов раздела 3, у которых словоизменительная нагрузка наибольшая. Проверяемая гипотеза состоит в том, что это расхождение снимается разделением функций: наименования семейств вводятся по карте в порядке раздела 4, а общие термины раздела 3 с их родовыми и падежными формами отрабатываются в адаптивной тренировке до перехода к определениям.

Словоизменительная нагрузка измерена по знаменательным словоформам и вхождениям узлов (табл. 3). Из 107 знаменательных словоформ корпуса 51, или 47,7%, отличаются от словарной формы, а 28 из 47 единиц (59,6%) содержат хотя бы одну такую словоформу. При сборке термина из узлов карты форма узла меняется в 20 вхождениях, распределённых по 15 единицам: 15 изменений приходятся на род прилагательных и причастий («землеройная», «рабочее», «малогабаритное», «используемая»), 3 – на число и 3 – на падеж («семейство машин», «модель машины», «тип машины»); словоформа «машин» изменена одновременно по числу и падежу. Кроме того, 14 зависимых узлов являются падежно маркированными группами: в 9 из них используется творительный падеж («с жесткой рамой», «с боковой стрелой»), в 6 – родительный («прямого управления», «горизонтального бурения»), причём две группы содержат оба падежа, а причастный оборот «используемая на рабочих площадках» – предложный падеж. Для вьетнамских студентов, в родном языке которых грамматические формы и структуры не

совпадают с русскими (Бритов, 2024; Сербин, 2025), каждое такое вхождение требует операции, отсутствующей при запоминании словарной формы узла.

Таблица 3. Словоизменительная нагрузка терминов по разделам ГОСТ ISO 6165-2015

Показатель	Весь корпус	Раздел 3	Раздел 4
Терминологических единиц	47	19	28
Узлов карты	46	22	26
Вхождений узлов	89	41	48
Доля вхождений узлов в изменённой форме, %	22,5	41,5	6,2
Сокращение инвентаря слов картой, %	36,1	33,9	34,9
Знаменательных словоформ / из них отличных от словарной	107 / 51	–	–
Падежно маркированных групп (с творительным / родительным падежом)	14 (9 / 6)	–	–

Источник: расчёт автора по реестру вхождений узлов, составленному по ГОСТ ISO 6165-2015, разделы 3 и 4 (с. 1-6)

Разделы различаются по словоизменительной нагрузке значительно сильнее, чем по сокращению инвентаря слов. Карта сокращает инвентарь слов в разделе 3 на 33,9%, в разделе 4 – на 34,9%, то есть почти одинаково. Доля вхождений узлов в изменённой форме составляет в разделе 3 41,5%, а в разделе 4 – 6,2%. Причина различия видна в реестре вхождений (табл. 2 и 3). Наименования семейств и видов раздела 4 построены на существительных мужского рода («экскаватор», «землевоз», «каток») с прилагательными в словарной форме («шагающий», «канатный», «прицепной»), тогда как общие термины раздела 3 строятся в основном на существительных женского и среднего рода («машина», «масса», «оборудование») и требуют согласования каждого определения. Две функции, которые обычно приписывают совместному применению интеллект-карты и искусственного интеллекта, распределяются по терминосистеме неравномерно. В разделе 4 карта сокращает объём материала почти без добавления грамматических операций, в разделе 3 при том же сокращении каждое второе вхождение узла требует изменения формы.

Порядок следования зависимых узлов дополняет эту картину. Из 42 вхождений зависимых узлов 24 стоят перед вершиной, включая два префиксоида «мини-», и 18 – после неё. Препозитивные прилагательные согласуются с вершиной в роде и числе, постпозитивные группы требуют управления падежом. Во вьетнамском языке порядок зависимых слов и способы выражения связи отличаются от русских (Сербин, 2025), поэтому оба типа позиций представляют для вьетнамского студента самостоятельные трудности, различающиеся по операции: согласование для препозитивных определений и выбор падежа после предлога для постпозитивных групп.

Проверка устойчивости не изменила ни одного из выводов. При разложении групп на слова по правилу R2 число узлов возрастает до 56, число вхождений – до 118, а доля повторных вхождений – до 52,5%, так как «управление», «рабочий», «место», «оператор», «поворот», «рама» и предлог «с» становятся общими узлами нескольких терминов. При счёте слова с дефисом как одного слова (правило W2) сокращение инвентаря слов составляет 34,8% вместо 36,1%. Число единиц без новых узлов остаётся равным шести при правиле R2 и увеличивается до семи при предъявлении раздела 4 раньше раздела 3. Различие разделов по словоизменительной нагрузке при правиле R1 и почти одинаковое сокращение инвентаря слов в обоих разделах показывают, что повторяемость узлов и словоизменительная нагрузка – разные свойства терминосистемы и требуют разных средств.

Полученные показатели позволяют определить, какую работу в учебном цикле может выполнять адаптивная тренировка с искусственным интеллектом. Системы, выбирающие для повторения единицу с наименьшей прогнозируемой активацией (van der Velde, 2021), оценивают эту активацию по истории ответов на единицу, и при единице «термин» ошибка согласования в «малогабаритной машине» и

ошибка в выборе падежа в «машине без рабочего места оператора» учитываются как одна и та же неудача. На изученном материале 20 изменений формы узлов и 14 падежно маркированных групп сосредоточены в 28 единицах, а в 19 единицах все словоформы совпадают со словарными. Поэтому для вьетнамских студентов единицей учёта в адаптивном тренажёре целесообразно считать узел вместе с операцией его изменения: тогда повтор «прицепного» в трёх семействах поддерживается картой, а согласование «производная» и управление «с жесткой рамой» получают отдельную историю ответов. Преимущество планирования по модели памяти, достигающее в эксперименте на японско-английских парах слов 40% (Eglington, 2020), получено на единицах без внутренней грамматической структуры; для терминов с изменяемыми узлами предложенная единица учёта является условием переноса этого механизма, которое подлежит проверке на занятиях.

Заключение

Разметка полного состава терминов разделов 3 и 4 ГОСТ ISO 6165-2015 показала, что интеллект-карта, построенная по вершинным существительным, не уменьшает число объектов запоминания (46 узлов на 47 единиц), но почти половину вхождений узлов делает повторными и сокращает инвентарь слов на треть; этот результат сохраняется при альтернативных правилах разметки и счёта слов. Выигрыш сосредоточен в наименованиях семейств машин раздела 4, где подчинённый термин включает родительский и форма узлов почти не меняется.

В разделе 3 состав терминов расходится с понятийной иерархией стандарта у пяти подчинённых терминов, узел «машина» собирает 15 ветвей, а форма узла меняется в 41,5% вхождений. Для этой части терминосистемы карта должна содержать не только лексические, но и понятийные связи по ссылкам определений, включая связи с пп. 3.9 и 3.10 и с узлом «эксплуатационная масса», через который стандарт разграничивает «мини-» и «малогабаритный» по порогам 1500, 4500 и 6000 кг; пять узлов, общих для разных ветвей, требуют перекрёстных связей вместо повторения. Адаптивной тренировке с искусственным интеллектом эта часть материала задаёт учёт по узлам и операциям согласования и управления, которые не имеют соответствия во вьетнамском языке и составляют основной предмет индивидуальной работы вьетнамских студентов с терминологией строительных машин.

Список литературы

1. Бабушкина Л.Е., Еремкина Н.И., Порческу Г.В., Рублёва О.С., Никулина Е.Г. Влияние цифровых сервисов инфографики на эффективность мнемотехники при обучении иноязычной лексике // Перспективы науки и образования. 2022. № 1 (55). С. 236-251.
2. Богуславская В.В., Хуонг Т.Т.Ч. «Поющий искусственный интеллект» Suno в обучении вьетнамских студентов русскому языку // Русистика. 2026. Т. 24. № 1. С. 103-119.
3. Бритов И.В. Анализ грамматических трансформаций (на примере перевода с вьетнамского языка на русский) // Вьетнамские исследования. 2024. Т. 8. № 3. С. 70-81.
4. Лепкова А.С. Использование ментальных карт в рамках концептуального подхода на занятиях по русскому языку как иностранному для будущих журналистов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10. № 12. С. 1993-2000.
5. Омельченко Ю.В., Корвяков А.А. Интерактивность ментальных карт при обучении русскому языку как иностранному // Вестник Оренбургского государственного университета. 2024. № 3. С. 69-76.
6. Сербин В.А., Егоренкова Д.А. Типологические сходства и различия русского и вьетнамского языков // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 18. № 3. С. 1120-1128.
7. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному // Русистика. 2024. Т. 22. № 2. С. 300-317.
8. Сысоев П.В. Персонализированное обучение на основе технологий искусственного интеллекта: насколько готовы современные студенты к новым возможностям получения образования // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 2. С. 51-71.

9. Сычева И.Н., Маслов В.В., Исламгулова Р.Р. Лингводидактическая модель формирования терминологической компетенции иностранных обучающихся горнодобывающего профиля в курсе русского языка как иностранного // Горная промышленность. 2026. № 4. С. 220-228.
10. Шарманова О.С., Третьякова Е.В. Интеллект-карты как инструмент формирования лингвокультурной компетенции в обучении русскому языку как иностранному в вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 17. № 7. С. 2141-2147.
11. Eglington L.G., Pavlik P.I. Optimizing practice scheduling requires quantitative tracking of individual item performance // npj Science of Learning. 2020. Vol. 5. № 1. Art. 15.
12. Nakata T., Suzuki Y. Effects of massing and spacing on the learning of semantically related and unrelated words // Studies in Second Language Acquisition. 2019. Vol. 41. № 2. pp. 287-311.
13. Schroeder N.L., Nesbit J.C., Anguiano C.J., Adesope O.O. Studying and constructing concept maps: a meta-analysis // Educational Psychology Review. 2018. Vol. 30. № 2. pp. 431-455.
14. van der Velde M., Sense F., Borst J., van Rijn H. Alleviating the cold start problem in adaptive learning using data-driven difficulty estimates // Computational Brain & Behavior. 2021. Vol. 4. № 2. pp. 231-249.
15. Wang J., Yum Y.N. Effects of word length, contextual support, and prior second language proficiency on the learning of technical words in a second language // PLOS One. 2025. Vol. 20. № 10. Art. e0334038.

Using mind maps and artificial intelligence to enhance the acquisition of specialized Russian vocabulary by Vietnamese students

Hoai Thu Nguyen
Specialist Expert
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia
nguyenhoaithu.vnnd@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 13.05.2026
Accepted 19.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/a0012-8880-9178-z
EDN AQKGTN
VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

Mind maps and AI-based adaptive trainers are promoted for teaching Russian technical terms to Vietnamese engineering students, but the benefit of a map depends on how the terms are built, which has not been measured on the specialty's actual vocabulary. The study identifies which properties of the current earth-moving machinery terminology determine how much material a map reduces to recurring nodes and what remains for adaptive practice. The material is the official text of GOST ISO 6165-2015 (sections 3 and 4): 47 terminological units in 46 clauses with definitions. Terms were coded for map nodes, component position and grammatical form; node recurrence, word inventory reduction, node fan, lexical–conceptual hierarchy agreement and inflectional load were computed and re-checked under alternative rules. The units contain 89 occurrences

of 46 nodes, 43 of them (48.3%) repeats, and the map's word inventory is 36.1% smaller than the list. The node «машина» (machine) carries 15 of 39 links. All 20 subclauses with a defined parent cite it, yet five subordinate terms lack the parent term's nodes. Non-dictionary forms make up 47.7% of content word forms; node forms change in 41.5% of occurrences in section 3 and 6.2% in section 4. The map's gain comes from node reuse and is concentrated in machine-family names; gender, case and number forms in section 3 and the overloaded node «машина» define the target of adaptive practice, which should track a node together with the operation that changes its form.

Keywords

Russian as a foreign language, Vietnamese students, mind map, artificial intelligence, adaptive practice, construction machinery terminology.

References

1. Babushkina L.E., Eremkina N.I., Porchesku G.V., Rubleva O.S., Nikulina E.G. Influence of digital services of infographics on effectiveness of mnemonics when teaching foreign language vocabulary // Perspectives of Science and Education. 2022. № 1 (55). pp. 236-251.
2. Boguslavskaya V.V., Khuong T.T.T. «Singing artificial intelligence» Suno in teaching Russian to Vietnamese students // Russian Language Studies. 2026. Vol. 24. № 1. pp. 103-119.
3. Britov I.V. Analysis of grammatical transformations (using the example of translation from Vietnamese into Russian) // Russian Journal of Vietnamese Studies. 2024. Vol. 8. № 3. pp. 70-81.
4. Lepkova A.S. The use of mind maps within the conceptual approach in Russian as a foreign language classes for future journalists // Pedagogy. Theory & Practice. 2025. Vol. 10. № 12. pp. 1993-2000.
5. Omelchenko Y.V., Korvyakov A.A. The interactivity of mind maps in teaching Russian as a foreign language // Orenburg State University Bulletin. 2024. № 3. pp. 69-76.
6. Serbin V.A., Egorenkova D.A. Typological similarities and differences between Russian and Vietnamese // Philology. Theory & Practice. 2025. Vol. 18. № 3. pp. 1120-1128.
7. Sysoyev P.V., Filatov E.M. Artificial intelligence in teaching Russian as a foreign language // Russian Language Studies. 2024. Vol. 22. № 2. pp. 300-317.
8. Sysoyev P.V. Personalized learning based on artificial intelligence: how ready are modern students for new educational opportunities // Higher Education in Russia. 2025. Vol. 34. № 2. pp. 51-71.
9. Sycheva I.N., Maslov V.V., Islamgulova R.R. Linguodidactic model of developing terminological competence among foreign students of mining profiles within the training course of Russian as a foreign language // Mining Industry Journal (Gornaya Promyshlennost). 2026. № 4. pp. 220-228.
10. Sharmanova O.S., Tretiakova E.V. Mind-mapping as a tool for forming linguocultural competence in teaching Russian as a foreign language in a higher education institution // Philology. Theory & Practice. 2024. Vol. 17. № 7. pp. 2141-2147.
11. Eglington L.G., Pavlik P.I. Optimizing practice scheduling requires quantitative tracking of individual item performance // npj Science of Learning. 2020. Vol. 5. № 1. Art. 15.
12. Nakata T., Suzuki Y. Effects of massing and spacing on the learning of semantically related and unrelated words // Studies in Second Language Acquisition. 2019. Vol. 41. № 2. pp. 287-311.
13. Schroeder N.L., Nesbit J.C., Anguiano C.J., Adesope O.O. Studying and constructing concept maps: a meta-analysis // Educational Psychology Review. 2018. Vol. 30. № 2. pp. 431-455.
14. van der Velde M., Sense F., Borst J., van Rijn H. Alleviating the cold start problem in adaptive learning using data-driven difficulty estimates // Computational Brain & Behavior. 2021. Vol. 4. № 2. pp. 231-249.
15. Wang J., Yum Y.N. Effects of word length, contextual support, and prior second language proficiency on the learning of technical words in a second language // PLOS One. 2025. Vol. 20. № 10. Art. e0334038.

Влияние педагогики театра на понимание музыкальных эмоций и выразительность исполнения у китайских младших школьников

Пэнсюань Син
Специалист-эксперт
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
1921256235@qq.com

Поступила в редакцию 06.05.2026
Принята 22.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 37.016:78
DOI 10.25726/q8223-7210-9597-p
EDN IKRHGX
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Предметом рассмотрения в статье выступают механизмы воздействия методов педагогики театра (образовательной драмы) на формирование у учащихся начальной школы КНР способности к эмоциональному восприятию музыки и выразительному ее исполнению. Актуальность темы продиктована обновлением «Стандарта учебной программы по искусству для обязательного образования» (2022 г.), в котором зафиксирована необходимость включения театральных компонентов в содержание музыкальных занятий. Цель анализа состоит в теоретическом обосновании и систематизации практического опыта китайских педагогов по внедрению образовательной драмы на уроках музыки для выявления того, каким образом подобные практики сказываются на постижении музыкальных эмоций и качестве вокально-исполнительской деятельности. На материале ряда публикаций («Ода к радости», «Озорная кукушка», «Петя и волк» и др.) установлено, что обращение к таким инструментам, как ролевое перевоплощение, статичная мизансцена (стоп-кадр), погружение в воображаемую среду и театрализованные игры, обеспечивает переход от механического воспроизведения нотного текста к осознанному интонированию, основанному на проживании эмоционального ядра сочинения. Показано, что педагогика театра создаёт многомерное учебное пространство, в рамках которого младший школьник превращается из пассивного слушателя в активного соавтора музыкального образа. Формулируется вывод о том, что интеграция драматических техник в музыкальное образование начальной школы Китая выступает эффективным средством развития эстетического интеллекта, эмоциональной отзывчивости и коммуникативных умений обучающихся.

Ключевые слова

педагогика театра, образовательная драма, музыкальное образование Китая, младшие школьники, музыкальные эмоции, выразительность исполнения, начальная школа Китая, эстетическое воспитание.

Введение

Современный этап развития начального звена образования характеризуется активным поиском интегративных подходов, позволяющих преодолеть разрозненность предметных знаний и создать условия для целостного развития ребёнка. В сфере музыкального воспитания особенно остро стоит задача смещения акцента с формального усвоения нотной грамоты и технических приемов на

формирование способности к глубокому переживанию и осмысленному воплощению художественного замысла. Для ученика младших классов музыкальное произведение нередко остаётся абстрактной чередой звуков, если его восприятие не опирается на внемузыкальные ассоциации, движение либо сюжетный контекст. В этом отношении театр, обладающий синкретической природой, представляет собой ценнейший ресурс для обогащения урока музыки.

В Китайской Народной Республике процесс включения театральных элементов в учебную практику получил значительный импульс после выхода «Стандартов учебной программы по искусству для обязательного образования» (редакция 2022 года). Указанный документ впервые на нормативном уровне закрепил необходимость введения дисциплин драматического профиля (в том числе традиционной оперы) в содержание обучения наряду с музыкой и изобразительным искусством. Более того, в стандартах подчёркивается важность использования содержания музыкальных, литературных и иных учебных предметов для создания и постановки учебных спектаклей. Это положение стимулировало интенсивный поиск китайскими педагогами-исследователями (В. Лю (Лю, 2024), Б. Сяо (Сяо, 2024), Т. Чэнь (Чэнь, 2024), Н. Чжан, Л. Ван, Цз. Чэнь (Чэнь, 2024)) результативных стратегий применений образовательной драмы и креативного театра непосредственно на музыкальных занятиях

Несмотря на увеличивающееся количество публикаций, посвященных частным методическим приёмам, ощущается нехватка работ обобщающего характера, в которых анализировалось бы именно влияние театральной педагогики на такие специфические составляющие музыкальной компетенции, как распознавание эмоционального кода произведения и качество его исполнительской интерпретации детьми младшего школьного возраста (Bolton, 1984). В западной педагогической традиции исследования связи драмы и эмоционального интеллекта имеют более длительную историю (труды Г. Болтона, Д. Хиткота, П. Слейда), однако их перенос на китайскую образовательную почву требует учёта национальной специфики музыкального репертуара и дидактических традиций.

Цель настоящей работы заключается в том, чтобы на базе анализа теоретических источников и обобщения практического опыта, отражённого в современных китайских педагогических публикациях, выявить и систематизировать основные механизмы, посредством которых педагогика театра воздействует на понимание музыкальных эмоций и выразительность исполнения у учащихся начальной школы КНР (Slade, 1954).

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составили труды, выполненные в русле психологии искусства (Л.С. Выготский (Выготский, 1986), Б.М. Теплов (Теплов, 1947)) и раскрывающие единство аффекта и интеллекта в художественном переживании, а также концепции развивающего обучения и деятельностного подхода. Под педагогикой театра, или образовательной драмой, мы понимаем «способ обучения, при котором методы, техники и формы театрального искусства интегрируются в учебный процесс для достижения образовательных целей через игровое моделирование действительности и проживание роли» (Сяо, 2024). В отличие от подготовки спектакля как конечного продукта, в центре внимания образовательной драмы находится сам процесс переживания и рефлексии участников.

В работе использовались методы теоретического анализа нормативных документов (ФГОС РФ, Стандарты КНР), контент-анализ научно-методических статей китайских авторов за 2022-2024 годы, представленных в исходных материалах, а также метод обобщения педагогического опыта. Особое внимание уделялось выявлению в проанализированных текстах описаний конкретных изменений в поведении и деятельности учащихся (эмоциональных реакций, качества интонирования, пластической свободы), возникающих при использовании драматических приёмов (Liu, 2023).

Для анализа публикации был выделен ряд тематических маркеров. В них, в частности, вошли: отсылки к конкретным инструментам педагогики театра (ролевая игра, стоп-кадр, физическая пантомима, прием «горячее кресло» и прочие); описания эмоциональных проявлений школьников, зафиксированных в ходе использования этих инструментов; свидетельства подвижек в качестве вокального и пластического интонирования; наконец, суждения педагогов о результативности включения драматических компонентов в урок. Каждый источник проверялся на присутствие перечисленных

маркеров. Обнаруженные фрагменты затем подвергались сравнительному анализу. Исследование носило по преимуществу качественный, а не количественный характер. В фокусе внимания находились не столько статистические выкладки, сколько содержательные особенности наблюдавшихся сдвигов. Подобный угол зрения позволяет, не измерять эффект в строгих количественных параметрах, а вычленить устойчивые тенденции и вскрыть механизмы, посредством которых педагогика театра воздействует на эмоциональную отзывчивость и выразительность исполнения младших школьников.

Результаты и обсуждение

Анализ практических кейсов, описанных в работах Вэйпина Лю (Лю, 2024), Тинтин Чэнь (Чэнь, 2024), На Чжан (Чжан, 2024) и других авторов, позволил выделить несколько взаимосвязанных направлений, по которым педагогика театра оказывает влияние на музыкальное развитие младших школьников.

Одной из центральных трудностей в обучении пению и слушанию музыки в начальной школе выступает зажатость детей, их неспособность вербальными и невербальными средствами выразить эмоциональное содержание сочинения (Чжан, 2024). Традиционные методы, строящиеся на объяснениях учителя («эта музыка весёлая, пойте радостнее»), зачастую не находят отклика у ребенка, чей эмоциональный багаж пока невелик (Heathcote, 1995). Педагогика театра предлагает выход через механизм ролевой идентификации.

Ребёнок, примеряя на себя конкретную роль – будь то персонаж разучиваемой песни, участник воображаемой сцены или даже элемент музыкального пейзажа, – действует уже не от первого лица. Ответственность за возможные промахи при этом отходит на второй план (Чэнь, 2024). Поведение начинает подчиняться логике ролевой ситуации, и возникает своеобразный психологический барьер, который снимает излишнее напряжение и позволяет проявлять эмоции свободнее и искреннее. Выразительное интонирование, пластическое движение либо мимическая реакция перестают восприниматься как обязательное учебное требование. Все перечисленные элементы превращаются в естественные инструменты проживания роли в предлагаемых обстоятельствах.

Как свидетельствует практика разучивания песни «Озорная кукушка», введение даже самой простой роли (мальчик, разыскивающий птицу; сама кукушка; деревья в лесу) коренным образом меняет мотивацию учащегося (Чэнь, 2024). Ребенок перестаёт быть просто «исполнителем», обязанным соблюдать ритм и мелодию, – он превращается в действующее лицо в воображаемой ситуации. Эмоция (радость от встречи, досада из-за того, что птица улетела) утрачивает статус отвлечённой категории и становится личным переживанием персонажа, требующим адекватного пластического и вокального оформления. Звуковедение приобретает большую осмысленность: ученик непроизвольно отыскивает верную интонацию, чтобы передать состояние своего героя. Сходный эффект наблюдается и при обращении к «Оде радости» Л. ван Бетховена. Педагог, предлагая детям вообразить себя частью ликующей толпы или вестниками единства, добивается более яркого и эмоционально насыщенного исполнения, нежели при простом требовании «петь громко и торжественно» (Лю, 2024). В основе описанных явлений лежит закономерность детской психологии, впервые отмеченная Л.С. Выготским (Выготский, 1986) и впоследствии разработанная в трудах по психологии художественного творчества. Эмоциональная реакция ребёнка в ситуации игры, протекающей в условных воображаемых обстоятельствах, нередко оказывается и более подлинной, и более интенсивной, нежели отклик на прямое дидактическое указание.

Объясняется данный феномен, помимо прочего, снятием «эффекта зрителя»: действуя от лица персонажа, а не от собственного имени, младший школьник перестаёт опасаться неодобрительной оценки педагога и соучеников. Фокус внимания смещается с контроля над технической правильностью исполнения в сторону решения художественной задачи – передачи внутреннего состояния героя. Примечательно, что подобные изменения фиксируются не только в пении; они заметны и в инструментальном музицировании, и в процессе слушания музыки.

Цзе Чэнь, в частности, приводит показательный пример: «при изучении симфонической сказки «Петя и волк» учащиеся, перед которыми ставилась задача изобразить пластикой крадущуюся поступь

волка или лёгкий полет птички, в дальнейшем давали куда более точные характеристики тембров инструментов и эмоционального подтекста музыки» (Чэнь, 2024). Ролевое перевоплощение, даже самое элементарное, запускает последовательность «проживание – осознание – выражение», внутри которой техническая сторона исполнения (чистота интонации, ритмическая точность, фразировка) естественно подстраивается под уровень эмоциональной вовлечённости. Ребёнок начинает петь или двигаться выразительно не по принуждению, а потому, что к этому ведёт сама логика образа.

Музыка представляет собой искусство временное и лишённое визуальной конкретности. Для младшего школьника, чьё мышление носит преимущественно наглядно-образный характер, удержать в памяти развитие музыкальной мысли оказывается непростой задачей. Приемы образовательной драмы, такие как «стоп-кадр» (застывшая сцена) и «физическая пантомима», осуществляют перевод звуковой информации в пространственно-пластическую форму, доступную для непосредственного наблюдения и анализа.

В исследовании Цзе Чэнь описан эксперимент с применением «стоп-кадра» при изучении темы труда в первом классе. «Учащиеся, вслушиваясь в музыку, создавали неподвижные скульптурные группы, отражавшие различные трудовые операции» (Чэнь, 2024). Смена этих «кадров» в соответствии с изменениями музыкального настроения позволяла детям на телесном уровне ощутить чередование напряжения и расслабления в музыке, смену длинных и коротких звуков. Кроме того, данный приём способствует развитию эмпатии и более глубокому постижению эмоционального подтекста. При знакомстве с симфонической сказкой «Петя и волк» С.С. Прокофьева «дети не просто запоминают тембры инструментов, а через пластику и мимику (крадущаяся поступь волка, лёгкое порхание птички) осваивают характер персонажа, что впоследствии отражается на точности словесных характеристик музыки и выразительности имитации инструментальных тембров голосом» (Чэнь, 2024).

Классно-урочная система с традиционной расстановкой парт нередко подавляет естественную потребность младших школьников в движении и спонтанном самовыражении. Педагогика театра преобразует физическое пространство урока, превращая его в игровую площадку. Как подчеркивает Линлин Ван, «изменение рассадки (круг, свободное расположение на ковре), использование минимального реквизита (например, платков, имитирующих листья кувшинки при разучивании песни «Лягушонок ищет дом») и элементов костюмов мгновенно создают атмосферу сказки или приключения (Ван, 2024).

В подобной обстановке ребёнок чувствует себя психологически защищённее и свободнее. Страх перед ошибкой, столь типичный для фронтального опроса, отступает под напором игровой задачи. Как показано в работе На Чжан, «использование приёма «Горячее кресло», когда ученик, сидящий на особом месте перед классом, должен отвечать на вопросы от лица персонажа музыкального произведения, существенно снижает тревожность и стимулирует непроизвольные эмоциональные высказывания» (Чжан, 2024). Учащийся, исполняющий роль врага, попавшего в засаду в песне «Поём о пастушке Втором», в игровой форме вербализует страх и растерянность. Это придаёт его последующему исполнению данного фрагмента песни большую характерность и развивает способность к децентрации и пониманию эмоций окружающих.

Включение театра в ткань урока музыки закономерно ведёт к междисциплинарному синтезу. При подготовке учебных театрализованных постановок (музыкальных спектаклей) учащиеся оказываются вовлечены в деятельность, требующую привлечения знаний из области музыки, литературы (сочинение сценария, диалогов), изобразительного искусства (изготовление реквизита, элементов костюмов) и технологий. Как свидетельствует опыт создания спектакля «Тайны терракотовых воинов» на основе межпредметных связей с археологией и историей, описанный Чжан На, «подобная работа не только углубляет понимание культурного контекста музыкального произведения, но и формирует метапредметные компетенции – умение трудиться в команде, распределять обязанности, находить нестандартные решения (Чжан, 2024).

Особую ценность представляет развитие способности к эмоциональной саморегуляции и эмпатии. Трудясь в группе над воплощением образа, ребенок учится распознавать не только собственные эмоции, но и эмоциональное состояние партнера по сцене, согласовывать с ним свои

действия. Это непосредственным образом сказывается на качестве ансамблевого исполнения: дети начинают лучше слышать друг друга, ощущать единый темпоритм и динамический баланс не только в драматическом диалоге, но и в музыкальном многоголосии.

При всех очевидных достоинствах анализ источников обнаруживает и ряд системных затруднений. Наблюдается нехватка квалифицированных педагогических кадров, владеющих техниками образовательной драмы и способных органично вписать их в урок музыки, не превращая его в беспорядочную игру (Сяо, 2024). В массовой практике по-прежнему доминирует ориентация на подготовку «показательных выступлений», что переносит акцент с процессуального переживания на формальную отработку мизансцен и жестов, сводя на нет эмоциональную спонтанность (Чжан, 2024). До настоящего времени не выработаны надёжные критерии оценки воздействия театральных практик на качество музыкального исполнения.

Баочжу Сяо указывает ещё на одно значимое затруднение – «острый дефицит методического обеспечения» (Сяо, 2024). В подавляющем большинстве школ учебные и вспомогательные материалы по музыке не дают сколько-нибудь внятных ориентиров касательно включения драматических элементов в ткань занятия. Учитель, действует по наитию, черпая отрывочные сведения из интернет-источников либо опираясь на собственный, подчас любительский, опыт. Систематизированные пособия, сборники сценариев и технологические карты уроков с вкраплениями образовательной драмы фактически отсутствуют, что сдерживает продвижение данного подхода за пределы узкого круга экспериментальных площадок (Ван, 2024). Не менее серьёзным барьером выступает и инерция традиционного уклада урока. Двигательная активность и игровое взаимодействие школьников нередко расцениваются администрацией и родителями как отклонение от «серьёзной» учебы. Линлин Ван подчеркивает, что педагог, решившийся на систематическое применение театральных техник, вынужден преодолевать настороженность коллег, привыкших к безусловной тишине и жёсткой дисциплине в классе. Свою лепту вносит и временные ограничения: насыщенный учебный план оставляет крайне мало возможностей для разворачивания полноценных драматических этюдов и репетиций. Отсюда и фрагментарность, эпизодичность интеграции театра в музыкальные занятия. Совокупность перечисленных помех свидетельствует о назревшей потребности в разработке не разрозненных методических рекомендаций, а целостной стратегии внедрения педагогики театра в практику начального музыкального образования Китая – стратегии, учитывающей реальные условия функционирования современной школы.

Заключение

Проведённый анализ свидетельствует о высоком дидактическом потенциале педагогики театра в качестве инструмента развития понимания музыкальных эмоций и выразительности исполнения у китайских младших школьников. Включение таких приёмов, как ролевое перевоплощение, стоп-кадр, формирование иммерсивной среды и коллективные постановки, дает возможность преодолеть формализм в музыкальном обучении, свойственный традиционной «знаниевой» парадигме.

Влияние педагогики театра на учащихся начальной школы прослеживается по трём основным измерениям. Первое – когнитивное: углубляется понимание эмоционально-образного содержания музыки за счёт его перевода в план практического действия и визуализации. Второе - эмоциональное: получают развитие эмпатия, эмоциональная отзывчивость и способность к сопереживанию художественному образу. Третье – деятельностное: возрастает качество исполнительской выразительности (интонирование, фразировка, пластическая свобода) благодаря личной включённости в игровую ситуацию.

В условиях реформирования художественного образования в Китае, ориентированного на полихудожественное развитие личности, педагогика театра предстаёт не просто дополнительным методическим приёмом, а необходимым компонентом современного урока музыки, содействующим гармоничному развитию эстетического интеллекта ребёнка. Дальнейшие изыскания в этой области должны быть направлены на создание диагностического инструментария для оценки эмоциональной выразительности исполнения и на разработку системных программ повышения квалификации учителей музыки в сфере театральной педагогики.

Список литературы

1. Ван Л. Практическое исследование интеграции детского театра в уроки музыки в младших классах начальной школы // Нинсяское образование. 2024. № Z2. С. 43-44.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. Москва: Искусство, 1986. 573 с.
3. Лю В. Применение креативного театра в обучении музыке в начальной школе: инновационное осмысление и значение на примере «Оды к радости» // Новый курс. 2024. № 35. С. 64-67.
4. Сяо Б. Прикладное исследование интеграции образовательной драмы в уроки музыки в начальной школе // Педагогическое искусство. 2024. № 4. С. 79-80.
5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Москва: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1947. 335 с.
6. Чжан Н. Постижение красоты музыки, создание увлекательных историй: интеграция музыкальных учебных театрализованных постановок в обучение музыке в старших классах начальной школы // Новый курс. 2024. № 04. С. 7-9.
7. Чэнь Тинтин. Практическое применение образовательной драмы для развития эмоциональной выразительности пения на уроках музыки в начальной школе: на примере обучения песне «Озорная кукушка» // Юный музыкант. 2024. № 04. С. 39-41.
8. Чэнь Цзе. Исследование стратегий интеграции образовательной драмы в обучение музыке в начальной школе // Ежемесячник по педагогике (Начальная школа, комплексное издание). 2024. № 10. С. 54-56.
9. Bolton G. Drama as education: an argument for placing drama at the centre of the curriculum. Harlow: Longman, 1984. 208 p.¶
10. Heathcote D., Bolton G. Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education. Portsmouth: Heinemann, 1995. 219 p.
11. Slade P. Child drama. London: University of London Press, 1954. 379 p.
12. Liu Y. The Application of music games in elementary school classes // International Journal of Education and Humanities. 2023. Vol. 9. № 2. pp. 205-208.

The impact of theatre pedagogy on the understanding of musical emotions and expressive performance of Chinese primary school students

Pengxuan Xing
Specialist Expert
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
1921256235@qq.com

Received 06.05.2026
Accepted 22.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 37.016:78
DOI 10.25726/q8223-7210-9597-p
EDN IKRHGX
VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

This article examines the mechanisms by which theater pedagogy (educational drama) influences the development of emotional musical perception and expressive musical performance in primary school students in China. The relevance of this topic stems from the update of the «Standard of the Arts Curriculum for Compulsory Education» (2022), which stipulates the need to incorporate theater components into music classes. The purpose of this analysis is to theoretically substantiate and systematize the practical experience of Chinese educators in implementing educational drama in music lessons to identify how such practices influence the comprehension of musical emotions and the quality of vocal performance. Based on a number of publications and specific educational situations (including works like «Ode to Joy», «The Mischievous Cuckoo», «Peter and the Wolves» and others), it has been established that the use of tools such as role-playing, static staging (freeze-frame), immersion in an imaginary environment, and theatrical games facilitates a transition from the mechanical reproduction of musical text to conscious intonation based on experiencing the emotional core of the composition. It is shown that theater pedagogy creates a multidimensional learning space within which primary school students transform from passive listeners into active co-creators of the musical image. It is concluded that the integration of dramatic techniques into music education in primary schools in China is an effective means of developing students' aesthetic intelligence, emotional responsiveness, and communication skills.

Keywords

Chinese theatre pedagogy, educational drama, music education in China, primary school students, musical emotions, expressiveness of performance, primary school in China, aesthetic education.

References

1. Wang L. Practical research on integrating children's theatre into music lessons in the lower grades of primary school // Ningxia Education. 2024. № Z2. pp. 43-44.
2. Vygotsky L.S. Psychology of art. Moscow: Art, 1986. 573 p.
3. Liu W. Application of creative theatre in teaching music in primary school: innovative understanding and significance on the example of «Ode to Joy» // New Curriculum. 2024. № 35. pp. 64-67.
4. Xiao B. Applied research on integrating educational drama into music lessons in primary school // Art of Education. 2024. № 4. pp. 79-80.
5. Teplov B.M. Psychology of musical abilities. Moscow: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1947. 335 p.
6. Zhang N. Comprehending the beauty of music, creating engaging stories: integrating musical educational theatrical productions into music teaching in the upper grades of primary school // New Curriculum. 2024. № 04. pp. 7-9.
7. Chen T. Practical application of educational drama for developing emotional expressiveness in singing at music lessons in primary school: on the example of teaching the song «Naughty Cuckoo» // Young Musician. 2024. № 04. pp. 39-41.
8. Chen J. Research on strategies for integrating educational drama into music teaching in primary school // Pedagogy Monthly (Primary School, Comprehensive Edition). 2024. № 10. pp. 54-56.
9. Bolton G. Drama as education: an argument for placing drama at the centre of the curriculum. Harlow: Longman, 1984. 208 p.
10. Heathcote D., Bolton G. Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education. Portsmouth: Heinemann, 1995. 219 p.
11. Slade P. Child drama. London: University of London Press, 1954. 379 p.
12. Liu Y. The application of music games in elementary school classes // International Journal of Education and Humanities. 2023. Vol. 9. № 2. pp. 205-208.

Особенности подготовки педагога-музыканта в отечественных вузах в контексте формирования готовности к самообразованию

И Пэнфэй
Специалист-эксперт
Институт музыки, театра и хореографии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия
308547803@qq.com

Поступила в редакцию 01.05.2026
Принята 14.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 378:78
DOI 10.25726/f2016-7704-5733-c
EDN IMCHMJ
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В статье рассматриваются особенности подготовки педагога-музыканта в отечественных высших учебных заведениях в контексте формирования его готовности к самообразованию. Актуальность исследования обусловлена необходимостью переосмысления традиционной модели музыкально-педагогического образования в условиях цифровизации и постоянного обновления профессиональных требований. Цель работы заключается в теоретическом осмыслении специфики подготовки будущего педагога-музыканта и выявлении факторов, способствующих формированию готовности к самообразованию. Методологическую основу составляют методы анализа и синтеза научной литературы, сравнительно-сопоставительный анализ, а также теоретическое моделирование. В статье раскрывается сущность понятия «готовность к самообразованию», выделяются его структурные компоненты, а также рассматриваются педагогические условия и факторы, влияющие на его формирование. Сделан вывод о том, что готовность к самообразованию является основной характеристикой современного педагога-музыканта; она формируется в условиях интеграции теоретической и практической подготовки, развития мотивации, рефлексии и цифровых компетенций.

Ключевые слова

педагог-музыкант, музыкально-педагогическое образование, самообразование, цифровизация образования, мотивация, рефлексия.

Введение

В условиях стремительных изменений в культурной и образовательной среде возрастает значимость способности будущего специалиста к непрерывному профессиональному развитию. Актуальным это становится и для педагога-музыканта. Музыкально-педагогическое образование в отечественных вузах сегодня должно и обеспечивать освоение профессиональных знаний, умений и навыков, и формировать готовность к самообразованию как основную компетенцию, позволяющую адаптироваться к меняющимся условиям и требованиям образовательной практики. Актуальность темы обусловлена тем, что традиционная модель подготовки педагога-музыканта, ориентированная преимущественно на передачу знаний и развитие исполнительских навыков, в современных условиях уже не в полной мере отвечает запросам времени. Возникает необходимость переосмысления

содержания, форм и методов обучения с учетом формирования у студентов мотивации к самообразованию, способности к рефлексии, самостоятельному поиску и освоению новых знаний, а также к творческой интерпретации педагогического и музыкального опыта. При этом большое значение приобретает интеграция теоретической и практической подготовки, а также создание образовательной среды, стимулирующей личностный и профессиональный рост обучающихся.

Целью статьи является теоретическое осмысление особенностей подготовки педагога-музыканта в отечественных высших учебных заведениях в контексте формирования его готовности к самообразованию, а также выявление основных факторов, способствующих развитию данной готовности в процессе профессионального становления. В рамках поставленной цели предполагается рассмотреть специфику музыкально-педагогического образования, определить сущность понятия «готовность к самообразованию» применительно к будущему педагогу-музыканту, а также проанализировать педагогические условия, обеспечивающие ее формирование.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составляют общенаучные и педагогические методы. В частности, используются методы анализа и синтеза научной литературы по проблеме исследования, сравнительно-сопоставительный анализ подходов к подготовке педагогов-музыкантов, а также обобщение и систематизация научных положений, касающихся формирования готовности к самообразованию. Также применяется метод теоретического моделирования, позволяющий выделить и структурировать основные компоненты исследуемого процесса.

Результаты и обсуждение

В отличие от подготовки педагогов других профилей, музыкально-педагогическое образование имеет ярко выраженный интегративный характер. Оно объединяет исполнительскую практику, теоретические знания в области музыковедения, психолого-педагогическую подготовку, а также культурологический контекст. Как отмечает Л.А. Пиджоян (Пиджоян, 2024), подготовка педагога-музыканта сегодня рассматривается через призму компетентностного и личностно-деятельностного подходов, где основным становится не формирование способности к самостоятельной профессиональной деятельности в изменяющейся образовательной среде.

Большое значение в теоретическом осмыслении данной проблемы приобретает переход от традиционной модели образования к компетентностной. И.Г. Стотыка и соавторы отмечают, что современная система подготовки будущего учителя музыки уже не может ограничиваться развитием исполнительских навыков (Стотыка, 2026). Она должна включать формирование совокупности знаний, умений, ценностей и способов деятельности, обеспечивающих профессиональную гибкость и способность к саморазвитию. То есть педагог-музыкант должен быть готов и воспроизводить усвоенные образцы педагогической и исполнительской деятельности, и постоянно обновлять собственный профессиональный опыт, должен адаптироваться к новым образовательным и культурным условиям. При этом сама специфика музыкально-педагогического образования обусловливает необходимость внимания к непрерывности профессионального становления.

И.А. Медведева и Г.Г. Тенюкова отмечают, что подготовка педагога-музыканта должна рассматриваться в логике непрерывного образования, где вуз выступает лишь одним из этапов, обеспечивающих переход к дальнейшему профессиональному и личностному развитию 3. Такая позиция напрямую связана с идеей формирования готовности к самообразованию, поскольку именно она позволяет будущему специалисту продолжать развитие за пределами формального обучения (Медведева, 2024).

Также не стоит забывать, что сейчас развитие музыкально-педагогического образования связано с процессами цифровой трансформации образовательной среды. Большое значение приобретает вопрос подготовки педагога-музыканта к самостоятельному освоению новых технологий и ресурсов. Современное музыкально-педагогическое образование уже невозможно представить без использования цифровых инструментов, электронных образовательных платформ, музыкально-компьютерных

программ, а также дистанционных форм обучения. Онлайн-обучение расширило возможности профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов и одновременно актуализировало необходимость формирования у студентов способности к самостоятельному освоению цифровых ресурсов, что непосредственно связано с развитием готовности к самообразованию. Использование цифровой среды позволяет расширить способы представления музыкально-образовательной информации, обеспечить доступ к различным исполнительским интерпретациям, мастер-классам, электронным библиотекам и образовательным платформам. Благодаря этому студент получает возможность самостоятельно выстраивать траекторию профессионального развития, осуществлять поиск, анализ и интерпретацию необходимой информации, что является компонентом самообразовательной деятельности.

Важно сформировать у будущего педагога-музыканта комплекс цифровых навыков. К ним относятся универсальные навыки работы с информацией и интернет-ресурсами, владение средствами электронной коммуникации и облачными технологиями, а также профессиональные умения, связанные с использованием нотных редакторов, аудиоредакторов, музыкально-компьютерных программ и цифровых музыкальных инструментов. Освоение подобных технологий способствует развитию самостоятельности обучающихся, повышает их мотивацию к профессиональному саморазвитию и создает условия для непрерывного обновления профессиональных знаний. Как отмечает С.В. Киселева, использование цифровых технологий в процессе музыкально-инструментальной подготовки способствует активизации познавательной деятельности студентов и формированию положительного отношения к самообразованию (Киселева, 2023). Работа с музыкально-компьютерными программами, создание аранжировок, редактирование нотного текста, анализ исполнительских интерпретаций и использование Интернет-ресурсов требуют от обучающихся высокой степени самостоятельности, инициативности и способности к рефлексии.

Таким образом, понятие «готовность к самообразованию» рассматривается как интегральное качество личности, включающее в себя наличие знаний, умений, а также внутреннюю мотивацию, ценностные установки, способность к рефлексии. В научной литературе подчеркивается, что данная готовность формируется как единство мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов. Как отмечает В.А. Светлова, она проявляется в наличии потребности в саморазвитии, умении самостоятельно ставить цели обучения, планировать и реализовывать образовательную деятельность, а также оценивать ее результаты 5 (Светлова, 2013). Применительно к будущему педагогу-музыканту это понятие приобретает дополнительные смысловые оттенки. Во-первых, самообразование здесь тесно связано с художественно-творческой деятельностью. Постоянное расширение репертуара, освоение новых исполнительских техник, интерпретация музыкальных произведений требуют высокой степени инициативности. Во-вторых, педагогическая составляющая предполагает необходимость непрерывного обновления методического арсенала, освоения новых образовательных технологий и подходов к обучению. Как отмечает И.В. Ржепянская, вуз становится пространством и профессиональной подготовки, и формирования ценностных ориентаций, мировоззрения и способности к культурному саморазвитию личности (Ржепянская, 2015).

Таким образом, готовность к самообразованию в контексте подготовки педагога-музыканта можно рассматривать как образование, которое включает личностные, профессиональные и культурные стороны вопроса. Такая готовность выступает необходимым условием его профессиональной состоятельности. Более того, именно данная готовность обеспечивает переход от позиции пассивного усвоения знаний к позиции активного субъекта образовательного процесса, способного к самостоятельному конструированию собственного профессионального пути. В целом, подготовка педагога-музыканта в отечественных вузах должна строиться с учетом новых образовательных ориентиров, где очень важно развитие личности обучающегося как субъекта самообразования. Это требует переосмысления содержания и организации образовательного процесса, усиления роли самостоятельной работы, рефлексии и творческой активности студентов.

Формирование готовности к самообразованию у будущего педагога-музыканта невозможно свести к отдельным методам. Речь должна идти о создании целостной образовательной среды, в

которой студент постепенно начинает воспринимать самообразование как естественную и необходимую часть своей профессиональной жизни. Как отмечают М.М. Мовсисян и О.А. Широкова, успешность самообразования напрямую связана с уровнем сформированности соответствующей универсальной компетенции, которая обеспечивает академическую и профессиональную мобильность личности (Мовсисян, 2023).

Одним из основных педагогических условий является формирование внутренней мотивации к самообразованию. Без интереса и понимания ценности саморазвития любые образовательные технологии оказываются малоэффективными. Т.С. Воронина пишет, что самообразование является одной из базовых задач педагогической деятельности, а педагог обязан постоянно повышать уровень своей профессиональной подготовки и демонстрировать готовность к развитию на протяжении всей жизни (Воронина, 2024). В контексте музыкально-педагогического образования эта установка усиливается тем, что сама музыкальная деятельность требует постоянного совершенствования, поскольку исполнитель, преподаватель и творческая личность в одном лице не могут оставаться на одном уровне, не рискуя утратить профессиональную актуальность.

Следующим важным фактором выступает включение студентов в разнообразные виды профессионально значимой деятельности, прежде всего - практико-ориентированной и творческой. О.Г. Чечнёва пишет, что профессиональное самосовершенствование педагога-музыканта представляет собой осознанную и систематическую деятельность, направленную на развитие педагогических и исполнительских качеств; его эффективность напрямую зависит от активного участия в исполнительской практике (Чечнёва, 2023). Именно через практику (будь то концертная деятельность, педагогическая практика, участие в творческих проектах и пр.) студент начинает осознавать собственные дефициты и потребность в их восполнении. Это в свою очередь становится естественным стимулом к самообразованию. Также, как мы уже отмечали, значимым педагогическим условием является организация образовательной среды на основе современных подходов (системного, личностно-деятельностного и компетентностного). Л.А. Пиджоян пишет, что формирование профессиональной готовности будущего педагога-музыканта возможно только при условии целенаправленного использования образовательной среды, интегрирующей различные виды деятельности – учебную, научную и культурно-просветительскую (Пиджоян, 2024). Такая среда создает условия, при которых студент оказывается включенным в различные образовательные практики; так он вынужден самостоятельно выстраивать траекторию своего развития.

Важную роль начинает играть цифровая образовательная среда как фактор формирования готовности к самообразованию. Э.Л. Воищева, А. Гиль, В.В. Неволина с соавторами отмечают, что развитие цифровых компетенций становится неотъемлемым элементом профессиональной подготовки педагога, а способность к самостоятельному освоению цифровых инструментов – важнейшим показателем его профессиональной зрелости (Воищева, 2026; Гиль, 2022; Неволина, 2022). Это очень актуально и для педагога-музыканта, который сегодня работает с цифровыми платформами, аудиоредакторами, онлайн-курсами, различными мультимедийными ресурсами.

Рассмотрим также развитие рефлексивных умений как важнейшего фактора самообразования. А.И. Гузева пишет, что готовность к самообразованию включает способность студента самостоятельно оценивать собственную деятельность, ставить цели и выстраивать стратегии их достижения (это реализуется через оценочно-целевой и операциональный компоненты готовности) (Гузева, 2023). В музыкально-педагогической подготовке студент анализирует исполнительскую интерпретацию, эмоциональное воздействие на аудиторию.

Еще одним важным фактором является поэтапность формирования готовности к самообразованию. Уровень данной готовности возрастает по мере продвижения студента в образовательной программе. М.К. Брагина отмечает, что развитие данной готовности должно носить системный и последовательный характер, и должно включать несколько взаимосвязанных этапов: диагностический, формирующий, контрольный и аналитический (Брагина, 2025). На первоначальном этапе осуществляется выявление уровня мотивации студентов, их отношения к инновационным технологиям и степени сформированности профессиональных компетенций с помощью анкетирования,

тестирования и наблюдения. Это позволяет определить основные трудности и направления дальнейшей педагогической работы. На формирующем этапе студенты включаются в практико-ориентированную деятельность, связанную с освоением цифровых технологий, созданием образовательных продуктов и решением профессиональных задач.

Постепенное усложнение учебной деятельности способствует развитию самостоятельности, профессиональной рефлексии и способности к самообразованию. Контроль и анализ результатов позволяют оценить динамику сформированности готовности к саморазвитию и определить эффективность используемых педагогических условий. Таким образом, поэтапный подход обеспечивает системность профессионального становления будущего педагога-музыканта и способствует формированию устойчивой потребности в непрерывном профессиональном развитии (Стотыка, 2026). Это подтверждает, что формирование готовности к самообразованию должно носить системный и последовательный характер.

Нельзя обойти вниманием и влияние образовательной политики, направленной на развитие новых компетенций у будущих педагогов. М.З и Я.З Газиевы пишут, что внедрение современных образовательных практик требует от будущих педагогов гибкости, готовности к обучению и способности адаптироваться к новым условиям (Газиева, 2024).

Интересно, что зарубежные исследования также подтверждают важность мотивационного фактора в развитии профессиональной готовности. Например, D. Richter и соавторы в своей работе отмечают, что участие педагогов в профессиональном развитии напрямую связано с их внутренней мотивацией и осознанием значимости обучения для профессионального роста (Richter, 2019).

В целом, можно выделить целостную систему педагогических условий и факторов формирования готовности к самообразованию у будущего педагога-музыканта: мотивационно-ценностный фактор, практико-ориентированная деятельность, современная образовательная (в том числе цифровая) среда, развитие рефлексивных умений, поэтапность подготовки и учет новых требований образовательной политики. В результате будущий педагог-музыкант выходит из вуза как активный субъект профессионального развития, способный самостоятельно выстраивать свою образовательную траекторию на протяжении всей жизни.

Заключение

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что подготовка педагога-музыканта требует существенного переосмысления содержания и организации образовательного процесса. Традиционная модель, ориентированная преимущественно на передачу знаний и развитие исполнительских навыков, уже не обеспечивает в полной мере готовность выпускника к профессиональной деятельности в динамично меняющейся образовательной и культурной среде. В связи с этим на первый план выходит формирование готовности к самообразованию как главной компетенции, обеспечивающей способность к непрерывному профессиональному развитию. Также установлено, что готовность к самообразованию представляет собой образование, которое включает мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты. Готовность проявляется в способности будущего педагога-музыканта самостоятельно ставить цели обучения, планировать и реализовывать образовательную деятельность, а также анализировать и корректировать её результаты. Специфика музыкально-педагогической деятельности требует постоянного совершенствования как исполнительских, так и педагогических навыков.

Выявлено, что формирование готовности к самообразованию обеспечивается совокупностью взаимосвязанных педагогических условий, среди которых основными являются: развитие внутренней мотивации к саморазвитию, включение студентов в практико-ориентированную и творческую деятельность, создание современной образовательной среды (в том числе цифровой), развитие рефлексивных умений и обеспечение поэтапности профессионального становления. Важную роль играет организация образовательного процесса на основе компетентностного и личностно-деятельностного подходов, а также позиция преподавателя как наставника и организатора самостоятельной деятельности студентов.

Можно обобщить, что готовность к самообразованию позволяет обеспечить переход от пассивного усвоения знаний к активной позиции субъекта профессионального развития, способного к самостоятельному построению образовательной траектории и успешной адаптации к современным требованиям педагогической практики.

Список литературы

1. Брагина М.К., Калимуллина О.А. Готовность к овладению инновационным музыкально-педагогическим инструментарием у выпускников консерватории: педагогическая проблема // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2025. № 5 (127). С. 142-151.
2. Воищева Э.Л. Профессиональная готовность будущего педагога к деятельности в условиях цифровой трансформации образования: структура, критерии, педагогические условия формирования // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2026. Т. 11. № 3. С. 630-640.
3. Воронина Т.С. Актуальность самообразования в педагогической деятельности // Молодой ученый. 2024. № 44 (543). С. 312-314.
4. Газиева М.З., Газиева Я.З. Готовность будущих педагогов к использованию инклюзивных практик и возможности формирования инклюзивной культуры педагога // Специальное образование. 2024. № 3(75). С. 199-213.
5. Гиль А.В. Развитие новых инструментов предпрофессиональной подготовки обучающихся в условиях цифровой трансформации образования // Современные проблемы профессионального образования: тенденции и перспективы развития: материалы II Всероссийской научно-практическое конференции (12 ноября 2021 г., Калуга). Калуга: Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2022. С. 97-103.
6. Гузева А.И. Структура готовности к языковому самообразованию учителя иностранного языка // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. 2023. № 1.
7. Киселева С.В. Инструментальная подготовка будущего педагога-музыканта в условиях цифровой революции // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 6.
8. Медведева И.А., Тенюкова Г.Г. Преемственность в подготовке педагога-музыканта в условиях непрерывного образования // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 3.
9. Мовсисян М.М., Широкова О.А. Готовность к самообразованию в современном мире: авторские модели и методы диагностики // КПЖ. 2023. № 3 (158). С. 94-100.
10. Неволина В.В., Гараева Е.А., Брагиров Г.Б. Реализация профессиональной позиции современного педагога в условиях цифровой трансформации современного образования // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 6-1.
11. Пиджоян Л.А. Формирование цифровой компетентности будущего педагога-музыканта в условиях высшего музыкально-педагогического образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. № 10 (193). С. 116-122.
12. Ржепянская И.В. О профессиональной подготовке педагога-музыканта в вузе культуры и искусств: к постановке проблемы // Культура и образование. 2015. № 1 (16). С. 38-43.
13. Светлова В.А. Формирование готовности личности педагога к самообразованию как научная проблема // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4.
14. Стотыка И.Г., Стотыка А.В., Сопина Я.В., Власенко Э.А. Компетентностный контент музыкально-исполнительской подготовки будущего учителя музыки // Вестник педагогических наук. 2026. № 2. С. 162-169.
15. Чечнёва О.Г. Исполнительская деятельность педагога-музыканта как фактор совершенствования профессионального мастерства // Молодой ученый. 2023. № 32 (479). С. 187-190.
16. Richter D., Kleinknecht M., Gröschner A. What motivates teachers to participate in professional development? An empirical investigation of motivational orientations and the uptake of formal learning opportunities // Teaching and teacher education. 2019. № 86. Article 102929.

Features of the training of a teacher-musician in Russian universities in the context of the formation of readiness for self-education

Pengfei Yi
Specialist Expert
A.I.Herzen State Pedagogical University of Russia, Institute of Music, Theatre and Choreography
Saint Petersburg, Russia
308547803@qq.com

Received 01.05.2026
Accepted 14.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 378:78
DOI 10.25726/f2016-7704-5733-c
EDN IMCHMJ
VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The article examines the peculiarities of the training of a musician teacher in Russian higher educational institutions in the context of the formation of his readiness for self-education. The relevance of the research is due to the need to rethink the traditional model of music teacher education in the context of digitalization and constant updating of professional requirements. The purpose of the work is to theoretically comprehend the specifics of the training of a future musician teacher and identify factors contributing to the formation of readiness for self-education. The methodological basis consists of methods of analysis and synthesis of scientific literature, comparative analysis, as well as theoretical modeling. The article reveals the essence of the concept of «readiness for self-education», identifies its structural components, and examines the pedagogical conditions and factors influencing its formation. It is concluded that readiness for self-education is the main characteristic of a modern teacher-musician.; It is formed in the context of the integration of theoretical and practical training, the development of motivation, reflection and digital competencies.

Keywords

teacher-musician, musical and pedagogical education, self-education, digitalization of education, motivation, reflection.

References

1. Bragina M.K., Kalimullina O.A. Readiness to master innovative music-pedagogical tools among conservatory graduates: a pedagogical problem // Moscow State University of Culture and Arts Bulletin. 2025. № 5 (127). pp. 142-151.
2. Voishcheva E.L. Professional readiness of the future teacher for activity in the context of digital transformation of education: structure, criteria, pedagogical conditions of formation // Pedagogy. Theory and Practice. 2026. Vol. 11. № 3. pp. 630-640.
3. Voronina T.S. The relevance of self-education in pedagogical activity // Young Scientist. 2024. № 44 (543). pp. 312-314.
4. Gazieva M.Z., Gazieva Ya.Z. Readiness of future teachers to use inclusive practices and possibilities of forming the inclusive culture of a teacher // Special Education. 2024. № 3 (75). pp. 199-213.
5. Gil A.V. Development of new tools for pre-professional training of students in the context of digital transformation of education // Modern Problems of Vocational Education: Trends and Prospects of

Development: Proceedings of the 2nd All-Russian Scientific and Practical Conference (November 12, 2021, Kaluga). Kaluga: Tsiolkovsky Kaluga State University, 2022. pp. 97-103.

6. Guzeva A.I. Structure of readiness for language self-education of a foreign language teacher // Current Problems of Germanic, Romance and Russian Studies. 2023. № 1.

7. Kiseleva S.V. Instrumental training of the future music teacher in the context of the digital revolution // Modern Problems of Science and Education. 2023. № 6.

8. Medvedeva I.A., Tenyukova G.G. Continuity in the training of a music teacher in the context of lifelong education // Modern Problems of Science and Education. 2024. № 3.

9. Movsisyan M.M., Shirokova O.A. Readiness for self-education in the modern world: author's models and diagnostic methods // Kazan Pedagogical Journal. 2023. № 3 (158). pp. 94-100.

10. Nevolina V.V., Garaeva E.A., Bragirov G.B. Implementation of the professional position of a modern teacher in the context of digital transformation of modern education // Modern Problems of Science and Education. 2022. № 6-1.

11. Pidzhoyan L.A. Formation of digital competence of the future music teacher in the context of higher music-pedagogical education // Volgograd State Pedagogical University Bulletin. 2024. № 10 (193). pp. 116-122.

12. Rzhepyanskaya I.V. On the professional training of a music teacher at a university of culture and arts: towards the formulation of the problem // Culture and Education. 2015. № 1 (16). pp. 38-43

13. Svetlova V.A. Formation of the teacher's personal readiness for self-education as a scientific problem // Modern Problems of Science and Education. 2013. № 4.

14. Stotyka I.G., Stotyka A.V., Sopina Ya.V., Vlasenko E.A. Competency-based content of music performance training of the future music teacher // Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. № 2. pp. 162-169.

15. Chechneva O.G. Performing activity of a music teacher as a factor in improving professional skills // Young Scientist. 2023. № 32 (479). pp. 187-190.

16. Richter D., Kleinknecht M., Gröschner A. What motivates teachers to participate in professional development? An empirical investigation of motivational orientations and the uptake of formal learning opportunities // Teaching and Teacher Education. 2019. № 86. Article 102929.

Методика формирования патриотизма у курсантов на основе использования воспитательного потенциала духовно-нравственных ценностей

Сергей Николаевич Кипреев
Преподаватель кафедры Общевоенных дисциплин
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков им. Героя Советского Союза А.К. Серова
Краснодар, Россия
komissar.1917@mail.ru
ORCID 0000-0002-3948-8360

Дмитрий Николаевич Чернов
Преподаватель кафедры Общевоенных дисциплин
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков им. Героя Советского Союза А.К. Серова
Краснодар, Россия
dn-chernov@mail.ru

Денис Олегович Рябыкин
Преподаватель кафедры Специальных дисциплин
Краснодарский университет МВД России
Краснодар, Россия
disa21@yandex.ru
ORCID 0009-0000-1074-6058

Виталий Викторович Дорошенко
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Физической подготовки
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза А. К. Серова
Краснодар, Россия
ref_doroshenko@mail.ru

Поступила в редакцию 02.05.2026
Принята 16.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 378.1
DOI 10.25726/q1075-9746-7699-u
EDN INECXR
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Патриотизм является одной из ключевых ценностей, формирующих национальное самосознание и социальную идентичность. В условиях глобализации и информатизации общества проблема воспитания патриотизма приобретает особую актуальность. В настоящей статье описана разработка и апробация методики формирования патриотизма у курсантов образовательных организаций Министерства внутренних дел России на основе использования воспитательного потенциала духовно-нравственных ценностей. Методика формирования патриотизма на основе использования духовно-нравственных ценностей представляет собой комплексный подход, включающий различные аспекты

воспитательной работы. Дается теоретическое обоснование данной методики. Рассмотрена новизна методики и ее практическая актуальность для служебной деятельности сотрудников полиции. Обосновано выдвинутое нами предположение, о повышении эффективности формирования у курсантов чувства патриотизма в процессе его воспитания, в качестве степени соответствия результатов воспитательного процесса целям воспитания. Описаны условия эффективного использования предложенной методики и ее специфика. Нами выявлено, что воспитание курсантов на основе использования воспитательного потенциала духовно-нравственных ценностей является важным ресурсом образовательной организации по повышению эффективности формирования чувства патриотизма.

Ключевые слова

методика формирования патриотизма, духовно-нравственные ценности, чувство патриотизма, способы формирования патриотизма, органы внутренних дел, патриотическое воспитание, воспитательный потенциал, курсанты, полиция.

Введение

Офицерами-воспитателями различных силовых структур отмечается, что в системе патриотического воспитания курсантов назрела острая необходимость повышения эффективности педагогического процесса, для чего предлагается использовать весь арсенал самых современных воспитательных методов и технологий. Особую актуальность здесь имеет реализация воспитательного потенциала традиционных духовно-нравственных ценностей, которые выступают базисом для формирования ценностно-смысловой сферы личности курсантов.

Это предопределено требованиями нового поколения ФГОС ВО и квалификационных требований, нацеленных на формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, и связано с ориентацией современной парадигмы воспитания на усиление активности и самостоятельности обучающихся.

Наряду с этим недостаточно исследованы такие перспективные направления использования педагогического потенциала духовно-нравственных ценностей как взаимодействие с общественными организациями, не изучены методика и положительный эффект от их применения в вузах системы МВД России.

В указанной категории ведомственных образовательных учреждений в процессе воспитания патриотизма у курсантов и слушателей используется воспитательный потенциал духовно-нравственных ценностей, однако уровень его внедрения в практику воспитания сотрудников ОВД низкий и степень использования воспитательного потенциала духовно-нравственных ценностей недостаточна.

Для успешного выполнения сотрудниками полиции своих служебных обязанностей сегодня особое значение имеет формирование чувства патриотизма. А.Н. Томилин пишет следующее: «Метод педагогического стимулирования оказывает огромное и эффективное воспитательное воздействие на учащуюся молодежь. Центральной задачей стимулирования является формирование и развитие мотивации у учащейся молодежи к учебной и воспитательно-патриотической деятельности. Практика показывает, что творческое использование предлагаемого комплекса педагогических условий обеспечивает достижение наилучшего результата в патриотическом воспитании курсантов» (Томилин, 2023). С этой целью перспективным видится издание методических рекомендаций по патриотическому воспитанию, проведение регулярного мониторинга эффективности педагогического процесса.

В нашей статье традиционные духовно-нравственные ценности выступают в качестве вектора, указывающего путь для педагогов-воспитателей при осуществлении образовательной деятельности. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации к традиционным российским духовно-нравственным ценностям относит: взаимопомощь, гуманизм, защиту человеческой жизни, прав и свобод человека, историческое единство народов России, коллективизм, милосердие, нормы морали и нравственности, преемственность истории нашей Родины, приоритет духовного над материальным, семью, служение Отечеству, созидательный труд, справедливость.

Многогранность и противоречивость научных представлений о понятии «патриотизм», его разноречивые сущностные характеристики от любви и жертвенности во имя Отечества до средства угнетения государством народных масс рассматриваются нами через призму государственных интересов России. Д.С. Лихачев писал: «Патриотизм – это благороднейшее из чувств. Это даже не чувство – это важнейшая сторона и личной, и общественной культуры духа, когда человек и весь народ как бы поднимаются над самими собой, ставят себе сверхличные цели» (Лихачев, 2014). Те взгляды на патриотизм, которые противоречат национальным интересам нашей страны, мы характеризуем как антипатриотические.

Педагогическим интересом проблема патриотического воспитания обладает и для исследователей, публикующихся в международных изданиях на иностранных языках. Патриотизм как предмет дискурсивных практик в России рассмотрен такими авторами как Ю.Г. Волков, А.В. Верещагина, А.В. Лубский и В.О. Вагина (Куликов, 2016). И.В. Бочарников, В.Д. Байрамов и С.Л. Кандыбович раскрывают концептуальные основания и технологии воспитания патриотизма современной российской молодежи (Бочарников, 2013). Принципы патриотического воспитания студентов выделены С.П. Куликовым и А.Н. Лысаковой (Куликов, 2023).

Гармонично сформированные традиционные ценности здесь выступают в качестве педагогического маяка для ценностно-смысловых основ личности, к которому должен стремиться каждый педагог-воспитатель, осуществляющий формирование патриотизма. Усвоение (принятие) духовно-нравственных ценностей нами понимается как способ достижения задач и целей образования и механизм формирования чувства патриотизма в соответствии с современными требованиями государства и реалиями общества, а также интересами личности обучаемых.

Необходимость разработки подобной методики была обусловлена тем, что субъектам воспитания был необходим единый инструментарий и руководство по включению традиционных российских духовно-нравственных ценностей в процесс патриотического воспитания курсантов. Здесь О.В. Гордякова и А.Н. Лебедев говорят следующее: «опросники, измеряющие чувство патриотизма на основе фиксации отношения людей к различным жизненным ситуациям, предполагают оценку градации качества, то есть его выраженности в биполярной шкале по принципу «больше – меньше» с определением неких средних значений и стандартных отклонений. В этом случае распределение оказывается близким к нормальному» (Гордякова, 2017).

В состав методики формирования патриотизма нами включена система различных приемов и техник формирования чувства патриотизма, позволяющих путем воздействия на компоненты чувства патриотизма повысить уровень его сформированности. Духовно-нравственные ценности выступают в качестве средства психолого-педагогического воздействия. С.В. Исаева пишет о том, что «основными средствами формирования нравственных понятий у младших школьников в образовательной среде школы являются нравственно-ориентированные тексты, нравственно-ориентированные задания и иллюстрации учебника, а также специально отобранные методы, приемы и средства» (Исаева, 2018).

Важно, организовать занятия так, чтобы руководитель знал и умело применял методические приемы комплексного подхода к воспитанию, создавал мировоззренческую основу для успешной служебной деятельности, в которой и происходит формирование чувства патриотизма. Согласно С.Ю. Дивногорцевой «наиболее приемлемым методом обучения с воспитательной точки зрения, является диалог, а лучшей формой организации – построение урока как коллективной творческой работы» (Дивногорцева, 2018).

При этом для «возгорания» молодого цифровизированного поколения необходимо умелое пользование научно-техническими новинками, включенными в современные технологии патриотического воспитания. Согласно И.В. Герлах страйкбол сегодня выступает «в качестве военно-патриотической подготовки молодёжи к выполнению своего гражданского долга перед Родиной, способствует формированию патриотического мировоззрения и гражданского самосознания, развивает коммуникативные, интеллектуальные и физические способности, в том числе стратегическое и тактическое мышление, воспитывает ответственность, дисциплинированность, командный дух» (Герлах, 2017).

Также каждому воспитателю следует помнить, что «патриотизм полиструктурен и полифункционален. В то же время все его структурные элементы и функции подчинены его роли в социальной системе как элемента прогресса, его идеального момента. Социальная сущность определяется в виде осознания своих патриотических задач, своего долга по отношению к Родине, Отечеству, что является основой его типологии» (Кучуков, 1983). При этом для формирования патриотических чувств следует использовать весь спектр новаторских педагогических средств, которые дарит нам цифровизация и выдвигает вперед актуальность развития социальных систем в стремительно глобализирующемся мире. Таковыми являются квесты, стриминг, краундфандинговые проекты, использование воспитательного потенциала умного дома, флэш-мобы, блогерские проекты, VR-технологии и др.

Здесь также целесообразно упомянуть мнение С.И. Федоровой, которая пишет о том, что «формирование духовно-нравственных ценностей у студентов не представляется возможным без личностного погружения в проблему. Это обеспечивается применением в образовательном процессе активных методов обучения: методы креативного решения проблем, деловых игры и др., активной продуктивной деятельности студентов в учебном процессе, участием в научно-практических семинарах, деятельностью в проблемных и творческих группах, проектной и волонтерской деятельности, краеведческой работе, экскурсиях и осмотров памятников истории, экспедициях по родному краю, исторических вечерах, организации выставок и музейных экспозиций, проведение научных конференций» (Федорова, 2022).

Высокая практическая значимость и недостаточная научно-методическая разработанность данной проблемы позволяет определить основную научную значимость данного исследования: практическое использование воспитательного потенциала духовно-нравственных ценностей для усовершенствования системы патриотического воспитания сотрудников силовых структур (Быков, 2022; Васькова, 2023; Сушкова, 2021; Мудрак, 2019).

Материалы и методы исследования

Для проведения опытно-экспериментальной работы, в которой была применена методика было взято 149 курсантов вузов МВД России, обучающихся на факультете информационной безопасности. Возрастной интервал испытуемых – 18-23 года/лет. Национальный состав выборки: русские, татары, калмыки, кабардинцы. Религиозный состав: православные, мусульмане, буддисты, атеисты. По социальному составу респонденты преимущественно городские жители, представители выходцев из страт трудовых и творческих профессий.

В ходе проведения профориентационных бесед, лекций, рассказов, классных часов и других мероприятий, воспитуемые могут ответить на вопросы опросника, и педагог может определить, как индивидуальный, так и групповой уровни сформированности чувства патриотизма. Оценив результаты диагностики, становится понятно, какие имеются недостатки и в каких сферах воспитания. С целью апробации опросника нами проведено исследование уровня сформированности чувства патриотизма у учащихся старших классов Прикубанского округа г. Краснодар. Выявлен средний уровень сформированности чувства патриотизма, что говорит о недостаточности патриотической работы в школе.

В ходе проведения профориентационной работы сотрудники полиции преследуют цель разъяснить порядок поступления в образовательные организации МВД России. В данном процессе большое значение имеет организация всестороннего взаимодействия всех субъектов воспитания. При этом могут использоваться различные формы профориентационной работы (например, создание образовательных проектов, конкурсов), способствующие формированию чувства патриотизма и традиционных духовно-нравственных ценностей.

В ходе проводимых нами занятий по профориентации в Краснодарском крае, республике Адыгея, Рязанской области и г. Москве при опросе школьников о наиболее эффективных и запомнившихся им методах патриотической работы было отмечено особое значение новаторских методов патриотического воспитания, производящих яркое впечатление на подростков. Так, например, показательные

выступления, на которых школьники наблюдали выполнение курсантами образовательных организаций МВД России практические приемы рукопашного боя и слушали патриотическую музыку, надолго остались в памяти детей, вызывали желание подражать курсантам и зарождали интерес к профессии сотрудников силовых структур как эталона человека служащего идеалам защиты Родины. Такие формы мероприятий как брейн-ринг, круглый стол различные виды игр с патриотическим уклоном позволяют воздействовать на знаниевую и мотивационную сферы личности и помогают юношеству сделать осознанный патриотический выбор профессии.

Результаты и обсуждение

В ходе конструирования теоретических положений работы выявлено фундаментальное место традиционных российских ценностей для формирования патриотизма у сотрудников МВД России. Защитники внутреннего порядка воспринимают духовно-нравственные ценности в качестве основы личности и главных опор воспитания служебного коллектива.

С целью проверки значимости использования традиционных ценностей в системе патриотического воспитания нами проведен педагогический эксперимент. В таблице 1 представлены отдельные его положения значимые для данной работы.

Таблица 1. Сопоставительные результаты оценки уровней сформированности патриотизма и традиционных духовно-нравственных ценностей

Номер диагностической группы	Патриотизм (x)	Традиционные духовно-нравственные ценности (y)	xy	x2	y2
1	48.4	55,2	2671,68	2342,56	3047,04
2	50.2	58,4	2931,68	2520,04	3410,56
3	53.8	59,8	3217,24	2894,44	3576,04
4	56,9	60,5	3442,45	3237,61	3660,25
5	61.3	66,5	4076,45	3757,69	4422,25
6	68,5	71,4	4890,9	4692,25	5097,96
7	70.1	77,1	5404,71	4914,01	5944,41
8	72,6	80,4	5837,04	5270,76	6464,16
Общая сумма	481,8	529,3	32472,15	29629,36	35622,67
Среднее значение	60,22	66,16	4059,02	3703,67	4452,83
	8,78	8,69	-	-	-
2	77,22	75,68	-	-	-

Для статистической обработки и математической оценки опытно-экспериментальной работы нами применялись F-критерий Фишера, t -критерий Стьюдента, Т-критерия Вилкоксона и U-критерий Манна-Уитни. Интерпретация результатов позволила сформулировать вывод: во всех группах выявлено повышение уровня сформированности патриотизма.

Современные концепции отечественных ученых и руководящие документы в образовательной сфере позволили сделать вывод о том, что указанные в них духовно-нравственные ценности являются основой для формирования у курсантов чувства патриотизма и обладают необходимым воспитательным потенциалом для его успешного формирования.

Педагогический потенциал системы духовно-нравственных ценностей личности сотрудника полиции носит индивидуальный субъективно-ограниченный характер, поэтому в современных усложнившихся внешних условиях особенно актуально использование для формирования личности будущих стражей правопорядка традиционных ценностей российского общества, которые оказывают в

образовательной практике формирующее влияние на мировоззрение и ценностные ориентации обучающихся образовательных организаций Министерства внутренних дел России.

Примененный нами комплекс методов патриотического воспитания показал свою эффективность и допущен в качестве рекомендательного материала для применения учебно-воспитательном процессе вузов МВД России и других образовательных организаций. Данные о динамике патриотического воспитания визуализированы в таблице 2 (показатели контрольной и экспериментальной групп).

Таблица 2. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию чувства патриотизма новаторскими методами

Тип патриотизма	До проведения эксперимента	До проведения эксперимента	После проведения эксперимента	После проведения эксперимента	Динамика сформированности чувства патриотизма	Динамика сформированности чувства патриотизма
Тип патриотизма	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Исторический	54	57	63	77	9	20
Государственный	62	61	70	87	8	26
Территориальный	44	48	55	69	11	21
Национальный	39	42	48	59	9	17
Языковой	37	34	52	71	15	37
Религиозный	35	35	49	57	14	22
Социокультурный	36	38	56	78	20	40
Семейно-Бытовой	47	50	60	81	13	31
Общий уровень	44	45	56	72	12	27

По данным исследования, в экспериментальной группе высокий уровень патриотизма имели 16 курсантов (более 80 % баллов), выше среднего – 20 (от 60 до 80%), средний – 12 (от 40 до 60%), ниже среднего и низкий - 0 курсантов. Максимальный общий уровень сформированности чувства патриотизма составляет 92%, минимальный 42%. Общий уровень сформированности чувства патриотизма группы является средним по количеству данных ответов (56% от возможного максимума). Процент развития типов и компонентов чувства патриотизма составляет 72% от максимально возможного. В группе наибольшее значение имеют мотивационный (сформирован на 68%) и продуктивный (сформирован на 65%) компоненты патриотизма, а меньше всего регуляторный (сформирован на 57%) и операциональный (сформирован на 59%). Среди типов проявления патриотизма (к объектам патриотических чувств) главенствующее положение заняли государственный, исторический и семейно-бытовой типы.

Общественный запрос на гражданское воспитание в российском обществе в последние годы позволил активизировать работу с молодежью, однако выявил ряд проблем в ходе реализации различных форм и методов воспитания нового поколения. Одной из ключевых проблем здесь являются

недоработки в формировании фундаментальных основ личности, которые приходится решать ведомственным педагогам в ходе учебно-воспитательного процесса в вузе.

Курсанты с незрелым мировоззрением создают угрозу безопасности образовательной организации, так как создают питательную среду для распространения экстремистских и радикальных взглядов. Неспособность противостоять деструктивному воздействию носителей сектантского и террористического мировоззрения, мягкотелость воспитуемых, их аполитичность и безразличие к судьбе Отечества должны купироваться именно развитой системой духовно-нравственных ценностей.

Основным фундаментом использования в педагогическом процессе традиционных ценностей являются организационные, информационные и психолого-педагогические условия патриотического воспитания курсантов реализация которых происходит через различные педагогические механизмы.

Следование молодых людей по пути служения своей стране, обусловленность выбора деятельности альтруистическими мотивами зависят от духовных основ личности, формирование которых осуществляется с участием семьи, школы, и общественных организаций. Скоординированная деятельность всех субъектов воспитания позволяет вовремя исправлять имеющиеся «прорехи» в воспитании подростков, не допускать формирования у школьников антипатриотизма, ксенофобии, нигилизма, равнодушия, цинизма, неверия в добро и чудо и других духовно-нравственных деформаций мировоззрения личности школьников.

В случае выбора молодым человеком поступления на государственную службу, например, в органы внутренних дел, родители, являющиеся носителями патриотического мировоззрения, могут не волноваться за выбор своих чад. Та патриотическая работа, которая проводится школой, планомерно продолжится и в образовательных организациях готовящих сотрудников полиции.

Заключение

Современные сотрудники силовых структур (военнослужащие и сотрудники полиции) выступают гарантами национальной безопасности России. Совершенствование системы их патриотического воспитания – это важнейшая проблема в педагогике. Здесь особое место занимает насыщение воспитательной системы комплексом современных методов формирования чувства патриотизма. Это играет фундаментальную роль в развитии личности граждан российского общества. Патриотизм – это мировоззрение, позволяющее государственным должностным лицам принимать правильные государствоориентированные решения в интересах могущества Родины.

Апробация и внедрение разработанной нами методики патриотического воспитания на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей в учебно-воспитательный процесс базировалось на методах обновления содержания информационных материалов (Кипреев, 2025).

Традиционные духовно-нравственные ценности формируют у человека моральный стержень, ядро личности, которое не позволяет молодежи нового поколения подпадать под деструктивное влияние антипатриотических сил. Раскрытие воспитательного потенциала российских духовных ценностей в системе патриотического воспитания позволяет формировать систему взглядов на те или иные аспекты патриотизма, отношение к родной истории, культуре, обществу и государству.

Экспериментальная работа, проведенная нами, показала, что такие способы и педагогические технологии как квесты, тренинги, флеш-моб, стриминг, краудфандинговые проекты, используемые системно, планово и в едином комплексе значимо улучшают уровень сформированности патриотизма у испытуемых.

Таким образом, методика формирования патриотизма у курсантов силовых структур на основе использования педагогического потенциала духовно-нравственных ценностей позволила успешно усвоить информационный материал, оказала решающее значение на формирование личности курсантов.

Список литературы

1. Бочарников И.В., Байрамов В.Д., Кандыбович С.Л. Патриотизм современной российской молодежи: концептуальные основания и технологии воспитания: монография. Под ред. И.В. Бочарникова, А.Г. Чернявского. Москва: Альфа-М, 2013. 144 с.¶
2. Быков В.С., Еганов А.В. Педагогика и психология современного образования: моног. Гл. 5. Формирование личности ценностно-патриотической ориентации у курсантов военных вузов. Под ред. Ж.В. Мурзиной. Чебоксары: Среда, 2022. С. 104-156.¶
3. Васькова Н.И., Ермолина Н.С. Современные технологии в библиотечно-информационной деятельности МУК ЦБС города Краснодара по патриотическому воспитанию // Культурное наследие народов Юга России: итоги и перспективы изучения: материалы Всероссийской научно-практической конференции (24 ноября 2023 г., Краснодар). Краснодар: Краснодарский государственный институт культуры, 2023. С. 166-170.¶
4. Герлах И.В. Воспитательный потенциал военно-патриотического страйкбольного клуба // Молодежь и государство: научно-методологические, социально-педагогические и психологические аспекты развития современного образования. Международный и российский опыт: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (23-30 октября 2017 г., Тверь). Тверь: Тверской государственный университет, 2017. С. 26-37.¶
5. Гордякова О.В., Лебедев А.Н. Роль информационно-политического маркетинга в формировании патриотического поведения россиян // Актуальные проблемы психологического знания. 2017. № 4 (45). С. 5-14.¶
6. Дивногорцева С.Ю. Духовно-нравственное воспитание учащихся на уроках православной культуры: исторические уроки и перспективы // Седьмые Пюхтицкие чтения: материалы Международной научно-практической конференции (11-12 декабря 2018 г., Куремяэ). Куремяэ: Ленинградский государственный университет им. А.С.Пушкина, 2018. С. 340-345.¶
7. Исаева С.В. Психолого-педагогические аспекты формирования нравственных представлений у младших школьников // Синергия наук. 2018. № 23. С. 1601-1606.¶
8. Кипреев С.Н. Методика формирования чувства патриотизма на основе использования воспитательного потенциала духовно-нравственных ценностей: учеб.-метод. пос. Краснодар: Новация, 2025. 99 с.
9. Куликов С.П. Патриотизм в дискурсивном поле российской социологии: теоретические аспекты и социальные реалии // Гуманитарий Юга России. 2016. Т. 19. № 3. С. 209-219.
10. Куликов С.П., Лысакова А.Н. Принципы патриотического воспитания студентов // Перспективы науки и образования. 2023. № 4 (64). С. 28-39.¶
11. Кучуков М.М. Исторические типы патриотизма: дис. ... канд. филос. наук. Ростов н/Дону, 1983. 224 с.¶
12. Лихачев Д.С. Заметки о русском. Москва: КоЛибри, 2014. 480 с.¶
13. Мудрак С.А., Глибка А.А., Глибка Ю.А. Доминирование экологических компонентов в экологическом сознании студентов-жителей мегаполиса // Международный журнал прикладной физиологии. 2019. Т. 8. № 2.1. С. 949-955.¶
14. Сушкова И.В. Воспитательный потенциал содержания учебных дисциплин в профессиональной подготовке педагога дошкольного образования // Методика и технология УДЕ в 21 веке: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 100-летию со дня рождения академика РАО П.М. Эрдниева (15 октября 2021 г., Элиста). Под ред. Б.К. Салаева. Элиста: Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова, 2021. С. 175-178.¶
15. Томилин А.Н. Педагогические условия применения метода стимулирования воспитательно-патриотической деятельности с учащейся молодежью // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 1 (98). С. 44-47.¶
16. Федорова С.И. Актуальные проблемы и перспективы формирования системы патриотического воспитания // Педагогическое образование и наука. 2022. № 6. С. 44-51.

Methods of forming patriotism among cadets based on the use of the educational potential of spiritual and moral values

Sergey N. Kipreev
lecturer of the Department of General Military Disciplines
Hero of the Soviet Union A.K. Serov Krasnodar Higher Military Aviation School of Pilots
Krasnodar, Russia
komissar.1917@mail.ru
ORCID 0000-0002-3948-8360

Dmitry N. Chernov
Lecturer of the Department of General Military Disciplines
Hero of the Soviet Union A.K. Serov Krasnodar Higher Military Aviation School of Pilots
Krasnodar, Russia
dn-chernov@mail.ru

Denis O. Ryabykin
lecturer at the Department of Special Disciplines
Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia
Krasnodar, Russia
disa21@yandex.ru
ORCID 0009-0000-1074-6058

Vitaly V. Doroshenko
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical Training
Hero of the Soviet Union A.K. Serov Krasnodar Higher Military Aviation School of Pilots
Krasnodar, Russia
ref_doroshenko@mail.ru

Received 02.05.2026
Accepted 16.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 378.1
DOI 10.25726/q1075-9746-7699-u
EDN INECXR
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

Patriotism is one of the key values shaping national identity and social identity. In the context of globalization and informatization of society, the problem of fostering patriotism is becoming particularly relevant. This article describes the development and testing of methods for the formation of patriotism among cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia based on the use of the educational potential of spiritual and moral values. The method of forming patriotism based on the use of spiritual and moral values is an integrated approach that includes various aspects of educational work. The theoretical justification of this technique is given. The novelty of the methodology and its practical relevance for the official activities of police officers are considered. The assumption put forward by us is justified, about increasing the effectiveness of the formation of a sense of patriotism among cadets in the process of their upbringing, as the degree to which the results of the educational process correspond to the goals of education. The conditions of effective use of the

proposed technique and its specifics are described. We have revealed that the education of cadets based on the use of the educational potential of spiritual and moral values is an important resource of an educational organization to increase the effectiveness of the formation of a sense of patriotism.

Keywords

methods of forming patriotism, spiritual and moral values, sense of patriotism, ways of forming patriotism, internal affairs bodies, patriotic education, educational potential, cadets, police.

References

1. Bocharnikov I.V., Bayramov V.D., Kandybovich S.L. Patriotism of modern Russian youth: conceptual foundations and technologies of education: monograph. Ed. by I.V. Bocharnikov, A.G. Chernyavsky. Moscow: Alpha-M, 2013. 144 p.
2. Bykov V.S., Eganov A.V. Pedagogy and psychology of modern education: monograph. Ch. 5. Formation of a personality with a value-patriotic orientation among cadets of military universities. Ed. by Zh.V. Murzina. Cheboksary: Environment Publishing House LLC, 2022. pp. 104-156.
3. Vaskova N.I., Ermolina N.S. Modern technologies in the library and information activities of the municipal cultural institution centralized library system of the city of Krasnodar in patriotic education // Cultural Heritage of the Peoples of the South of Russia: Results and Prospects of Study: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference (November 24, 2023, Krasnodar). Krasnodar: Krasnodar State Institute of Culture, 2023. pp. 166-170.
4. Gerlakh I.V. Educational potential of a military-patriotic airsoft club // Youth and the State: Scientific-Methodological, Socio-Pedagogical and Psychological Aspects of the Development of Modern Education. International and Russian Experience: Proceedings of the VII All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation (October 23-30, 2017, Tver). Tver: Tver State University, 2017. pp. 26-37.
5. Gordyakova O.V., Lebedev A.N. The role of information and political marketing in the formation of patriotic behavior of Russians // Actual Problems of Psychological Knowledge. 2017. № 4 (45). pp. 5-14.
6. Divnogortseva S.Yu. Spiritual and moral education of students at lessons of Orthodox culture: historical lessons and prospects // Seventh Pukhtitsa Readings: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (December 11-12, 2018, Kuremäe). Kuremäe: A.S. Pushkin Leningrad State University, 2018. pp. 340-345.
7. Isaeva S.V. Psychological and pedagogical aspects of the formation of moral ideas in younger schoolchildren // Synergy of Sciences. 2018. № 23. pp. 1601-1606.
8. Kipreev S.N. Methodology for forming a sense of patriotism based on the use of the educational potential of spiritual and moral values: educational and methodological manual. Krasnodar: Innovation, 2025. 99 p.
9. Kulikov S.P. Patriotism in the discursive field of Russian sociology: theoretical aspects and social realities // Gumanitarian of the South of Russia. 2016. Vol. 19. № 3. pp. 209-219.
10. Kulikov S.P., Lysakova A.N. Principles of patriotic education of students // Perspectives of Science and Education. 2023. № 4 (64). pp. 28-39.
11. Kuchukov M.M. Historical types of patriotism: dissertation of the candidate of philosophical sciences. Rostov-on-Don, 1983. 224 p.
12. Likhachev D.S. Notes on the Russian. Moscow: Hummingbird, 2014. 480 p.
13. Mudrak S.A., Glibka A.A., Glibka Yu.A. Dominance of ecological components in the ecological consciousness of students living in a megalopolis // International Journal of Applied Physiology. 2019. Vol. 8. № 2.1. pp. 949-955.
14. Sushkova I.V. Educational potential of the content of academic disciplines in the professional training of a preschool education teacher // Methodology and Technology of Enlargement of Didactic Units in the 21st Century: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International

Participation Dedicated to the 100th Anniversary of the Birth of Academician of the RAE P.M. Erdniev (October 15, 2021, Elista). Ed. by B.K. Salaev. Elista: B.B. Gorodovikov Kalmyk State University, 2021. pp. 175-178.

15. Tomilin A.N. Pedagogical conditions for applying the method of stimulating educational and patriotic activities with student youth // World of Science, Culture, Education. 2023. № 1 (98). pp. 44-47.

16. Fedorova S.I. Current problems and prospects for the formation of a system of patriotic education // Pedagogical Education and Science. 2022. № 6. pp. 44-51.

Основы архитектурного проектирования как инструмент комплексного развития личности подростка

Ольга Андреевна Предохина
Старший преподаватель Высшей школы архитектуры и градостроительства
Тихоокеанский государственный университет
Хабаровск, Россия
predokhina@pnu.edu.ru

Поступила в редакцию 11.05.2026
Принята 28.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 37.036:72.012
DOI 10.25726/u7399-3583-5914-j
EDN KTTISU
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматриваются основы архитектурного проектирования как педагогический инструмент комплексного развития личности подростка. Цель исследования состоит в теоретическом обосновании влияния архитектурно-проектной деятельности на когнитивную, творческую, практическую, личностную, социально-коммуникативную и ценностно-нравственную сферы развития обучающихся. Для достижения цели решаются следующие задачи: уточняется содержание понятия «основы архитектурного проектирования» в образовательном контексте, раскрывается его междисциплинарная природа, анализируются исследования о развитии пространственного мышления и проектной культуры, а также обобщаются педагогические механизмы применения архитектурных заданий в школе и дополнительном образовании. Показано, что работа с архитектурным замыслом, эскизом, масштабом, макетом, материалом и функциональными ограничениями переводит абстрактное знание в осмысленное проектное действие. Такая деятельность помогает подростку видеть проблему, выдвигать варианты решения, аргументировать выбор, учитывать потребности человека и оценивать качество создаваемой среды. Практическая значимость исследования связана с возможностью использования выводов при разработке элективных курсов, модулей дополнительного образования, профориентационных программ, междисциплинарных проектов и учебных заданий, направленных на развитие творческого потенциала, пространственного мышления, ответственности и гибких навыков подростков. Отдельно обозначены условия включения архитектурных мини-проектов в образовательную практику.

Ключевые слова

архитектурное проектирование, подросток, развитие личности, пространственное мышление, проектная деятельность, дизайн-мышление, макетирование, образовательная среда.

Введение

Современная школа работает в ситуации, когда знание быстро обновляется, а результат обучения понимается не только как сумма сведений, но и как способность действовать в неопределённой, междисциплинарной и социальной среде. Поэтому особенно востребованы образовательные практики, где подросток анализирует ситуацию, создаёт замысел, проверяет его на материале и отвечает за результат. Архитектурное проектирование соответствует этой логике, поскольку соединяет художественное воображение, пространственный анализ, техническую точность,

коммуникацию и понимание социальных потребностей. Для подросткового возраста это важно ещё и потому, что ведущими становятся самостоятельность, самоопределение, социальная проба и поиск личной позиции в деятельности (Абрамова, 2000; Фельдштейн, 1999).

Проблема состоит в разрыве между традиционными методами, ориентированными преимущественно на объяснение и контроль, и задачей комплексного развития личности. Подростку необходима деятельность, в которой можно одновременно проявить интеллектуальную инициативу, практическую точность, эстетический выбор и ответственность перед другими людьми (Краевский, 1999). Основы архитектурного проектирования отвечают этой задаче: архитектура объединяет искусство, геометрию, черчение, экологию, эргономику и социальное проектирование. Исследования проектной педагогики показывают, что качество такой деятельности зависит не только от творческого задания, но и от способности педагога выстраивать проектный цикл, работать с пространственными представлениями и организовывать рефлексию результата (Wang, 2025).

Цель исследования состоит в выявлении и обосновании влияния основ архитектурного проектирования на комплексное развитие личности подростка. Задачи исследования: раскрыть содержание основ архитектурного проектирования; определить развиваемые качества личности; проанализировать исследования и практики архитектурного и дизайн-проектного обучения; сформулировать механизмы педагогического применения таких занятий.

Объект исследования – процесс развития личности подростка. Предмет исследования – основы архитектурного проектирования как средство развития когнитивных, творческих, практических, личностных, коммуникативных и ценностных качеств. Гипотеза исследования заключается в том, что систематическое использование основ архитектурного проектирования способствует комплексному развитию личности подростка, если задания имеют реальную проблемную основу, педагог организует рефлексию, а результат оценивается по художественной выразительности, обоснованности, самостоятельности, точности и социальному смыслу.

Научная новизна состоит в выделении механизмов влияния архитектурного проектирования на подростка: пространственная визуализация, проектная итерация, материализация идеи, социальное моделирование и ценностная оценка среды. Практическая значимость связана с применением этих механизмов на уроках технологии, изобразительного искусства, черчения, во внеурочной деятельности и дополнительном образовании. Методологическую базу составляют культурно-исторический и деятельностный подходы, проектное обучение, педагогика искусства, дизайн-мышление и концепции образовательной среды.

Материалы и методы исследования

Под основами архитектурного проектирования в школьном и дополнительном образовании следует понимать не профессиональную подготовку архитектора, а систему начальных знаний и действий, позволяющих подростку осмысленно проектировать предметно-пространственную среду. Она характеризуется функциональной организованностью, соразмерностью человеку, удобством перемещения, визуальной целостностью, безопасностью, экологичностью, художественной выразительностью и способностью учитывать реальные потребности человека в конкретной социальной и культурной ситуации. В педагогическом контексте архитектурное проектирование выступает как деятельность, где учащийся переходит от наблюдения и анализа среды к созданию собственного решения.

Важен полный проектный цикл: выявление проблемы, формулирование идеи, поиск вариантов, разработка эскизных предложений, проектирование, макетирование, презентация и обсуждение результата. Для освоения этих действий школьникам необходимо изучать основы композиции, рисунка, черчения, геометрии, пространственного моделирования, материаловедения, макетирования, эргономики и истории архитектуры. Именно эти элементы образуют базу начального архитектурного проектирования, поскольку помогают подростку не только представить будущий объект, но и осознанно связать его форму, функцию, материал, масштаб и назначение.

В педагогическом смысле архитектурное проектирование переводит абстрактные знания в видимый и обсуждаемый продукт. Подросток работает с ограничениями: площадь, функция, эстетика, пользователь, безопасность, материалы, экологичность. Такие ограничения не подавляют творчество, а помогают выстроить осмысленный поиск проектного решения. Поэтому архитектурное задание развивает художественный вкус и причинно-следственное мышление: как форма связана с функцией, как человек будет двигаться, как свет, цвет и масштаб меняют восприятие пространства. Такая трактовка согласуется с исследованиями школьных архитектурных заданий, где проектирование построенной среды рассматривается как средство развития пространственной грамотности учащихся (Strand, 2022).

Для темы важно исследование В.А. Бродягина о формировании пространственно-образного мышления старших подростков средствами архитектурного проектирования. В работе подчёркивается, что архитектурное проектирование может развивать пространственно-образное мышление, творческие и конструктивные умения, а методика опирается на интеграцию общенаучного, гуманитарного и эстетического циклов (Бродягин, 2005). Этот вывод важен для настоящей статьи, поскольку показывает: архитектурное задание не является только художественной практикой, а работает как комплексный образовательный инструмент (Арзямова, 1998).

Практика начального архитектурного образования показывает, что такие программы выходят за рамки рисования. Задания по проектированию среды позволяют ученику переводить собственное представление в план, объём, модель и словесное обоснование. В исследовании I. Strand и E. Lutnæs описаны стратегии учителей, помогающие школьникам переходить между замыслом, визуальным представлением и реальным масштабом. Авторы показывают, что пространственная грамотность развивается через обсуждение размера, пропорций, движения, материалов и функций среды (Strand, 2022).

Результаты и обсуждение

Современные российские и зарубежные исследования уточняют когнитивные механизмы влияния проектной деятельности. Копцев В.П. отмечает: чтобы сформировать объёмно-пространственное мышление, нужно смещать фокус с изучения правил в активное включение ребёнка в предметно-пространственную деятельность (Копцев, 1995). C. Zhu, R.M. Klapwijk, M. Silva-Ordaz, J. Spandaw и M.J. de Vries изучали детское проектирование по аналогии с природными формами. Анализ проектных работ показал, что дизайн-деятельность задействует абстрагирование пространственных признаков, поиск аналогий, разработку нескольких вариантов, уточнение прототипа и представление способов его использования (Zhu, 2024). Для подростков это особенно значимо, поскольку архитектурное проектирование не сводится к одному правильному ответу и требует сочетания дивергентного и конвергентного мышления.

Сходные выводы получены в исследовании L. Sonneveld, R.M. Klapwijk и P.J. Stappers: открытые дизайн-задания, связанные с конструированием и историей, стимулируют пространственное мышление в творческом контексте, а также помогают детям учитывать назначение объекта и позицию пользователя (Sonneveld, 2024). Хотя работа выполнена на более младшей возрастной группе, её результаты важны для подростковой педагогики: архитектурный проект становится эффективнее, когда он включает не только форму, но и социальную ситуацию, сюжет, потребность и проверку решения.

Дополнительное подтверждение даёт работа R. Mishra, R.M. Klapwijk, M.J. de Vries и J.G. Spandaw, где пространственное мышление интегрируется в дизайн-задания через сюжетную основу и подход Lesson Study. Авторы показывают, что такие задания помогают педагогам лучше видеть пространственные трудности учащихся и проектировать образовательные ситуации, в которых ребёнок учится рассуждать о форме, размере, положении и функции объекта (Mishra, 2026). Для школьных архитектурных мини-проектов это означает необходимость методического сопровождения, а не только свободного творческого задания.

Когнитивные качества включают пространственное мышление, анализ, синтез, причинно-следственное рассуждение, умение видеть объект в системе связей. Подросток переходит от плана к объёму, от функции к форме, от детали к целому пространственному сценарию. Исследование М.

Berkowitz, A. Gerber, C.M. Thurn, B. Emo, C. Hoelscher и E. Stern показывает, что пространственные способности в архитектурном образовании связаны с задачами перспективы, плана, разреза и мысленного преобразования объекта (Berkowitz, 2021). Следовательно, архитектурное проектирование тренирует не только художественное воображение, но и сложные когнитивные операции.

Творческие качества проявляются в воображении, вариативности решений, композиционном поиске и отказе от шаблона. Практические и технические навыки связаны с чертежом, макетом, измерением, масштабированием, подбором материалов, аккуратностью и презентацией проекта. В исследовании R. Porat и C. Ceobanu показано, что короткая программа, объединяющая традиционные средства, моделирование и цифровые инструменты, улучшает пространственные способности студентов инженерных и архитектурных направлений (Porat, 2024). Для подростковой аудитории этот вывод можно применять осторожно, но он подтверждает ценность сочетания ручного макетирования, графики и цифрового моделирования.

Личностные качества формируются через длительную работу над замыслом: настойчивость, самоорганизация, ответственность, готовность исправлять ошибку, уверенность в способности создать значимый продукт. Социально-коммуникативные качества развиваются потому, что архитектурный объект предназначен для людей и имеет общественно значимые функции. Обсуждение пользователя, маршрута, доступности, безопасности и эстетики требует аргументации, слушания и принятия критики. Исследование D.K. Amro и H. Dawoud дополнительно показывает, что на пространственную способность в архитектуре и дизайне влияют не только технические навыки, но и рисование, математическая подготовка, пространственная речь и жестовое объяснение (Amro, 2024).

Ценностно-нравственные ориентиры возникают при анализе влияния среды на человека: удобство, красота, инклюзивность, культурное наследие, экологическое мышление и уважение к общему пространству. В этом смысле архитектурный проект является не просто упражнением в форме, а моделью социального выбора. Метаанализ Z.C.K. Hawes, K.A. Gilligan-Lee и K.S. Mix показывает, что пространственное обучение может быть связано с образовательными результатами в математике и других областях, что усиливает аргумент о междисциплинарной ценности пространственных заданий (Hawes, 2022). Возникает необходимость адаптации методов и подходов обучения как целостной системы, учитывающей синтез наук и искусств (Копцев, 1995).

Чтобы архитектурное проектирование действительно работало на комплексное развитие личности, необходимо соблюдать несколько педагогических условий. Во-первых, задание должно иметь понятную жизненную проблему: школьный двор, комната для чтения, павильон, рекреационная зона, инклюзивный маршрут, экологичная малая архитектурная форма. Во-вторых, требуется последовательный проектный цикл, где учащийся проходит этапы наблюдения, анализа, эскиза, макета, обсуждения и доработки. В-третьих, оценивание должно учитывать не только эстетику итоговой работы, но и обоснованность решения, связь формы и функции, самостоятельность, точность, способность учитывать пользователя и готовность улучшать проект после обратной связи.

Роль педагога заключается в том, чтобы не подменять проектирование готовым образцом. Он выдает техническое задание, помогает ученику увидеть противоречие, уточняет критерии, организует обсуждение и поддерживает рефлексию. Если педагог оценивает только внешнюю эффектность проекта, архитектурное задание превращается в декоративную поделку. Если же анализируются проблема, масштаб, материал, функция, маршрут движения и качество среды, проект становится инструментом развития мышления, коммуникации и ответственности.

Заключение

Основы архитектурного проектирования обладают развивающим потенциалом, поскольку соединяют мысль, образ, действие и ценностный выбор. Подросток получает возможность увидеть собственную идею в материальной форме, защитить её, пересмотреть решение после критики и соотнести замысел с потребностями человека и общества. В отличие от узкопредметных упражнений архитектурный проект требует комплексного действия: исследовать проблему, вообразить форму, рассчитать масштаб, представить движение человека, создать макет и объяснить смысл решения.

Гипотеза о том, что систематическое использование основ архитектурного проектирования способствует комплексному развитию личности подростка, имеет теоретическое и эмпирическое основание. Исследования пространственного мышления, проектного обучения и архитектурно-дизайнерских практик показывают, что такие занятия развивают когнитивные, творческие, технические, личностные, коммуникативные и ценностные качества. Перспективно включать в школьные и дополнительные программы архитектурные мини-проекты: комнату для чтения, школьный двор, павильон, малую архитектурную форму, инклюзивный маршрут или общественное пространство. При грамотной организации архитектурное проектирование становится инструментом становления личности, способной мыслить пространственно, творчески и ответственно.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебное пособие для студентов вузов. Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 624 с.
2. Арзямова Г.В., Багреева Е.Г., Мандалян Э.А. Основы эстетической культуры: для общеобразовательных и специальных школ, лицеев, гимназий и внешкольных детских учреждений. Москва: ИЦЭВ РАО, 1998. 47 с.
3. Бродягин В.А. Формирование пространственно-образного мышления старших подростков средствами архитектурного проектирования в образовательных учреждениях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Краснодар, 2005. 176 с.
4. Копцев В.П. Развитие художественного объемно-пространственного мышления младших школьников на уроках изобразительного искусства и художественного труда: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1995. 17 с.
5. Краевский В.В. Наука об образовании в современной России: методологический анализ // Известия РАО. 1999. № 1. С. 13-22.
6. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды. Москва: МПСИ; Флинта, 1999. 672 с.
7. Amro D.K., Dawoud H. Influencing factors of spatial ability for architecture and interior design students: a fuzzy DEMATEL and interpretive structural model // Buildings. 2024. Т. 14. № 9. Ст. 2934. С. 1-24.
8. Berkowitz M., Gerber A., Thurn C.M., Emo B., Hoelscher C., Stern E. Spatial abilities for architecture: cross sectional and longitudinal assessment with novel and existing spatial ability tests // Frontiers in Psychology. 2021. Т. 11. Ст. 609363. С. 1-16.
9. Hawes Z.C.K., Gilligan-Lee K.A., Mix K.S. Effects of spatial training on mathematics performance: a meta-analysis // Developmental Psychology. 2022. Т. 58. № 1. С. 112-137.¶
10. Mishra R., Klapwijk R.M., de Vries M.J., Spandaw J.G. Storybook driven design for enhancing spatial ability in early childhood: a lesson study approach // International Journal of Technology and Design Education. 2026. Т. 36. № 1. С. 7-40.
11. Porat R., Ceobanu C. Enhancing spatial ability among undergraduate first-year engineering and architecture students // Education Sciences. 2024. Т. 14. № 4. Ст. 400. С. 1-23.
12. Sonneveld L., Klapwijk R.M., Stappers P.J. Constructing and storytelling: accommodating different play orientations in learning spatial thinking // Frontiers in Education. 2024. Т. 9. Ст. 1307951. С. 1-13.
13. Strand I., Lutnæs E. Developing spatial literacy through design of built environments: Art and Crafts teachers' strategies // Design and Technology Education: an International Journal. 2022. Vol. 27. № 3. С. 36-57.
14. Wang L., Zhang C. The role of cognitive abilities in project-based teaching: a mixed methods study // Behavioral Sciences. 2025. Т. 15. № 3. Article 299. pp. 1-22.
15. Zhu C., Klapwijk R.M., Silva-Ordaz M., Spandaw J., de Vries M.J. Investigating the role of spatial thinking in children's design ideation through an open-ended design-by-analogy challenge // International Journal of Technology and Design Education. 2024. Vol. 34. № 5. С. 1733-1762.

Basics of architectural design as a tool for comprehensive personal development of adolescents

Olga A. Predokhina
Senior Lecturer of the Higher School of Architecture and Urban Planning
Pacific State University
Khabarovsk, Russian Federation
predokhina@pnu.edu.ru

Received 11.05.2026
Accepted 28.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 37.036:72.012
DOI 10.25726/u7399-3583-5914-j
EDN KTTISU
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the basics of architectural design as an educational tool for the comprehensive personal development of adolescents. The aim of the study is to provide a theoretical justification for the influence of architectural design activity on cognitive, creative, practical, personal, socio-communicative and value-based development. The research tasks include clarifying the meaning of basic architectural design in the context of school and supplementary education, identifying its interdisciplinary structure, analysing studies on spatial thinking and design culture, and describing the pedagogical conditions under which architectural tasks become developmental rather than decorative. The article shows that work with a design idea, sketch, scale, model, material and functional constraints helps adolescents transform abstract knowledge into a visible and discussable product. Such activity develops the ability to identify a problem, propose several solutions, justify a choice, consider the needs of users and evaluate the quality of the environment being created. The practical significance of the study lies in the possibility of using its conclusions in elective courses, supplementary education modules, career guidance programmes and interdisciplinary school projects aimed at developing spatial thinking, creativity, responsibility and soft skills.

Keywords

architectural design, adolescent, personal development, spatial thinking, project-based learning, design thinking, model making, educational environment.

References

1. Abramova G.S. Developmental psychology: a textbook for university students. Moscow; Yekaterinburg: Academic Project; Business Book, 2000. 624 p.¶
2. Arzyamova G.V., Bagreeva E.G., Mandalyan E.A. Fundamentals of aesthetic culture: for general education and specialized schools, lyceums, gymnasiums, and extracurricular children's institutions. Moscow: ICEV RAO, 1998. 47 p.
3. Brodyagin V.A. Formation of spatial-figurative thinking in older adolescents through architectural design in educational institutions: dis. ... cand. ped. sci. Krasnodar, 2005. 176 p.
4. Koptsev V.P. Development of artistic volumetric-spatial thinking in younger schoolchildren during art and craft lessons: dis. ... cand. ped. sci. Moscow, 1995. 17 p.¶
5. Kraevsky V.V. Science of education in modern Russia: methodological analysis // RAO Bulletin. 1999. № 1. pp. 13-22.¶

6. Feldstein D.I. Psychology of maturation: structural and content characteristics of the personality development process: selected works. Moscow: MPSI; Flinta, 1999. 672 p.

7. Amro D.K., Dawoud H. Influencing factors of spatial ability for architecture and interior design students: a fuzzy DEMATEL and interpretive structural model // Buildings. 2024. Vol. 14. № 9. Article 2934. pp. 1-24.¶

8. Berkowitz M., Gerber A., Thurn C.M., Emo B., Hoelscher C., Stern E. Spatial abilities for architecture: cross sectional and longitudinal assessment with novel and existing spatial ability tests // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 11. Article 609363. pp. 1-16.¶

9. Hawes Z.C.K., Gilligan-Lee K.A., Mix K.S. Effects of spatial training on mathematics performance: a meta-analysis // Developmental Psychology. 2022. Vol. 58. № 1. pp. 112-137.¶

10. Mishra R., Klapwijk R.M., de Vries M.J., Spandaw J.G. Storybook driven design for enhancing spatial ability in early childhood: a lesson study approach // International Journal of Technology and Design Education. 2026. Vol. 36. № 1. pp. 7-40.

11. Porat R., Ceobanu C. Enhancing spatial ability among undergraduate first-year engineering and architecture students // Education Sciences. 2024. Vol. 14. № 4. Article 400. pp. 1-23.¶

12. Sonneveld L., Klapwijk R.M., Stappers P.J. Constructing and storytelling: accommodating different play orientations in learning spatial thinking // Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. Article 1307951. pp. 1-13.¶

13. Strand I., Lutnæs E. Developing spatial literacy through design of built environments: Art and Crafts teachers' strategies // Design and Technology Education: an International Journal. 2022. Vol. 27. № 3. pp. 36-57.¶

14. Wang L., Zhang C. The role of cognitive abilities in project-based teaching: a mixed methods study // Behavioral Sciences. 2025. Vol. 15. № 3. Article 299. pp. 1-22.¶

15. Zhu C., Klapwijk R.M., Silva-Ordaz M., Spandaw J., de Vries M.J. Investigating the role of spatial thinking in children's design ideation through an open-ended design-by-analogy challenge // International Journal of Technology and Design Education. 2024. Vol. 34. № 5. pp. 1733-1762.

Педагогические условия формирования положительной мотивации к изучению иностранного языка у студентов колледжей неязыковых специальностей

Виктория Анатольевна Байкова
Специалист-эксперт
Херсонский государственный педагогический университет
Херсон, Россия
V_baykova@mail.ru
ORCID 0009-0008-6153-2031

Поступила в редакцию 05.05.2026
Принята 25.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 37.016
DOI 10.25726/j6293-5948-4914-x
EDN MOEMVT
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Обязательный статус иностранного языка в общеобразовательном цикле среднего профессионального образования сочетается с устойчиво низкой субъективной значимостью предмета для студентов неязыковых специальностей, что образует практическое противоречие между нормативным требованием и внутренним принятием дисциплины. Массовый рост контингента колледжей усиливает влияние этого противоречия на результативность подготовки. Цель работы – систематизация педагогических условий, при которых у студентов колледжей неязыковых специальностей складывается положительная мотивация к иностранному языку, и объединение этих условий в согласованную модель. Использованы систематизация, понятийно-категориальный анализ, структурно-функциональный подход, классификация, моделирование и контент-анализ действующей нормативной базы среднего профессионального образования. Разграничение видов мотивации по источнику, направленности и устойчивости показало смещение мотивационного профиля неязыкового контингента к внешне-инструментальному полюсу, что определяет выбор точек педагогического воздействия. Педагогические условия формирования положительной мотивации сведены в трехкомпонентную модель: содержательно-профессиональный компонент задает профессиональную значимость языка, организационно-технологический удерживает продуктивную деятельность, субъектно-средовой обеспечивает автономию и переживание успеха. Соотнесение модели с требованиями федеральных образовательных стандартов и профессионального стандарта педагога подтвердило нормативную обоснованность каждого компонента. Устойчивость положительной мотивации у студента неязыковой специальности достигается согласованным действием всех трех компонентов, при котором ослабление отдельного звена снижает результативность остальных, а профессиональная значимость языка подтверждается регулярно.

Ключевые слова

мотивация к изучению иностранного языка, положительная мотивация, педагогические условия, студенты неязыковых специальностей, колледж, среднее профессиональное образование, профессиональная направленность обучения.

Введение

Иностранный язык сохраняет статус обязательной общеобразовательной дисциплины в структуре программ среднего профессионального образования: согласно Письму Минпросвещения России от 1 марта 2023 г. № 05-592, дисциплина «Иностранный язык» входит в общеобразовательный цикл основной профессиональной образовательной программы, а сам цикл рассчитан приблизительно на 1476 академических часов. Отношение к предмету у обучающихся неязыковых специальностей при этом остается противоречивым: нормативно закрепленная обязательность соседствует с низкой субъективной значимостью языка для будущей профессии. И.Ю. Попова (Попова, 2025) относит к первичным причинам такого разрыва несовпадение содержания типового языкового курса с профессиональными ожиданиями студента, дефицит ситуаций реального применения языка и накопленный к моменту поступления отрицательный учебный опыт. Разрыв между формальным требованием и внутренним принятием предмета и образует исходную проблему настоящей работы.

Положение осложняется количественным ростом контингента среднего профессионального образования. По итогам приемной кампании 2025 года в колледжи и техникумы подано свыше 3,3 млн заявлений, а долю выпускников школ, выбирающих этот образовательный маршрут, оценивают приблизительно в 60%; федеральный проект «Профессионалитет» усилил приток на технические и производственные специальности, где язык воспринимается как второстепенная нагрузка. Ю.М. Сивоконева и Е.М. Беренгольц (Сивоконева, 2025) фиксируют смещение мотивационного профиля студента института СПО в сторону прикладной пользы и показывают, что уровень мотивации повышается при явной привязке языкового материала к осваиваемой профессиональной деятельности. Массовость набора превращает мотивационный дефицит из частной методической трудности в системный фактор результативности общеобразовательного цикла.

В исследовательском поле сложилось разночтение относительно того, что считать рабочей единицей управления мотивацией. Часть работ концентрируется на типологии мотивов и замере их уровней: В.В. Софронова и А.В. Михайлова (Софронова, 2022) разводят внешнюю и внутреннюю мотивацию и отмечают преобладание внешних регуляторов у студентов неязыковых специальностей. Другая линия смещает акцент с диагностики на проектирование обучающей среды, трактуя мотивацию как производную от педагогических условий. Б.В. Илькевич и М.Ю. Тимофеева (Илькевич, 2022) прямо связывают формирование мотивации студентов неязыковых специальностей колледжа с совокупностью организуемых педагогом условий, а не с исходной предрасположенностью обучающегося. Согласование диагностической и проектировочной оптик в специализированной литературе пока не достигнуто.

Настоящая работа исходит из проектировочной трактовки и ставит целью систематизацию педагогических условий, при которых у студентов колледжей неязыковых специальностей складывается положительная мотивация к иностранному языку, с последующим объединением этих условий в согласованную модель. Разграничение внешних и внутренних мотивов принимается как рабочая предпосылка; предметом анализа выступают управляемые педагогом факторы – содержание, технология и среда занятия, — через которые внешняя регуляция переводится в устойчивый познавательный и профессиональный интерес. Такая постановка позволяет соотнести накопленные в литературе разрозненные приемы с нормативными требованиями к общеобразовательному циклу СПО и представить их как элементы единого педагогического механизма.

Материалы и методы исследования

Методологической опорой работы служат систематизация и понятийно-категориальный анализ мотивационной проблематики, структурно-функциональный подход к описанию педагогических условий, метод классификации и моделирование, а также контент-анализ нормативных документов, регулирующих общеобразовательный цикл среднего профессионального образования. Сопоставление позиций проведено по массиву русскоязычных публикаций 2021-2025 годов, посвященных мотивации к иностранному языку у обучающихся неязыковых специальностей и направлений. Реальные опросы обучающихся и педагогический эксперимент в рамках работы не проводились; выводы получены кабинетным путем, через обобщение опубликованных данных и действующей нормативной базы.

Нормативную базу образовали действующие акты, определяющие место и результаты изучения иностранного языка в СПО: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования, утвержденный приказом Минпросвещения России от 24 августа 2022 г. № 762; федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413, с изменениями, внесенными приказом Минпросвещения России от 12 февраля 2025 г. № 93); профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования», утвержденный приказом Минтруда России от 21 марта 2025 г. № 136н (зарегистрирован в Минюсте России 25 апреля 2025 г. № 81971, введен в действие с 1 сентября 2025 г.). Учтен и стратегический контур – разрабатываемая по поручению Президента Российской Федерации Стратегия развития образования на период до 2036 года с перспективой до 2040 года, ориентированная в том числе на подготовку рабочих кадров и повышение статуса педагога.

В качестве методических ориентиров привлечены эмпирически ориентированные работы последних лет. Ю.А. Воронцова и А.А. Носовец (Воронцова, 2025) описывают процедуру замера мотивации у обучающихся СПО, а М.Ю. Тимофеева (Тимофеева, 2021) приводит результаты экспериментального исследования мотивации в колледже художественного профиля; обе работы использованы как источник верифицируемых наблюдений о структуре мотивов, а их экспериментальный дизайн в настоящей работе не воспроизводился. Отбор приемов и условий из остальных публикаций проведен по критерию их соотносимости с получаемой профессией и организационной выполнимости в условиях типового колледжа.

Результаты и обсуждение

Разведение мотивации по знаку задает первую содержательную ось анализа. З. Текеева и З. Тамбиева (Текеева, 2021) описывают положительную стабильную мотивацию как состояние, при котором интерес к языку сохраняется вне зависимости от текущей отметки и внешнего контроля, и связывают ее устойчивость с систематическим переживанием успеха. Применительно к неязыковым специальностям это различение принципиально: у обучающегося, поступившего ради профессии, положительный полюс мотивации почти всегда приходится формировать заново, поскольку исходный интерес к языку слаб. Рабочим ориентиром педагога становится устойчивость, а не интенсивность разовой вспышки интереса.

Вопрос о соотношении внешней и внутренней регуляции проработан в литературе подробнее прочих. О.Н. Солуянова (Солуянова, 2023) показывает, что у студентов нелингвистического профиля внутренняя мотивация формируется медленно и требует опоры на личностный смысл языковой деятельности, а не на систему оценок. Близкие выводы для технических колледжей приводит А.А. Марченко (Марченко, 2023), связывая внутренний мотив с возможностью самостоятельного выбора учебной задачи и с ощущением компетентности. Теоретическая рамка самодетерминации, к которой восходят обе работы, помещает в центр обеспечение автономии и переживания собственной компетентности, дополненных ощущением связанности обучающегося с учебной общностью; именно их поддержка переводит регуляцию с внешнего полюса на внутренний.

Проектировочная линия объединяет работы, где мотивация описывается через набор реализуемых приемов. Д.В. Грамма (Грамма, 2023) и В.Е. Максимова (Максимова, 2022) сходятся в том, что формирование мотивации у неязыкового контингента опирается на профессиональную направленность материала и на разнообразие форм работы, снижающее монотонность занятия. С.В. Тельнова (Тельнова, 2024) дополняет этот ряд указанием на роль постепенного усложнения заданий, удерживающего обучающегося в зоне посильной трудности. Ж.В. Стребкова (Стребкова, 2025) систематизирует конкретные методы повышения мотивации, отводя заметное место игровым и ситуативно-коммуникативным приемам. Перечисленные работы совпадают в переносе акцента с контроля усвоения на организацию продуктивной языковой деятельности.

Отдельную группу образуют исследования педагогических условий и обучающей среды. П.Д. Абдурахманова, И.О. Ильясов и З.И. Мусаева (Абдурахманова, 2024) показывают продуктивность внеучебной деятельности для формирования положительной мотивации у студентов неязыковых специальностей, расширяя пространство языковой практики за пределы аудиторного занятия. Е.А. Акимова и О.В. Семенова (Акимова, 2024) формулируют педагогические условия повышения мотивации как управляемые характеристики образовательного процесса, поддающиеся целенаправленному проектированию. Совокупность приведенных позиций подводит к необходимости упорядочить накопленные приемы по основанию, пригодному для практического проектирования занятия.

Систематизация начинается с упорядочения самих видов мотивации, поскольку разные ее типы требуют несовпадающих педагогических откликов. Сведение типологий по нескольким основаниям – источнику побуждения, его направленности, устойчивости во времени – с фиксацией типичного проявления у неязыкового контингента дано в сводном виде (табл. 1).

Таблица 1. Основания разграничения учебной мотивации и их проявление у студентов неязыковых специальностей

Основание разграничения	Виды мотивации	Типичное проявление у студентов колледжей неязыковых специальностей
Источник побуждения	Внешняя; внутренняя	Преобладание внешней регуляции: отметка, зачет, требование учебного плана; внутренний интерес выражен слабо и неустойчив
Направленность	Интегративная; инструментальная (профессионально-прагматическая)	Доминирование инструментальной ориентации: язык принимается в меру его связи с осваиваемой профессией
Устойчивость во времени	Ситуативная; стабильная	Мотивация чаще ситуативна, зависит от конкретного задания и преподавателя; стабильный интерес требует специального формирования
Ведущее содержание	Познавательная; коммуникативная; профессионально-ориентированная	Наиболее восприимчива профессионально-ориентированная составляющая; познавательная активизируется через новизну и посильность заданий

Источник: составлено автором.

Сопоставление оснований показывает, что мотивационный профиль неязыкового контингента смещен к внешне-инструментальному полюсу по всем осям одновременно. Педагогически это означает, что опора только на познавательную новизну или только на систему отметок оставляет без внимания ведущую для этих студентов профессионально-прагматическую ориентацию. Точка приложения усилий обнаруживается на пересечении инструментальной направленности и требования устойчивости: интерес удерживается тогда, когда профессиональная полезность языка подтверждается регулярно, а разовая ее демонстрация быстро теряет мотивирующую силу.

Второй вывод касается управляемости. Источник побуждения и устойчивость слабо поддаются прямому воздействию, однако проявляют чувствительность к организации деятельности; направленность же задается подбором содержания. Отсюда вытекает, что проектирование мотивации разумно вести от управляемых параметров занятия; каждый такой параметр влияет сразу на несколько мотивационных осей, что и делает его удобной единицей планирования.

Прежде чем свести условия в модель, продуктивно сопоставить их с типичными причинами угасания положительной мотивации – так каждое условие получает адресную функцию противодействия

конкретному деструктивному фактору. Группировка причин с сопоставленными им педагогическими условиями-противовесами приведена ниже (табл. 2).

Таблица 2. Причины ослабления положительной мотивации и педагогические условия противодействия им

Группа причин	Характерное проявление	Педагогическое условие-противовес
Содержательно-профессиональные	Оторванность языкового материала от осваиваемой специальности, ощущение бесполезности предмета	Профессиональная контекстуализация содержания, отбор тем и текстов по профилю подготовки
Дидактико-организационные	Монотонность занятия, преобладание репродуктивных заданий, отсутствие ощущения продвижения	Вариативность форм и методов, задания продуктивного типа, выстроенная траектория усложнения
Психолого-личностные	Накопленный отрицательный опыт, страх ошибки, заниженная самооценка в языке	Систематическое создание ситуаций успеха, безопасная для ошибки образовательная среда
Субъектно-средовые	Пассивная позиция обучающегося, отсутствие выбора и самостоятельности	Расширение автономии, право выбора задания и темпа, тьюторское сопровождение

Источник: составлено автором.

Сопоставление причин и условий обнаруживает, что деструктивные факторы редко действуют изолированно. Оторванность содержания от профессии подкрепляет пассивную позицию, а накопленный отрицательный опыт усиливает восприимчивость к монотонности занятия. Педагогический ответ поэтому не может исчерпываться одним приемом; условия-противовесы работают связкой, и ослабление одного из них снижает результативность остальных.

Существенно, что три из четырех групп причин коренятся в организации процесса, а личностные предпосылки, при всей их значимости, поддаются коррекции преимущественно косвенно – через изменение той же деятельности. Ситуация успеха, к которой сходятся почти все проектировочные работы, действует как организационный механизм: она перестраивает переживание собственной компетентности через посильность и заметность результата. Управляемость процесса и здесь оказывается практическим основанием проектирования.

Приведенные основания позволяют объединить педагогические условия в трехкомпонентную модель, в которой каждый компонент отвечает за свой участок мотивационного механизма и реализуется собственным набором средств. Содержательно-профессиональный компонент переводит язык в план профессиональной значимости. Организационно-технологический удерживает обучающегося в продуктивной деятельности. Субъектно-средовой обеспечивает автономию и переживание успеха. Развернутое соотнесение компонентов, средств и ожидаемых результатов дано в сводной форме (табл. 3).

Таблица 3. Компоненты авторской модели педагогических условий и их мотивационное назначение

Компонент модели	Педагогические средства	Ожидаемый мотивационный результат
Содержательно-профессиональный	Профессионально-ориентированные тексты и ситуации; лексика по профилю специальности; задания на языковое решение производственных задач	Перевод инструментальной ориентации в осознанную профессиональную значимость языка

Организационно-технологический	Интерактивные и проектные формы; игровые и ситуативно-коммуникативные приемы; траектория нарастающей сложности; продуктивные задания	Удержание познавательной активности, снижение монотонности, ощущение продвижения
Субъектно-средовой	Ситуации успеха; право выбора задания и темпа; безопасная для ошибки среда; тьюторское сопровождение	Рост внутренней регуляции: автономия, переживание компетентности, устойчивость интереса

Источник: составлено автором.

Наибольшую операциональную нагрузку в модели несет организационно-технологический компонент, поскольку именно через него реализуется управляемость, признанная выше практическим основанием проектирования. Его средства действуют только в связке: проектная форма без нарастающей сложности быстро исчерпывает интерес, а траектория усложнения без продуктивных заданий вырождается в упражнение на воспроизведение. Ситуативно-коммуникативный прием ценен тем, что одновременно снимает монотонность и предъявляет язык как инструмент решения понятной задачи, тем самым подключая профессиональную значимость первого компонента. Игровой формат уместен как средство снижения тревожности и легализации ошибки, чем он смыкается с субъектно-средовым компонентом. Плотность связей внутри этого компонента и объясняет, почему разрозненное внедрение отдельных приемов дает нестойкий эффект.

Содержательно-профессиональный компонент задает вектор всей модели. Отбор материала по профилю специальности превращает абстрактное требование учебного плана в различимую пользу и переводит доминирующую у неязыкового контингента инструментальную направленность из препятствия в опору. Без этого компонента средства двух других лишаются профессионального содержания и работают вхолостую.

Субъектно-средовой компонент отвечает за перевод регуляции к внутреннему полюсу. Расширение автономии – право выбрать задание, определить темп, предложить тему проекта – возвращает обучающемуся субъектную позицию, утрата которой входит в число ведущих причин пассивности. Систематически организуемая ситуация успеха закрепляет переживание компетентности, а безопасная для ошибки среда снимает барьер накопленного отрицательного опыта. Устойчивость положительной мотивации, обозначенная как рабочий ориентир, достигается преимущественно средствами этого компонента.

Практическая состоятельность модели проверяется ее соотнесением с нормативными требованиями к общеобразовательному циклу СПО. Обязательность дисциплины и ориентация на общие компетенции, закрепленные в порядке организации образовательной деятельности по программам СПО (приказ Минпросвещения России от 24 августа 2022 г. № 762) и во ФГОС среднего общего образования (приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 в действующей редакции), задают внешнюю рамку, внутри которой мотивационные компоненты получают нормативное обоснование. Соотнесение требований, компонентов и реализующих средств представлено в матричной форме (табл. 4).

Таблица 4. Соотнесение нормативных требований к общеобразовательному циклу СПО с компонентами модели

Нормативное требование и его источник	Мотивационный компонент	Реализующее педагогическое средство
Обязательность освоения дисциплины «Иностранный язык» в общеобразовательном цикле ОП СПО	Содержательно-профессиональный	Профессиональная контекстуализация содержания, отбор материала по профилю

(письмо Минпросвещения России от 1 марта 2023 г. № 05-592)		
Формирование общих компетенций, включая работу с профессиональной документацией на иностранном языке (порядок по приказу Минпросвещения России № 762)	Содержательно-профессиональный; организационно-технологический	Языковое решение производственных задач, проектные и ситуативно-коммуникативные формы
Достижение метапредметных и личностных результатов ФГОС СОО (приказ Минобрнауки России № 413 в действующей редакции)	Организационно-технологический; субъектно-средовой	Продуктивные задания, автономия выбора, траектория усложнения
Ориентация профессионального стандарта педагога СПО на поддержку учебной мотивации (приказ Минтруда России от 21 марта 2025 г. № 136н)	Субъектно-средовой	Ситуации успеха, тьюторское сопровождение, безопасная для ошибки среда

Источник: составлено автором.

Матрица показывает, что ни один компонент модели не остается без нормативной опоры, а отдельные требования обеспечиваются сразу двумя компонентами. Требование формировать общие компетенции, связанные с профессиональной документацией на иностранном языке, одновременно опирается на содержательный отбор материала и на организационные формы его освоения, что подтверждает сделанный ранее вывод о связности компонентов. При таком соотнесении нормативная рамка раскрывается как источник дополнительных мотивационных ресурсов.

Собранные наблюдения складываются в пользу проектировочной трактовки, обозначенной во введении. Диагностика типов мотивации сохраняет значение как отправная точка, однако практическое приращение положительной мотивации у студентов колледжей неязыковых специальностей достигается через настройку управляемых условий занятия, объединенных в согласованный механизм. Разрозненные приемы, накопленные в литературе, при таком подходе получают общее основание и место в структуре педагогической деятельности.

Заключение

Разграничение мотивации по источнику, направленности и устойчивости, наложенное на профиль студента колледжа неязыковой специальности, выводит на первый план профессионально-инструментальную ориентацию при слабом и неустойчивом внутреннем интересе. Из этого профиля вытекает, что положительную мотивацию у такого контингента приходится формировать целенаправленно, опираясь на управляемые характеристики занятия.

В упорядоченном виде педагогические условия формирования такой мотивации складываются в трехкомпонентную модель, где содержательно-профессиональный компонент задает профессиональную значимость языка, организационно-технологический удерживает продуктивную деятельность, а субъектно-средовой переводит регуляцию к внутреннему полюсу через автономию и ситуацию успеха. Ведущая операциональная роль принадлежит организационно-технологическому компоненту: плотность связей между его средствами объясняет, почему точечное внедрение отдельных приемов дает нестойкий результат, а согласованное – устойчивый.

При соотнесении модели с нормативной рамкой подтверждается ее реализуемость. Обязательность дисциплины, требования к общим компетенциям и ориентиры профессионального стандарта педагога среднего профессионального образования обеспечивают каждый компонент внешним основанием; сам профессиональный стандарт введен в действие с 1 сентября 2025 года.

С практической стороны предложенная систематизация смещает опору педагога с диагностики мотива на проектирование условий, доступных изменению в границах обычного занятия. Профессиональная контекстуализация содержания, продуктивные и ситуативно-коммуникативные

формы, право выбора и систематическая ситуация успеха образуют связанный механизм, где ослабление одного звена снижает отдачу остальных; изолированное применение отдельных рекомендаций такого эффекта не дает. Устойчивость положительной мотивации складывается из регулярного подтверждения профессиональной пользы языка и накопления опыта успешного его применения.

По мере смещения массового контингента в систему среднего профессионального образования, подтвержденного рекордным числом заявлений в колледжи в 2025 году, мотивационная состоятельность общеобразовательного цикла становится условием результативности всей подготовки. Положительная мотивация к иностранному языку у студента неязыковой специальности складывается там, где профессиональная значимость предмета, продуктивная организация деятельности и субъектная позиция обучающегося поддерживаются одновременно; при выборе среднего профессионального образования примерно шестью из десяти выпускников школ это условие приобретает системное значение.

Список литературы

1. Абдурахманова П.Д., Ильясов И.О., Мусаева З.И. Формирование у студентов неязыковых специальностей положительной мотивации к изучению иностранного языка средствами внеучебной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 3 (106). С. 284-287
2. Акимова Е.А., Семенова О.В. Реализация педагогических условий повышения мотивации младших школьников к изучению иностранного языка // Дневник науки. 2025. № 1.
3. Воронцова Ю.А., Носовец А.А. Исследование мотивации студентов среднего профессионального образования к изучению иностранного языка // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13. № 1.
4. Грамма Д.В. Формирование мотивации к изучению иностранного языка студентов неязыковых специальностей // Современное педагогическое образование. 2023. № 8. С. 39-44.
5. Илькевич Б.В., Тимофеева М.Ю. Педагогические условия формирования мотивации студентов неязыковых специальностей колледжа к изучению иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-3. С. 176-178.
6. Максимова В.Е. Формирование мотивации к изучению иностранного языка у студентов неязыковых специальностей // Наукосфера. 2022. № 1-1. С. 83-85.
7. Марченко А.А. Пути формирования внутренней мотивации к изучению иностранного языка у студентов технических колледжей // Ratio et Natura. 2023. № 1 (7). С. 12-18.
8. Попова И.Ю. Причины низкой мотивации обучающихся неязыковых специальностей к изучению иностранных языков и способы ее повышения // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2025. № 1 (31). С. 336-340.
9. Сивоконева Ю.М., Беренгольц Е.М. Факторы повышения уровня мотивации студентов института среднего профессионального образования при изучении иностранного языка для профессиональной деятельности // Межкультурная коммуникация в образовании и медицине. 2025. № 3 (20). С. 14-18.
10. Солуянова О.Н. Формирование внутренней мотивации к изучению английского языка у студентов нелингвистического вуза // Современное педагогическое образование. 2023. № 1. С. 171-175.
11. Софронова В.В., Михайлова А.В. Уровни внешней и внутренней мотивации студентов неязыковых специальностей на занятиях английского языка // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 6 (97). С. 63-66.
12. Стребкова Ж.В. Методы повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка у студентов неязыковых специальностей // Педагогика современности. 2025. Вып. 2. Ч. 2. С. 52-55.
13. Текеева З.Н., Тамбиева З.Ю. Пути и методы формирования положительной стабильной мотивации к изучению иностранного языка // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2021. № 9 (199). С. 289-292.

14. Тельнова С.В. Развитие мотивации в процессе обучения иностранному языку у обучающихся неязыковых направлений // Глобальный научный потенциал. 2024. № 2 (155). С. 73-75.
15. Тимофеева М.Ю. Экспериментальное исследование мотивации изучения иностранного языка у студентов художественных специальностей колледжа // Вестник ГГУ. 2021. № 6. С. 31-40.

Pedagogical conditions for forming positive motivation to learn a foreign language in college students of non-linguistic specialties

Viktoriya A. Baykova
Specialist Expert
Kherson State Pedagogical University
Kherson, Russia
V_baykova@mail.ru
ORCID 0009-0008-6153-2031

Received 05.05.2026
Accepted 25.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 37.016
DOI 10.25726/j6293-5948-4914-x
EDN MOEMVT
VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The mandatory status of a foreign language in the general education cycle of secondary vocational education coexists with a persistently low subjective significance of the subject for students of non-linguistic specialties, which creates a practical contradiction between the normative requirement and the internal acceptance of the discipline. The rapid growth of the college student population intensifies the effect of this contradiction on the results of training. The aim of the work is to systematize the pedagogical conditions under which college students of non-linguistic specialties develop positive motivation to learn a foreign language, and to combine these conditions into a coherent model. Systematization, conceptual and categorical analysis, a structural-functional approach, classification, modelling, and content analysis of the current regulatory framework of secondary vocational education were applied. The differentiation of types of motivation by source, orientation, and stability revealed a shift of the motivational profile of the non-linguistic student population toward the external-instrumental pole, which determines the choice of points of pedagogical influence. The pedagogical conditions for forming positive motivation are combined into a three-component model: the content-professional component establishes the professional significance of the language, the organizational-technological component sustains productive activity, and the subject-environmental component provides autonomy and the experience of success. Correlating the model with the requirements of the federal educational standards and the professional standard of the teacher confirmed the normative validity of each component. The stability of positive motivation in a student of a non-linguistic specialty is achieved through the coordinated action of all three components, in which the weakening of a single link reduces the effectiveness of the others, while the professional significance of the language is confirmed on a regular basis.

Keywords

motivation to learn a foreign language, positive motivation, pedagogical conditions, students of non-linguistic specialties, college, secondary vocational education, professional orientation of teaching.

References

1. Abdurakhmanova P.D., Ilyasov I.O., Musaeva Z.I. Fostering positive motivation among students of non-linguistic specialties to study a foreign language through extracurricular activities // The World of Science, Culture, Education. 2024. № 3 (106). pp. 284-287.
2. Akimova E.A., Semenova O.V. Implementing pedagogical conditions to increase primary school students' motivation to study a foreign language // Diary of Science. 2025. № 1.
3. Vorontsova Yu.A., Nosovets A.A. Study of the motivation of secondary vocational education students to study a foreign language // World of Science. Pedagogy and Psychology. 2025. Vol. 13. № 1.
4. Gramma D.V. Formation of motivation to study a foreign language among students of non-linguistic specialties // Modern Pedagogical Education. 2023. № 8. pp. 39-44.
5. Ilkevich B.V., Timofeeva M.Yu. Pedagogical conditions for fostering motivation among students of non-linguistic specialties in college to study a foreign language // Problems of Modern Pedagogical Education. 2022. № 75-3. pp. 176-178.
6. Maksimova V.E. Fostering motivation to study a foreign language among students of non-linguistic specialties // Science Sphere. 2022. № 1-1. pp. 83-85.
7. Marchenko A.A. Ways to foster internal motivation to study a foreign language among students of technical colleges // Ratio et Natura. 2023. № 1 (7). pp. 12-18.
8. Popova I.Yu. Reasons for the low motivation of students of non-linguistic specialties to study foreign languages and ways to increase it // At the intersection of languages and cultures. Current issues of humanitarian knowledge. 2025. № 1 (31). pp. 336-340.
9. Sivokoneva Yu.M., Berengolts E.M. Factors increasing the level of motivation among students of the institute of secondary vocational education when studying a foreign language for professional activities // Intercultural Communication in Education and Medicine. 2025. № 3 (20). pp. 14-18.
10. Soluyanova O.N. Fostering internal motivation to study English among students of a non-linguistic university // Modern Pedagogical Education. 2023. No. 1. pp. 171-175.
11. Sofronova V.V., Mikhailova A.V. Levels of external and internal motivation among students of non-linguistic specialties in English classes // The World of Science, Culture, Education. 2022. № 6 (97). pp. 63-66.
12. Strebkova Zh.V. Methods for increasing students' motivation to study a foreign language among students of non-linguistic specialties // Pedagogy of the Present. 2025. Issue 2. Part 2. pp. 52-55.
13. Tekeeva Z.N., Tambieva Z.Yu. Ways and methods of forming positive, stable motivation to learn a foreign language // Lesgaft University Scientific Notes. 2021. № 9 (199). pp. 289-292.
14. Telnova S.V. Development of motivation in the process of learning a foreign language among students of non-linguistic fields // Global Scientific Potential. 2024. № 2 (155). pp. 73-75.
15. Timofeeva M.Yu. Experimental study of motivation to learn a foreign language among students of art specialties at a college // GGU Bulletin. 2021. № 6. pp. 31-40.

Катамнестическое исследование по применению метода «Сонатал» в Набережных Челнах (ретроспективный анализ и перспективы)

Михаил Львович Лазарев
Кандидат психологических наук, педиатр, руководитель
Московский Сонатал-центр
Москва, Россия
mlazarev@mail.ru
ORCID 0009-0003-0352-6243

Поступила в редакцию 07.05.2026
Принята 19.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 37.015.3
DOI 10.25726/i8269-1522-1771-a
EDN LQHZLC
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Целью исследования было изучение эффективности метода гармонизации когнитивного и соматического развития детей от внутриутробного периода до 18 лет (метод «Сонатал») на популяции беременных женщин и детей города Набережные Челны с 1995 по 2015 годы. Через данный метод за эти годы прошло 39 тысяч детей города. Анализ результатов, произведенный на основе данных, собранных с помощью специально разработанной шкалы (Сонатал-шкала), позволяет говорить о том, что метод «Сонатал», примененный в пренатальном возрасте, повышает показатели психического и физического развития детей в последующих периодах онтогенеза, сглаживая кризисы психического развития 3 и 7 лет. Эффективность метода возрастает с увеличением количества занятий в дородовой СОНАТАЛ-школе. В исследовании показано, что метод безопасен, доступен и может применяться на больших контингентах мам и детей в условиях семьи, детской поликлиники и женской консультации. Материалом исследования послужили 3549 анкет родительского мониторинга, отобранные из 3825 полученных; при оценке физического и психического развития рассмотрена группа из 2984 доношенных детей. Для обобщенной оценки результатов применена методологическая формула «Когносомный портрет ребенка».

Ключевые слова

метод «СОНАТАЛ», пренатальный ребенок, СОНАТАЛ-шкала, когносомный портрет ребенка, психолого-медико-педагогический участок.

Введение

В 90-е годы, в связи с высокой заболеваемостью детей, педиатрическая наука была в поиске новых идей в области ранней, в том числе, пренатальной профилактики детских болезней. Во многом именно с этим связано бурное развитие программ Сонатал-педагогики в различных городах России. Самое широкое распространение в те годы Сонатал-педагогика получила в городе Набережные Челны, где с 1995 года начали открываться дородовые Сонатал-школы во всех детских поликлиниках города. Результаты данной работы были не только опубликованных в научных статьях (Кошаева, 2005), но и изложены в диссертационных исследованиях (Ахмерова, 1999; Кошаева, 2001; Кошаева 2006, Садыков, 2008).

В 2015 году нами было проведено катамнестическое исследование по изучению эффективности применения метода «Сонатал» в городе Набережные Челны. С учетом того, что ранее система пренатального развития и воспитания ребенка не применялась на большой популяции детей, в исследовании, в первую очередь, была поставлена задача – оценить безопасность метода, с возможностью изучения отсроченного эффекта через 15-20 лет, после его применения в пренатальном возрасте.

Материалы и методы исследования

Основным методом психолого-педагогического и медицинского воздействия в данном исследовании стал метод «Сонатал» (от лат. sonus – звук и natal – рожденный), направленный на оптимизацию процессов морфо-функционального и психоэмоционального созревания плода, стимуляцию его двигательной активности, кардиореспираторную регуляцию, профилактику пренатальной гипоксии, а также на обучение беременной женщины навыкам общения с ребенком еще до его рождения, на оптимизацию состояния ее здоровья, улучшение самочувствия и подготовку к родам (автор М.Л. Лазарев) (Лазарев, 1996). Для обобщающего исследования большой популяции детей г. Набережные Челны была специально разработана авторская шкала оценки развития ребенка в онтогенезе – «Сонатал-Шкала» (шкала родительского мониторинга), разработанная на платформе таблиц интернет-ресурса «GOOGLE» («Сонатал-шкала»). Шкала включает серию вопросов по каждому периоду онтогенеза, начиная с пренатального возраста (Лазарев, 2016).

В исследовании использовались методы статистической обработки данных: описательная статистика; ранговый коэффициент Спирмена; угловое преобразование Фишера; регрессионный анализ, расчет хи-квадрата, методы непараметрической статистики (критерий Колмогорова). Уровень надежности считали достаточным при $p < 0.05$.

Результаты и обсуждение

Всего было получено 3825 анкет. Перед началом статистико-математической обработки материала была произведена выбраковка материала по критерию грубого несоответствия представленных в анкетах цифр – предполагаемым данным, так как эти цифры выходили за рамки самых широких коридоров возможных ответов (несоответствие недели рождения – длине, массе тела и шкале АПГАР, возраста – и последующего заполнения школьного раздела и т.д.).

В следствие такой обработки, из 3825 полученных анкет было оставлено 3549 (92,8%). В материал данной статьи включены графики, демонстрирующие результаты исследования по базовым характеристикам неонатального периода (4 целевым функциям из общей выборки).

Результаты по первой целевой функции – «доношенность новорожденных детей» – представлены на рисунке 1.

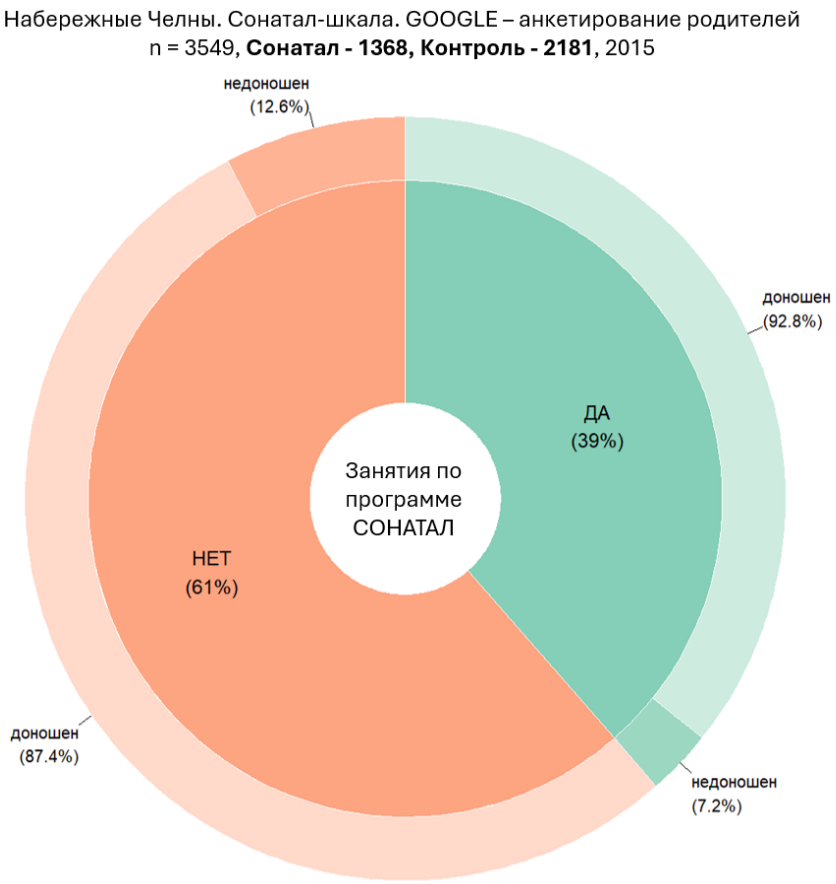


Рисунок 1. Результаты первой целевой функции «доношенность новорожденных детей»

На диаграмме видно, что в группе «Сонатал» количество недоношенных детей почти вдвое меньше, чем в контрольной группе (7,2% и 12,6% соответственно.

Также в ходе анализа результатов выявлено преимущество в группе «Сонатал» по показателям шкалы АПГАР (рис. 2), а также длительности грудного вскармливания (рис. 3) и срокам произнесения грудными детьми первого слова (рис. 4)

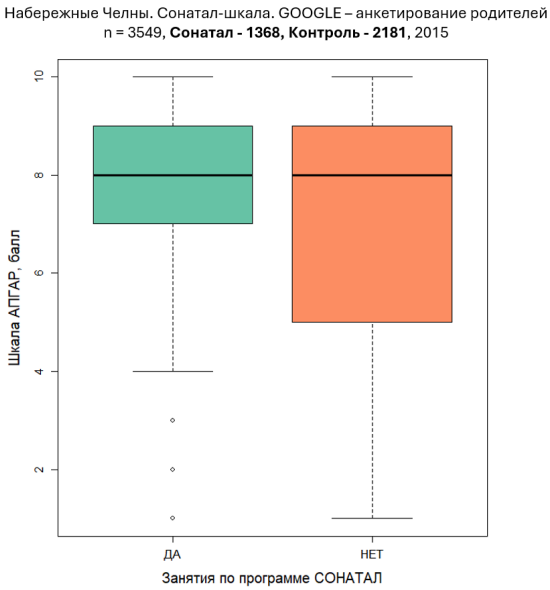


Рисунок 2. Преимущество в группе «Сонатал» по показателям шкалы АПГАР

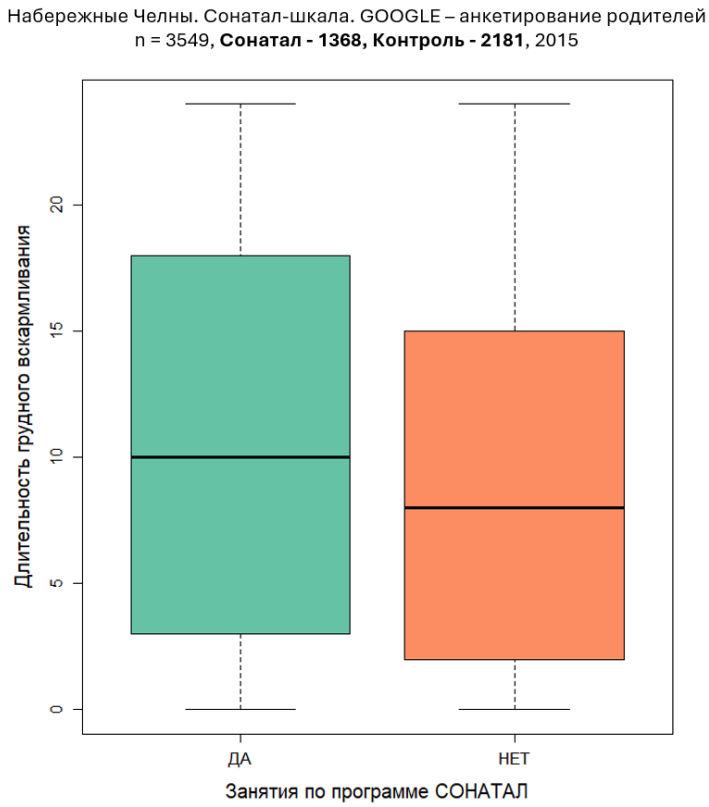


Рисунок 3. Преимущество в группе «Сонатал» по показателям длительности грудного вскармливания

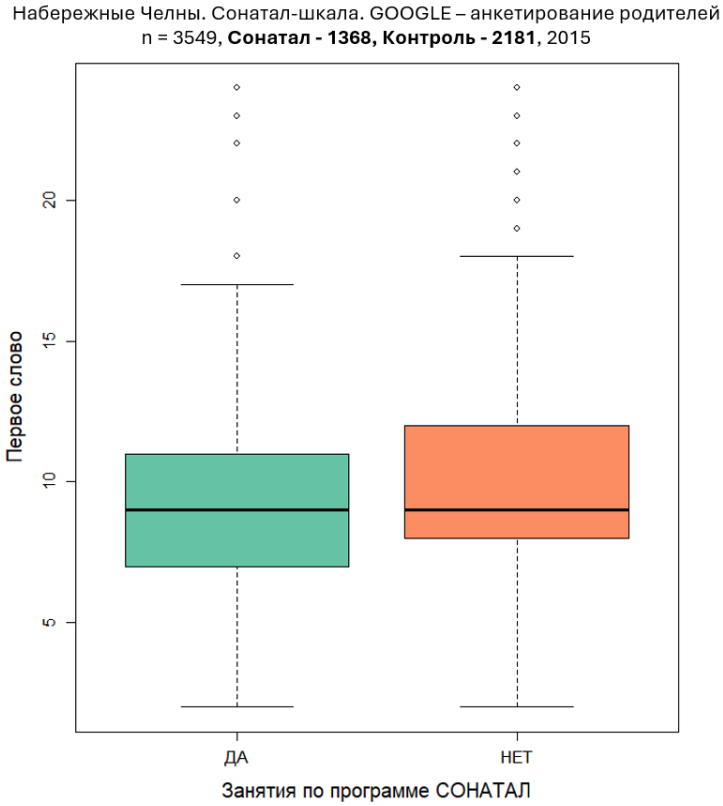


Рисунок 4. Преимущество в группе «Сонатал» по показателям сроков произнесения грудными детьми первого слова

Для заключения о ходе физического и психического развития детей потребовалось ввести строгие ограничения при подборе исследуемых групп, с учетом того, что на развитие ребенка влияют многочисленные факторы: неблагополучное протекание беременности, срок гестации, наличие гипоксически-ишемических поражений ЦНС. По этой причине рассмотрены только доношенные дети (не ранее 37 недель гестации), родившиеся от относительно благополучно протекавшей беременности. И беременные, и их родившиеся впоследствии дети относились к 1-й и 2-й группам здоровья. Выборка составила 2 984 ребенка. В силу ограниченного объема статьи в ней отмечено два параметра, определяющих физическое и психическое развитие детей: стадия психомоторной зрелости (держит голову) и наличие способностей (музыкальные способности). По этим параметрам также отмечено преимущество показателей у детей в группе «Сонатал» по сравнению с показателями у детей из контрольной группы (рис. 5 и 6).

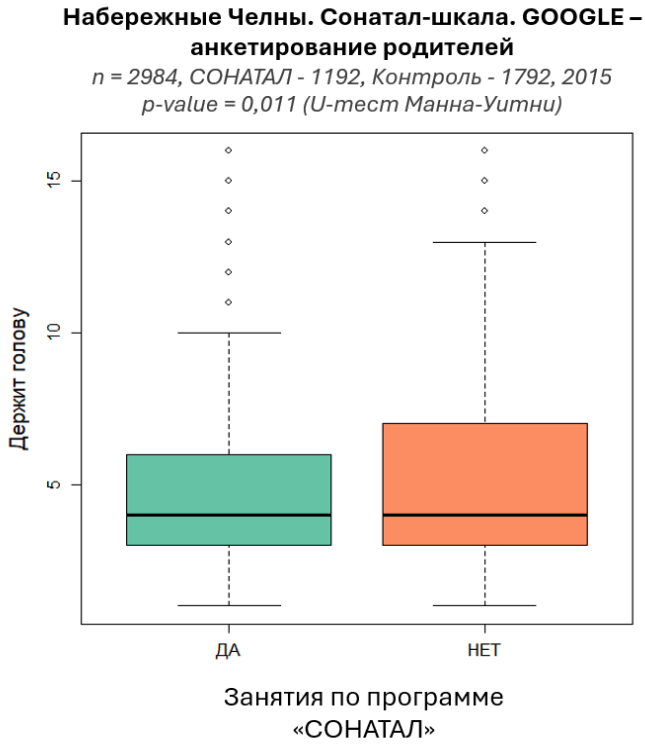


Рисунок 5. Преимущество показателей у детей в группе «Сонатал» по функции психомоторной зрелости

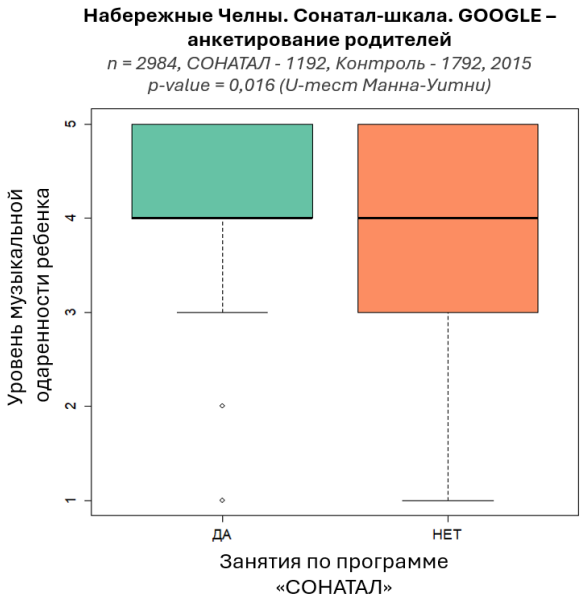


Рисунок 6. Преимущество показателей у детей в группе «Сонатал» по функции наличие способностей (музыкальные способности)

Для обобщенной оценки эффективности занятий по методу «Сонатал» в рамках данного исследования была предложена методологическая формула «Когносомный портрет ребенка» (когнитивно-соматический), в котором на каждом этапе онтогенеза мамы оценивали по 5-балльной школе основные линии его развития (чем выше балл – тем лучше показатель). По этому показателю также было установлено преимущество у детей из группы «Сонатал». При этом оказалось, что степень опережения по всем показателям развития зависит от количества занятий, которые посетила будущая мама (рис. 7-10) – чем больше занятий, тем выше показатели

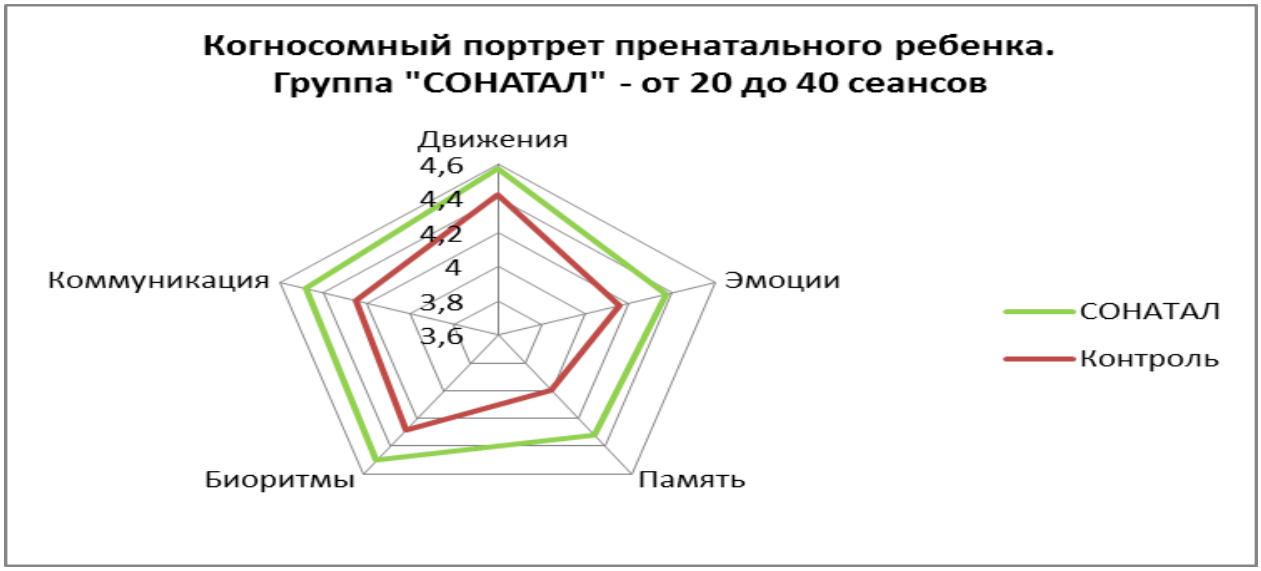


Рисунок 7. Показатели по основным линиям развития у детей в группе «Сонатал» по методу «Когносомный портрет ребенка» (когнитивно-соматический)

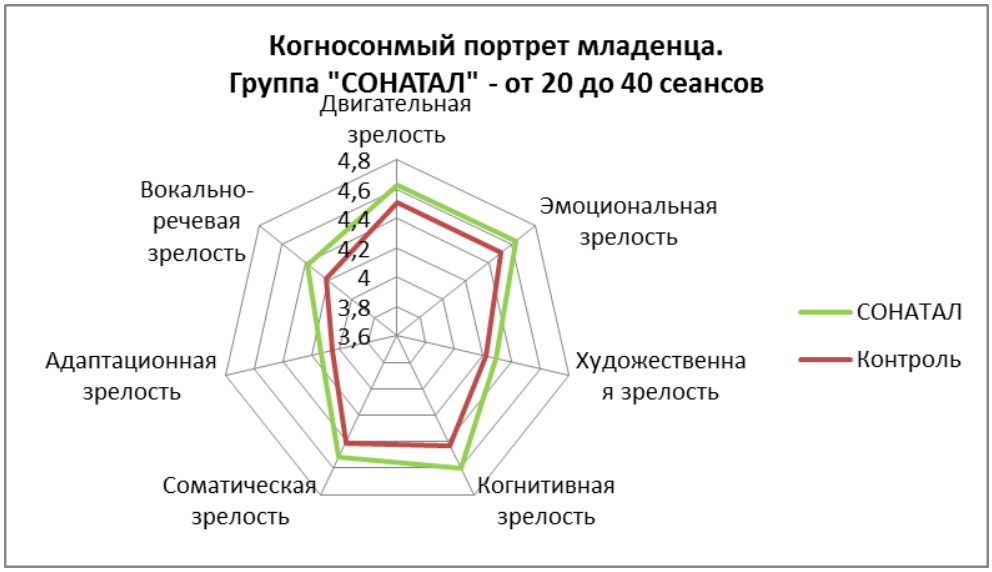


Рисунок 8. Показатели по основным линиям развития у детей младенческого возраста в группе «Сонатал» по методу «Когносомный портрет ребенка» (когнитивно-соматический)

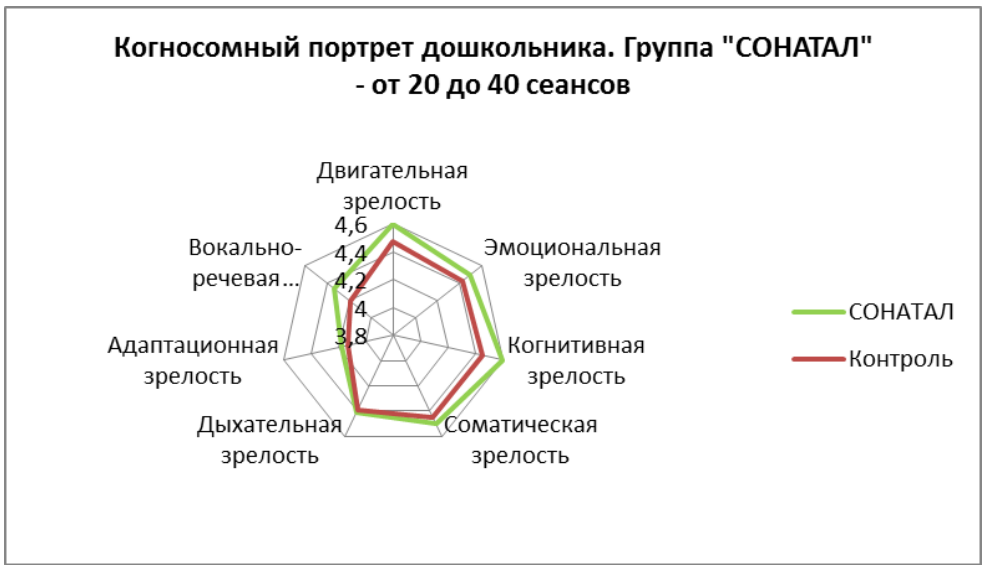


Рисунок 9. Показатели по основным линиям развития у детей дошкольного возраста в группе «Сонатал» по методу «Когносомный портрет ребенка» (когнитивно-соматический)

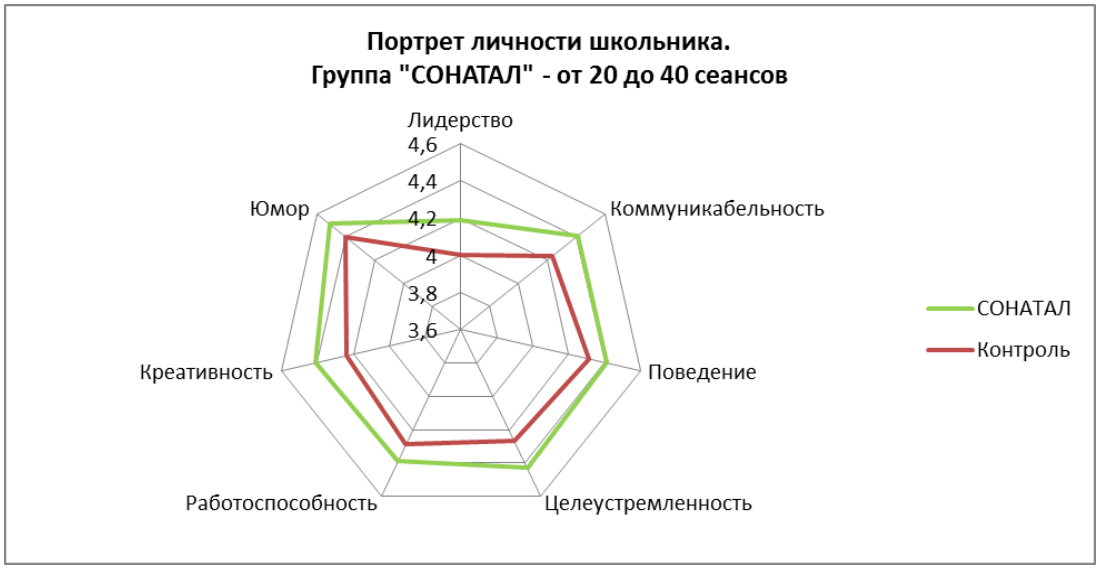


Рисунок 10. Показатели по основным линиям развития у детей школьного возраста в группе «Сонатал» по методу «Когносомный портрет ребенка» (когнитивно-соматический)

Успеваемость детей обеих групп в обобщенном виде выглядела следующим образом (достоверность $p < 0.05$, рис. 11).

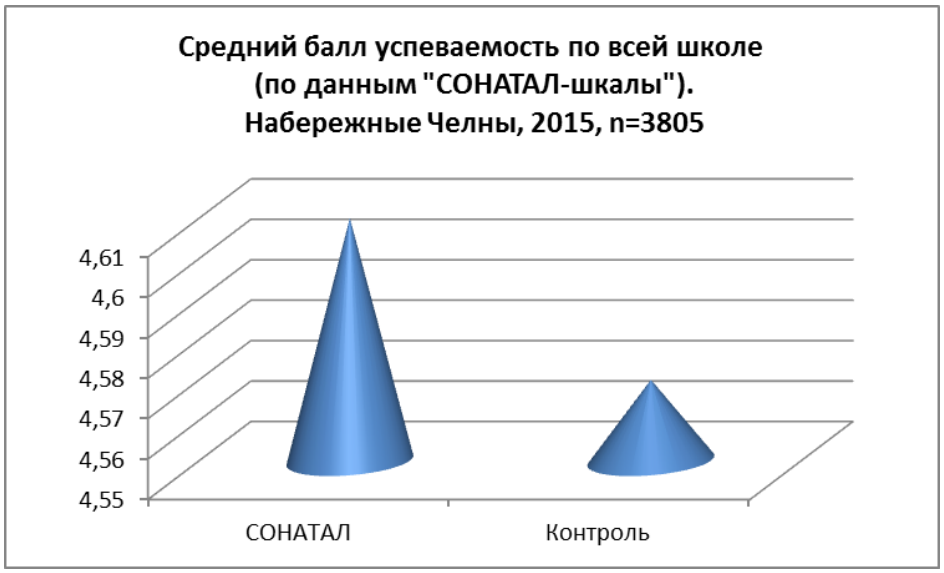


Рисунок 11. Успеваемость детей обеих групп в обобщенном виде

На рисунке 11 также видно преимущество в показателе в детей группы «Сонатал».

Анализ результатов анкетирования, как вошедших, так и не вошедших в материал статьи (в силу ограничения ее объема), показал, что в группе «Сонатал» отмечен более длительный период лактации. Также по всем основным показателям психомоторного развития ребенка (держание головы, поворот на живот, сел, встал, пошел) и психического развития (гуление, лепет, слог/слово/фраза, фиксация взгляда, улыбка, узнавание окружающих, взятие игрушку, простые поручения, знание названий предметов) в группе «СОНАТАЛ» отмечено достоверное опережение Причем эффективность заметно возрастает в зависимости от количества занятий (более 20) в пренатальной Сонатал-школе (Лазарев, 2025).

С помощью специально разработанных нами методов воздействия и проводимых в ходе их применения способов тестирования, нам удалось показать, что специально организованная программа пренатальной когнитивно-соматической коммуникации диады «мать-плод» через голос мамы, прикосновения и движения может повышать адаптационные возможности детей после рождения как на

соматическом, так и на когнитивном уровне. Применение метода «Сонатал» в период беременности сдвигает темпы развития ребенка на более ранние сроки, при количестве занятий не менее 12 и с началом занятий – не позднее второго триместра беременности.

Анализ данных позволил не только получить когнитивно-соматические (когносомные) портреты детей разного возраста, но и выявил преимущество в гармоничности развития у детей из группы «Сонатал» (учитывались дети, прошедшие не менее 20 сеансов, в среднем от 20 до 40). Было установлено, что по оценке родителей, занятия прежде всего влияют на музыкальность, способность к танцу (в целом, на двигательную сферу), вокально-речевые способности, эмоциональное состояние, а также, на артистизм их детей. Это дает косвенные основания предположить саму возможность регуляции развития различных сфер одаренности детей, в случае правильной организации занятий с ними в пренатальном и раннем возрастах.

Заключение

Результаты, полученные в ходе исследования, показали, что метод «Сонатал» способствует гармонизации развития когнитивной и соматической сфер жизнедеятельности ребенка, повышает уровень родительской компетенции и ответственности в области его оздоровления и развития. В целом, итоги исследования показали, что метод «Сонатал» (включая проводимый в ходе его реализации мониторинг развития ребенка – «Сонатал-шкалу») безопасен, эффективен, не требует больших финансовых затрат, достаточно прост в выполнении.

Необходимо добавить, что применение метода «СОНАТАЛ» во всех детских поликлиниках и женской консультации г. Набережные Челны и получение положительных результатов по целому ряду показателей развития детей стало возможно благодаря специальным организационным шагам органов исполнительной власти города, позволившим создать эффективную и принципиально новую городскую службу пренатальной профилактики (Лазарев, 2025). Данное обстоятельство обуславливает необходимость создания специализированной участковой службы психолого-медико-педагогического сопровождения развития ребенка и обуславливает возможность включения пренатального периода детского онтогенеза в возрастной диапазон деятельности отечественной психологии и педиатрии – от зачатия до 18 лет.

Следует подчеркнуть, что полученные в нашем исследовании результаты и сделанные на основании их анализа выводы полностью согласуются с работами современных авторов в области пренатальных наук. Современные научные исследования глубоко изучают восприятие и реакции внутриутробного ребенка на внешние и внутренние стимулы и роль таких первичных переживаний, определяющих дальнейшее поведение и мироощущение ребенка (Cioffredi, 2024). Основополагающее значение в формировании структуры и функций мозга, участвующих в эмоциональной регуляции, придается именно раннему родительско-детскому «опыту» (Sansone, 2024). Подчеркивается, что в процессе взаимного «коммуницирования» эмоциональных состояний матери и внутриутробного ребенка психологическое состояние женщины, будущей матери, может влиять на течение гестации, исход беременности и родов, показано и в других исследованиях (Gioia, 2023). Еще более определенные позиции в данной области занимают ведущие отечественные педиатры в рамках концепции современной 7П-педиатрии, закономерно требующей включения периода пренатального детства в пошаговый «маршрут» реализации стратегии превенции для формирования оптимальной траектории здорового развития человека – психического, соматического, социального и достижения цели здорового долголетия (Намазова-Баранова, 2021; Баранов, 2025).

Список литературы

1. Ахмерова Ф.Г. Состояние репродуктивного здоровья детей и подростков и пути его укрепления в условиях городской детской поликлиники: дис. … канд. мед. наук. Казань, 1999. 24 с.

2. Баранов А.А., Намазова-Баранова Л.С., Вишнева Е.А., Лазарев М.Л. Феномен пренатального детства // Общественное здоровье. 2025. Т. 5. № 3. С. 29-48.

3. Кошаева Т. В. Влияние системы пренатального воспитания на состояние здоровья детей раннего возраста: автореф. дис. … канд. мед. наук. Казань, 2001. 19 с.

4. Кошаева Т. В., Зотова Л.Н. Опыт 10-летней работы системы пренатального воспитания // Вопросы современной педиатрии. 2006. Т. 5. № 1. С. 285-288.

5. Лазарев М.Л. СОНАТАЛ. Метод оптимизации психофизиологического развития плода посредством активного музыкального воздействия. методические рекомендации. Министерство здравоохранения и медицинской промышленности Российской Федерации, 1996. 24 с. № 13-03/10-279 от 30.09.1996.

6. Лазарев М.Л. Межведомственная модель службы пренатальной педиатрии по гармонизации развития ребенка до и после рождения на основе метода «Сонатал» (опыт г. Набережные Челны) // Общественное здоровье и здравоохранение. 2025. № 14 (87). С. 10-20.

7. Садыков М.М. Оптимизация амбулаторно-поликлинической помощи детям мегаполиса. автореф. дисс. … Д-ра мед. наук (фрагмент «Сонатал»). Москва: Науч. центр здоровья детей РАМН, 2008. 46 с.

8. Лазарев М.Л. Образование личности до и после рождения (теория и практика СОНАТАЛ-педагогики) // Наука и школа. 2016. № 4. С. 124-131.

9. Намазова-Баранова Л.С., Баранов А.А., Вишнева Е.А., Алексеева А.А., Альбицкий В.Ю., Беляева И.А., Булгакова В.А., Вашакмадзе Н.Д., Гордеева О.Б., Зеленкова И.В., Кайтукова Е.В., Каркашадзе Г.А., Комарова Е.В., Левина Ю.Г., Пашков А.В., Привалова Т.Е., Ревуненков Г.В., Селимзянова Л.Р., Устинова Н.В., Федосеенко М.В., Эфендиева К.Е. 7П-педиатрия – медицина развития и программирования здоровья // Вестник Российской академии медицинских наук. 2021. Т. 76. № 6. С. 622-634.

10. Cioffredi L.-A. Assessing prenatal and early childhood social and environmental determinants of health in the HEALthy Brain and Child Development Study (HBCD) // Developmental Cognitive Neuroscience. 2024. Т. 69. Article 101429.

11. Gioia M.C., Cerasa A., Muggeo V.M.R., Tonin P., Cajiao J., Aloi A., Martino I., Tenuta F., Costabile A., Craig F. The relationship between maternal-fetus attachment and perceived parental bonds in pregnant women: considering a possible mediating role of psychological distress // Frontiers in Psychology. 2023. Т. 13. Article 1095030.

12. Sansone A. The central role of mindful parenting in child's emotional regulation and human flourishing: a blueprint perspective // Frontiers in Psychology. 2024. Т. 15. Article 1420588.

Follow-up study on the application of the Sonatal method in Naberezhnye Chelny (retrospective analysis and perspectives)

Mikhail L. Lazarev
Candidate of Psychological Sciences, Pediatrician, Director
Moscow Sonatal Center
Moscow, Russia
mlazarev@mail.ru
ORCID 0009-0003-0352-6243

Received 07.05.2026
Accepted 19.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 37.015.3
DOI 10.25726/i8269-1522-1771-a
EDN LQHZLC
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The aim of the study was to study the effectiveness of the method of harmonizing the cognitive and somatic development of children from the prenatal period to 18 years of age (the Sonatal method) on the population of pregnant women and children in the city of Naberezhnye Chelny from 1995 to 2015. Over the years, 39 thousand children of the city have passed through this method. The analysis of the results, carried out on the basis of data collected using a specially developed scale (Sonatal scale), allows us to say that the Sonatal method, used in prenatal age, increases the indicators of mental and physical development of children in the subsequent periods of ontogenesis, smoothing out the crises of mental development at the age of 3 and 7. The effectiveness of the method increases with the increase in the number of classes in the prenatal SONATAL school. The study shows that the method is safe, affordable and can be used on large contingents of mothers and children in the family, children's clinic and antenatal clinic. The research material consisted of 3549 parental monitoring questionnaires selected from the 3825 received; the assessment of physical and mental development covered a group of 2984 full-term children. The methodological formula «Cognosomal portrait of the child» was applied for the generalized assessment.

Keywords

method «SONATAL», prenatal child, SONATAL scale, cognosomal portrait of the child, psychological, medical and pedagogical section.

References

1. Akhmerova F.G. The state of reproductive health of children and adolescents and ways to improve it in an urban children's outpatient clinic: Cand. Med. Sci. diss. Kazan, 1999. 24 pp.
2. Baranov A.A., Namazova-Baranova L.S., Vishneva E.A., Lazarev M.L. The phenomenon of prenatal childhood // Public Health. 2025. Vol. 5. № 3. pp. 29-48.
3. Koshaeva T.V. The influence of the prenatal education system on the health of young children: abstract of Cand. Med. Sci. diss. Kazan, 2001. 19 pp.
4. Koshaeva T.V., Zotova L.N. The experience of 10 years of operation of the prenatal education system // Current Pediatrics. 2006. Vol. 5. № 1. pp. 285-288.
5. Lazarev M.L. SONATAL. A method for optimizing the psychophysiological development of the fetus through active musical influence. Methodological recommendations. Ministry of Health and Medical Industry of the Russian Federation, 1996. 24 p. № 13-03/10-279 dated 30.09.1996.
6. Lazarev M.L. An interdepartmental model of the prenatal pediatrics service for harmonizing child development before and after birth based on the «Sonatal» method (the experience of Naberezhnye Chelny) // Public Health and Healthcare. 2025. № 14 (87). pp. 10-20.
7. Sadykov M.M. The optimization of outpatient care for children in a megalopolis: abstract of Dr. Med. Sci. diss. (fragment «Sonatal»). Moscow: Scientific Center of Children's Health of the Russian Academy of Medical Sciences, 2008. 46 pp.
8. Lazarev M.L. Personality formation before and after birth (theory and practice of SONATAL pedagogy) // Science and School. 2016. № 4. pp. 124-131.
9. Namazova-Baranova L.S., Baranov A.A., Vishneva E.A., Alekseeva A.A., Albitsky V.Yu., Belyaeva I.A., Bulgakova V.A., Vashakmadze N.D., Gordeeva O.B., Zelenkova I.V., Kaytukova E.V., Karkashadze G.A., Komarova E.V., Levina Yu.G., Pashkov A.V., Privalova T.E., Revunenkov G.V., Selimzyanova L.R., Ustinova N.V., Fedoseenko M.V., Efendieva K.E. 7P-pediatrics – medicine of development and health programming // Russian Academy of Medical Sciences Bulletin. 2021. Vol. 76. № 6. pp. 622-634.

10. Cioffredi L.-A. Assessing prenatal and early childhood social and environmental determinants of health in the HEALthy Brain and Child Development Study (HBCD) // Developmental Cognitive Neuroscience. 2024. Vol. 69. Article 101429.

11. Gioia M.C., Cerasa A., Muggeo V.M.R., Tonin P., Cajiao J., Aloi A., Martino I., Tenuta F., Costabile A., Craig F. The relationship between maternal-fetus attachment and perceived parental bonds in pregnant women: considering a possible mediating role of psychological distress // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 13. Article 1095030.

12. Sansone A. The central role of mindful parenting in child's emotional regulation and human flourishing: a blueprint perspective // Frontiers in Psychology. 2024. Vol. 15. Article 1420588.

Использование компетентностного подхода в процессе модернизации системы высшего образования в России

Людмила Александровна Паршутина
Кандидат педагогических наук, заместитель директора, заведующая лабораторией Психологических основ дидактики и методики преподавания
Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований
Москва, Россия
parshutinala@mail.ru
ORCID 0000-0003-4456-7888

Екатерина Леонидовна Кудрина
Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры Педагогической теории и практики социально-культурной деятельности, Заслуженный работник культуры Российской Федерации
Московский государственный институт культуры
Москва, Россия
Директор
Научный центр Российской академии образования Московского государственного института культуры
Москва, Россия
kudrina_1955@mail.ru
ORCID 0000-0001-6980-3811

Поступила в редакцию 02.05.2026
Принята 25.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 378.014.5(470)
DOI 10.25726/d6358-3459-6695-b
EDN LRCZNL
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Компетентностный подход более двух десятилетий выступает методологическим ядром модернизации отечественной высшей школы, однако его внедрение сопровождается нерешёнными концептуальными и инструментальными противоречиями, а смена институциональной рамки после выхода России из Болонского процесса требует переоценки накопленного опыта. Цель статьи – систематизировать формы использования компетентностного подхода в процессе модернизации системы высшего образования России и оценить их результативность. Применены теоретический анализ научной литературы, сравнительно-сопоставительный анализ нормативно-правовых актов и федеральных государственных образовательных стандартов четырёх поколений, а также вторичный анализ агрегированных статистических данных. Прослежена эволюция компетентностной модели выпускника: от общекультурных и профессиональных компетенций к структуре «универсальные – общепрофессиональные – профессиональные компетенции»; показано смещение от заимствованной общеевропейской рамки к сопряжению образовательных результатов с профессиональными стандартами. Зафиксированы устойчивые проблемы операционализации и оценивания компетенций. Показано, что критические оценки подхода относятся преимущественно к качеству его реализации, а не к самой ориентации образования на результат. Сделан вывод о преемственности компетентностной модели результата при переходе к новой национальной системе уровней высшего образования, что подтверждает её роль методологического инварианта модернизации.

Ключевые слова

компетентностный подход, модернизация высшего образования, федеральные государственные образовательные стандарты, универсальные компетенции, профессиональные стандарты, Болонский процесс, результаты обучения, качество подготовки.

Введение

Модернизация высшего образования в России – не единовременная реформа, а длительный процесс, разворачивающийся с начала 2000-х годов и охватывающий цели, содержание, технологии и институциональную архитектуру подготовки кадров. Его методологическим стержнем на всём протяжении остаётся компетентностный подход – способ описания и проектирования образовательных результатов через категорию компетенции, а не через перечень усвоенных знаний. Понятийное ядро подхода сложилось за пределами педагогики, в управленческой психологии, где было показано, что академические оценки и тесты интеллекта слабо предсказывают профессиональную успешность, а более надёжным предиктором служит совокупность измеримых характеристик деятельности – компетенций (McClelland, 1973). Развитие этих идей применительно к социальной и образовательной практике связано с трактовкой компетентности как сложного личностного образования, объединяющего способности, мотивацию и ценности субъекта (Равен, 2002).

В европейском образовательном пространстве компетентностная рамка оформилась в ходе подготовки единого пространства высшего образования: были определены перечни ключевых компетенций для Европы (Hutmacher, 1997). В российскую образовательную политику установка на компетенции вошла директивно – через программный документ, задавший ориентир на формирование набора ключевых компетенций как основного результата деятельности образовательных учреждений (Концепция модернизации, 2001). Почти одновременно подход получил теоретическое обоснование в отечественной науке: предложена трактовка ключевых компетенций как новой результативно-целевой основы образования (Зимняя, 2003), поставлен вопрос о соотношении компетенций и образовательных стандартов (Хуторской, 2002), описана логика перехода от компетентностной идеи к образовательной программе (Болотов, 2003).

За прошедшие два десятилетия компетентностный подход прошёл путь от внешнего ориентира до встроенного инструмента нормирования результатов, но единства в его понимании и оценке так и не сложилось. Цель настоящей работы – систематизировать формы использования компетентностного подхода на разных этапах модернизации российской высшей школы и оценить их результативность с учётом смены институциональной рамки после 2022 года. Научная новизна состоит в сопоставлении нормативно закреплённых форм использования подхода с критическими оценками его эффективности и в постановке вопроса о судьбе компетентностной модели при переходе к новой национальной системе уровней высшего образования.

Материалы и методы исследования

Источниковую базу исследования составили: нормативно-правовые акты, регулирующие модернизацию высшей школы (федеральный закон об образовании, акты о реформировании уровней профессионального образования); федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования четырёх поколений; агрегированные статистические показатели развития системы высшего образования. Применены следующие методы: теоретический анализ и обобщение научной литературы по проблеме компетентностного подхода; сравнительно-сопоставительный анализ нормативных документов и образовательных стандартов с выделением типов компетенций, источников их формирования и способов нормирования; вторичный анализ статистических данных о численности образовательных организаций и студентов.

Исследование носит теоретико-аналитический характер; первичные эмпирические данные (опросы, эксперимент) не собирались, что определяет границы интерпретации: полученные выводы относятся к нормативной и институциональной сторонам модернизации, а не к индивидуальным

образовательным достижениям обучающихся. Числовые показатели приводятся по официальным статистическим источникам без расчётных допущений.

Результаты и обсуждение

Использование компетентностного подхода в модернизации начинается с его операционализации – перевода философской категории в проектируемый и проверяемый результат. В отечественной традиции компетентность определена как интегральная характеристика специалиста, проявляющаяся в готовности применять знания, умения и личностные качества при решении профессиональных задач (Татур, 2004). Освоение подхода в профессиональном образовании потребовало разведения смежных понятий и выстраивания их иерархии (Байденко, 2004), а также классификации компетенций по уровню общности – от ключевых до узкопрофессиональных (Селевко, 2004). Несогласованность терминологии – компетенция, квалификация, компетентность – на раннем этапе осложняла нормирование результатов и позднее стала предметом отдельного анализа (Сенашенко, 2010). Существенно, что само обращение к компетенциям изначально осмыслялось именно как инструмент модернизации профессионального образования, а не как частная дидактическая новация (Зеер, 2005).

Институциональным каналом использования подхода стали образовательные стандарты. Включение России в Болонский процесс задало внешнюю рамку: компетенции трактовались как точки референции для проектирования и сопоставимости программ, как общий язык описания результатов обучения (González, 2003). Закон закрепил результаты освоения образовательных программ в терминах компетенций и связал их с областями профессиональной деятельности (Об образовании, 2012). Содержательно использование подхода прошло несколько стадий, отражённых в смене поколений стандартов (табл. 1).

Таблица 1. Эволюция компетентностной модели выпускника в поколениях образовательных стандартов высшего образования

Поколение стандарта и период	Структура результатов обучения	Способ нормирования компетенций
ГОС ВПО, второе поколение (2000-2008 гг.)	Результаты заданы как требования к знаниям, умениям и навыкам (ЗУН); понятие компетенции отсутствует	Единый федеральный компонент; жёсткое нормирование дидактических единиц содержания
ФГОС ВПО, третье поколение (2009-2013 гг.)	Общекультурные (ОК) и профессиональные (ПК) компетенции	Закрытые перечни компетенций, заданные стандартом по направлению подготовки
ФГОС ВО 3+ (2014-2017 гг.)	Добавлены общепрофессиональные (ОПК) компетенции; структура ОК / ОПК / ПК	Перечни компетенций при расширении свободы вуза в проектировании программ
ФГОС ВО 3++ (с 2017-2018 гг.)	Универсальные (УК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК) компетенции	УК и ОПК едины для уровня и УГСН; ПК формируются вузом на основе профессиональных стандартов

Источник: составлено авторами по текстам образовательных стандартов высшего образования.

Узловой сдвиг произошёл при переходе к стандартам поколения 3++: общекультурные компетенции были заменены универсальными, едиными для уровня образования, а профессиональные компетенции вуз получил право формировать самостоятельно с опорой на профессиональные стандарты. Тем самым подход развернулся от заимствованной общеевропейской логики к сопряжению образовательных результатов с национальной рамкой квалификаций и требованиями рынка труда – то

есть к инструментальной форме использования, ориентированной на верифицируемую связь «стандарт профессии – компетенция – оценочное средство».

Содержательное различие двух парадигм, на стыке которых разворачивалась модернизация, удобно представить в сопоставлении (табл. 2). Принципиальное расхождение лежит в представлении единицы результата: усвоенное знание против способности результативно действовать в нестандартной ситуации. Из этого следует и пересмотр организации обучения: адекватной формой реализации данного подхода признаётся обучение, моделирующее предметный и социальный контекст будущей профессиональной деятельности (Вербицкий, 2010).

Таблица 2. Сопоставление знаниевой и компетентностной парадигм результата высшего образования

Параметр сопоставления	Знаниевая (ЗУН) модель	Компетентностная модель
Единица результата	Знания, умения, навыки	Компетенция как готовность к результативному действию
Целевая ориентация	Усвоение и воспроизведение содержания	Применение в новых и неопределённых ситуациях
Логика проектирования	От содержания дисциплины к результату	От требуемого результата к содержанию (обратное проектирование)
Позиция обучающегося	Преимущественно репродуктивная	Субъектная, деятельностная
Оценивание	Проверка объёма усвоенного материала	Демонстрация деятельности в квазипрофессиональных условиях
Связь с трудом	Опосредованная, отложенная	Прямая, через профессиональные стандарты

Источник: составлено авторами.

Модернизация на компетентностной основе разворачивалась на фоне резких сдвигов в масштабах системы см. табл. 3). Период экстенсивного расширения сети сменился консолидацией и демографическим спадом, вследствие чего институциональная нагрузка реформ ложилась сначала на сжимающийся, а затем на стабилизирующийся контингент (Варламова, 2023).

Таблица 3. Динамика числа образовательных организаций высшего образования и численности студентов в Российской Федерации (на начало учебного года)

Учебный год	Число организаций высшего образования	Численность студентов, тыс. чел.
2000/01	965	4741,4
2010/11	1115	7049,8
2018/19	741	4161,7

Источник: составлено авторами по данным сборника НИУ ВШЭ, подготовленного в партнерстве с Минобрнауки России, Минпросвещения России и Росстатом (Варламова, 2023).

Сопоставление показывает, что пик расширения системы (2010/11 учебный год) предшествовал введению компетентностных стандартов третьего поколения, тогда как их последующая доработка пришлась на период сокращения сети и контингента; после 2018 года численность студентов стабилизировалась на уровне чуть превышающем четыре миллиона человек. Модернизация образовательных результатов, таким образом, протекала в условиях сжатия институциональной базы, что усиливало требование к измеримости и сопоставимости результатов подготовки.

Новый этап модернизации связан с выходом России из Болонского процесса в 2022 году и запуском пилотного проекта по изменению уровней профессионального образования: вводятся базовое и специализированное высшее образование, а аспирантура выделяется в отдельный уровень

профессионального образования (Указ № 343, 2023). Принципиально, что компетентностная модель результата при этом не демонтируется: изменяются архитектура уровней и сроки подготовки, но описание результатов через компетенции, сопряжённые с профессиональными стандартами, сохраняется. Использование подхода переходит из режима внешнего заимствования в режим встроенного, рутинного инструмента проектирования образовательных программ.

Двадцатилетний опыт использования подхода получил неоднозначную оценку. Критический философско-методологический анализ показал, что сведение целей образования к компетенциям рискует игнорировать личностное, неявное знание и плохо согласуется с фундаментальностью университетской подготовки (Андреев, 2005б); в другой работе автор заострил дилемму «знания или компетенции», указав на опасность вытеснения системного знания (Андреев, 2005а). Зафиксирован разрыв между декларациями и практикой: качество стандартов и матриц соответствия компетенций нередко оказывалось низким, а само внедрение – формальным (Донских, 2013). Систематизирующий разбор соотношения мифа и реальности подхода выявил отставание теоретико-методологического обеспечения от потребностей практики и слабость оценочного звена (Сенашенко, 2014). Наконец, модернизация описана как процесс социальной гибридизации, при котором заимствованные конструкции сращиваются с национальными, порождая устойчивые гибридные образовательные формы (Сенашенко, 2018).

Вместе с тем перечисленные претензии относятся преимущественно к качеству реализации подхода, а не к самой идее ориентации образования на результат. Именно поэтому компетентностная модель сохранила востребованность и была без принципиальной ревизии перенесена в новую институциональную рамку. Это позволяет рассматривать её не как эпизод заимствования болонской логики, а как относительно автономный методологический результат модернизации, переживший смену внешних институциональных ориентиров.

Заключение

Использование компетентностного подхода в процессе модернизации российского высшего образования прошло путь от внешнего политического ориентира до встроенного инструмента нормирования образовательных результатов. Выделяются три основные формы такого использования: содержательная – переопределение результата подготовки через компетенции вместо перечня знаний, умений и навыков; институциональная – закрепление компетенций в образовательных стандартах и эволюция их структуры от модели «ОК / ПК» к модели «УК / ОПК / ПК»; сопрягающая – установление прямой связи профессиональных компетенций с профессиональными стандартами и требованиями рынка труда.

Результативность этих форм неоднородна. При достигнутой нормативной завершённости модели сохраняются проблемы операционализации компетенций и их объективного оценивания, на которые устойчиво указывает критическая литература. Выход России из Болонского процесса не отменил компетентностную модель результата, а перенёс её в новую систему уровней высшего образования. Это подтверждает роль компетентностного подхода как методологического инварианта модернизации и одновременно задаёт направление дальнейших исследований – разработку валидного инструментария оценивания компетенций в условиях обновлённой структуры уровней подготовки.

Список литературы

1. Андреев А.Л. Знания или компетенции? // Высшее образование в России. 2005а. № 2. С. 3-11.
2. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2005. № 4. С. 19-27.
3. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3-13.
4. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8-14.

5. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32-37.
6. Варламова Т.А., Гохберг Л.М., Зорина О.А. Образование в цифрах: 2024: краткий статистический сборник. Москва: НИУ ВШЭ, 2024. 132 с.
7. Донских О.А. Дело о компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 36-45.
8. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности 0305.00 – Профессиональное обучение (по отраслям). Российская академия образования, Московский психолого-социальный институт. Москва: Изд-во Московского психолого-социального института, 2005. 215 с.
9. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 33-42.
10. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-р // garant.ru. 2001.
11. О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования: Указ Президента Российской Федерации от 12 мая 2023 г. № 343 // garant.ru. 2023.
12. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // garant.ru. 2012.
13. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Пер. с англ. Москва: Когито-Центр, 2002. 396 с.
14. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4. С. 138-143.
15. Сенашенко В.С., Кузнецова В.А., Кузнецов В.С. О компетенциях, квалификации и компетентности // Высшее образование в России. 2010. № 6. С. 18-23.
16. Сенашенко В.С., Медникова Т.Б. Компетентностный подход в высшем образовании: миф и реальность // Высшее образование в России. 2014. № 5. С. 34-46.
17. Сенашенко В.С., Макарова А.А. Образовательные гибриды в высшем образовании России // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8-9. С. 24-42.
18. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 20-26.
19. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002.
20. González J., Wagenaar R. Tuning educational structures in Europe. Final report. Phase one. Bilbao: University of Deusto, 2003. 316 p.
21. Hutmacher W. Key competencies for Europe: report of the symposium (27-30 March 1996, Berne). Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, 1997. 72 p.
22. McClelland D.C. Testing for competence rather than for «intelligence» // American Psychologist. 1973. Vol. 28. № 1. pp. 1-14.

The use of the competency-based approach in the modernization of the higher education system in Russia

Lyudmila A. Parshutina
candidate of pedagogical sciences, deputy director, head of the laboratory of psychological foundations of didactics and teaching methods
Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research
Moscow, Russia
parshutinala@mail.ru
ORCID 0000-0003-4456-7888

Ekaterina L. Kudrina
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogical Theory and Practice Oof Socio-Cultural Activities, Honored Worker of Culture of the Russian Federation
Moscow State Institute of Culture
Moscow, Russia
Director
Scientific Center of the Russian Academy of Education of the Moscow State Institute of Culture
Moscow, Russia
kudrina_1955@mail.ru
ORCID 0000-0001-6980-3811

Received 02.05.2026
Accepted 25.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 378.014.5(470)
DOI 10.25726/d6358-3459-6695-b
EDN LRCZNL
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

For more than two decades the competency-based approach has served as the methodological core of the modernization of Russian higher education; however, its implementation has been accompanied by unresolved conceptual and instrumental contradictions, while the change of the institutional framework after Russia's withdrawal from the Bologna process calls for a reassessment of the accumulated experience. The aim of the article is to systematize the forms in which the competency-based approach has been used in the modernization of the Russian higher education system and to evaluate their effectiveness. The study applies theoretical analysis of the scholarly literature, comparative analysis of normative legal acts and four generations of federal state educational standards, and secondary analysis of aggregated statistical data. The evolution of the competency model of the graduate is traced: from general cultural and professional competencies to the structure of universal, general professional and professional competencies; a shift is shown from a borrowed pan-European framework towards linking learning outcomes with professional standards. Persistent problems of operationalization and assessment of competencies are identified. It is shown that critical assessments of the approach relate primarily to the quality of its implementation rather than to the outcome orientation of education itself. It is concluded that the competency model of outcomes is preserved in the transition to the new national system of higher education levels, which confirms its role as a methodological invariant of modernization.

Keywords

competency-based approach, modernization of higher education, federal state educational standards, universal competencies, professional standards, Bologna process, learning outcomes, quality of training.

References

1. Andreev A.L. Knowledge or competencies? // Higher Education in Russia. 2005a. № 2. pp. 3-11.
2. Andreev A.L. The competency paradigm in education: an essay in philosophical and methodological analysis // Pedagogy. 2005b. № 4. pp. 19-27.
3. Baidenko V.I. Competencies in vocational education: towards mastering the competency-based approach // Higher Education in Russia. 2004. № 11. pp. 3-13.

4. Bolotov V.A., Serikov V.V. The competency-based model: from an idea to an educational programme // Pedagogy. 2003. № 10. pp. 8-14.
5. Verbitsky A.A. The contextual competency-based approach to modernizing education // Higher Education in Russia. 2010. № 5. pp. 32-37.
6. Varlamova T.A., Gokhberg L.M., Zorina O.A. Education in figures: 2024: a brief statistical compendium. Moscow: National Research University Higher School of Economics, 2024. 132 pp.
7. Donskikh O.A. The case of the competency-based approach // Higher Education in Russia. 2013. № 5. pp. 36-45.
8. Zeer E.F., Pavlova A.M., Simanyuk E.E. Modernization of professional education: a competence-based approach. manual for students studying in the specialty 0305.00 - Professional training (by industry). Russian Academy of Sciences. Education, Moscow Psychological and Social Institute, Moscow: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute, 2005. 215 p.
9. Zimnyaya I.A. Key competencies – a new paradigm of educational outcomes // Higher Education Today. 2003. № 5. pp. 33-42.
10. The concept for modernizing Russian education through 2010: approved by Order of the Government of the Russian Federation of December 29, 2001, № 1756-r // Garant.ru. 2001.
11. On certain issues concerning the improvement of the higher education system: Decree of the President of the Russian Federation of May 12, 2023, № 343 // Garant.ru. 2023.
12. On education in the Russian Federation: Federal Law of December 29, 2012, № 273-FZ // Garant.ru. 2012.
13. Raven J. Competence in modern society: its identification, development and release. Translated from English. Moscow: Cogito Center, 2002. 396 pp.
14. Selevko G.K. Competencies and their classification // Public Education. 2004. № 4. pp. 138-143.
15. Senashenko V.S., Kuznetsova V.A., Kuznetsov V.S. On competencies, qualifications and competence // Higher Education in Russia. 2010. № 6. pp. 18-23.
16. Senashenko V.S., Mednikova T.B. The competency-based approach in higher education: myth and reality // Higher Education in Russia. 2014. № 5. pp. 34-46.
17. Senashenko V.S., Makarova A.A. Educational hybrids in Russian higher education // Higher Education in Russia. 2018. Vol. 27. № 8-9. pp. 24-42.
18. Tatur Yu.G. Competence within a model of the quality of specialist training // Higher Education Today. 2004. № 3. pp. 20-26.
19. Khutorskoy A.V. Key competencies and educational standards // Eidos Online Journal. 2002.
20. González J., Wagenaar R. Tuning educational structures in Europe. Final report. Phase one. Bilbao: University of Deusto, 2003. 316 pp.
21. Hutmacher W. Key competencies for Europe: report of the symposium (27-30 March 1996, Berne). Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, 1997. 72 pp.
22. McClelland D.C. Testing for competence rather than for «intelligence» // American Psychologist. 1973. Vol. 28. № 1. pp. 1-14.

Влияние методов пренатального воспитания «Сонатал» и «Прелонинг» на внутриутробное развитие ребенка (ретроспективный анализ и перспективы)

Михаил Львович Лазарев
Кандидат психологических наук, педиатр, руководитель
Московский Сонатал-центр
Москва, Россия
mlazarev@mail.ru
ORCID 0009-0003-0352-6243

Поступила в редакцию 14.05.2026
Принята 16.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 37.013
DOI 10.25726/c7275-7246-4982-a
EDN MHDEBD
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье приведен фрагмент пилотного сравнительного исследования двух различных методов звукового воздействия на беременную женщину и ее пренатального ребенка: американского «сердечного» метода Прелонинг/Baby+ (автор – Б. Логан) и российского музыкального метода «Сонатал» (автор – М.Л. Лазарев). Работа была осуществлена в Центре восстановительного лечения детей с хронической бронхолегочной патологией Северного административного округа г. Москвы в 1991-1992 годах. В качестве контроля была взята группа беременных женщин, слушающих классическую музыку. Целью исследования было создание педагогических условий для оптимизации развития пренатального ребенка в рамках пренатальной диады «мать-ребенок». Основной задачей исследования было изучение возможностей звуко-музыкального воздействия на двигательные реакции пренатального ребенка. В ходе исследования было установлено, что пренатальный ребенок реагирует на внешнее воздействие, демонстрируя избирательную двигательную активность. Были получены данные о том, что в процессе регулярных занятий (в течение 14-16 недель) отмечается повышение активности шевеления ребенка в ходе самих занятий. В целом, в пилотном исследовании были получены важные данные о наличие двигательных и психических реакций ребенка на внешнее воздействие, что послужило фундаментом для дальнейшего исследования возможностей пренатального воспитания.

Ключевые слова

«Сонатал», Прелонинг/Baby+, музыкальное воздействие, двигательные и психические реакции плода.

Введение

Проведению пилотного исследования предшествовала многолетняя работа по созданию метода Сонатал (от лат. «sonus» – звучащий, и «natal» – рождение, музыка рождения), которая была начата в 1983 году в созданной автором статьи пренатальной школе при ВФД № Куйбышевского района г. Москвы (первой пренатальной школы в отечественной медицинской и психолого-педагогической практике). В разработке методологической модели метода «Сонатал» принимали участие сотрудники Научно-исследовательского института педиатрии Академии медицинских наук СССР профессор Р.П. Нарциссов и профессор Р.В. Тонкова-Ямпольская (1983-1990 годы).

Немногочисленность выборки имела свое объяснение: беременные женщины, в связи с отсутствием в обществе соответствующих ожиданий и представлений, не решались начать пренатальное воспитание.

Материалы и методы исследования

Было изучено влияние двух методов: метода «Сонатал» (от лат. «sonus» и «natal» – звучащий, музыка рождения; автор – М.Л. Лазарев), основанного на музыкальной психорегуляции дыхания – «музыкального» метода – группа «Сонатал» (группа С), и метода американского психолога Брента Логана Прелонинг-Baby+, предполагающего прослушивание беременными через специальный пояс комплекса звуков, моделирующих удары материнского сердца – «сердечного» метода – группа В+. В качестве контроля был взят метод прослушивания любой классической музыки в определенное время дня – группа «Контроль».

Метод «Сонатал» (Лазарев, 1996): мама выполняла в течение дня вокально-речевую программу (авторские песни, связанные с ритмами дня и другими темами) (Лазарев, 2026), сопровождаемую соответствующими содержанию песен прикосновениями и движениями. Ежедневная длительность программы составляла до 60-ти минут.

Метод Прелонинг-Baby+ (Logan, 1988): мама надевала на живот пояс, в который были встроены наушники, плотно прилегающие с обеих сторон к передней брюшной стенке. К наушникам подключался плеер с записями, имитирующими различные комбинации звуков, напоминающих удары сердца. Сеансы прослушивания начинались с 21-й недели и длились до конца беременности. Пояс одевался дважды в день: утром и вечером. Сеанс прослушивания длился от 30 до 35 минут. Каждые две недели кассета с записями ударов менялась.

Контрольная группа просто слушала через плеер любую (по выбору каждой мамы) классическую музыку, до 60-ти минут в день. Анкета-опросник была составлена на основе CLAMS (Clinical Linguistic and Auditory Milestone Scale) (Capute, 1986).

Работа была осуществлена в Центре восстановительного лечения детей с хронической бронхолегочной патологией Северного административного округа г. Москвы в 1991-1994 годах, затем в 2001 году. В исследовании участвовало 36 женщин в возрасте от 18 до 39-ти лет. Из них: Группа С – 12 человек; Группа В+ – 12 человек; Группа К – 12 человек. Продолжительность занятий: 14-16 недель. Период и режим проведения стимулирования: 1 час в день (30 минут утром, 30 минут вечером). Продолжительность стимулирования: 14-16 недель.

Критерии включения: беременные женщины – 20-30 лет. Критерии исключения: хронические соматические и психические болезни.

Результаты и обсуждение

Результаты этого исследования были проанализированы в 1993 году. В аналитической работе, кроме автора статьи, принимали участие физиологи: д.м.н. Т.Н. Маляренко и д.м.н. Ю.Е. Маляренко. Результаты исследования были частично представлены в зарубежном журнале Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine (Lazarev, 2002), а также в научно-документальном фильме: «The Brave New Babies», Wall to Wall TV-Company, UK, 1994 и опубликованы на официальном сайте компании «Babyplus» https://www.babyplus.msk.ru.

Ниже представлен протокол исследования (табл. 1). Наилучшие показатели в одной из трех групп по каждому исследуемому фактору, отмечены «+».

Таблица 1. Реакции пренатальных детей на стимуляцию методами Сонатал, Прелонинг (BABY+) и воздействие классической музыки

№№	Показатели	Сонатал	Прелонинг	Контрольная (музыка)
Стимуляция плода				
	Длительность стимуляции в среднем	16 недель	14 недель	14 недель

1.	Шевеление плода во время занятия (%): всегда часто редко иногда	 37,5 25 12,5 25	 +50 33,3 – 16,7	 14,2 57,4 – 28,7
2.	Шевеление синхронно с ритмом (%): всегда часто редко иногда	 12,5 25 25 37,5	 +16,6 50,2 16,6 16,6	 – 25,7 74,3 –
3.	Длительное синхронное шевеление	27с.-20 мин. 10,2 мин	10с.-3,5 мин. 1,8 мин	2с.-3,6 мин. 1,8 мин
4.	Шевеление перед сеансом (%): всегда часто редко иногда никогда	 10 10 – 60 20	 30 40 – 20 10	 – +60 20 20 –
5.	Поворот к динамику (%): часто иногда никогда	 9,1 18,2 72,2	 +60 10 30	 60 20 20

В таблице 1 приведены данные о различных воздействиях, результаты которых разбиты на несколько упорядоченных классов. Приведенные значения для каждого воздействия можно рассматривать как оценки вероятностей попадания в тот или иной класс. В каждой подтаблице приведены наблюдения за поведением плода в зависимости от воздействия на него. Отметим, что в каждой из подтаблиц приведена реакция плода на три воздействия, одно из которых является контрольным. Интенсивность реакции плода разбивалось на несколько уровней (от 3 до 5) для каждого вида воздействия.

С учетом малочисленности выборки первого пилотного исследования, наличие различий между воздействиями определялось на основе двухвыборочного критерия «Хи-квадрат», примененного для каждой пары по отдельности в каждой подтаблице.

Для определения того, какое из воздействий в каждой паре более эффективно, применялся следующий метод: а) проводилась оцифровка данных уровней реакций плода; б) значение 1 (единица) присваивалось самому низкому уровню в подтаблице; в) затем присвоенные значения остальным уровням увеличивались на 1; д) далее вычислялись средние разностей значений между двумя воздействиями в подтаблице; е) если результат был положительным, то первое воздействие считалось более эффективным.

Результаты статистического анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты статистического анализа

Номера подтаблиц	χ2(С,П)	Влияния различны?	>?	χ2(С,К)	Влияния различны?	>?	χ2(П,К)	Влияния различны?	>?	Порог
1	1.12	Нет	=	6.84	Да	>	12.65	Да	>	6.25
2	5.31	Нет	=	3.93	Нет	=	8.18	Да	>	6.25
3	15.1	Да	<	17.0	Да	<	3.2	Нет	=	7.78

4	13.1	Да	<	21.6	Да	<	1.2	Нет	=	4.60

В этой таблице χ2(С,П), χ2(С,К) и χ2(П,К) обозначают значения статистик Хи-квадрат, вычисленные, соответственно, по столбцам Сонатал и Прелоннинг (Б+), Сонатал и Контроль, Прелонинг (Б+) и Контроль в соответствующих подтаблицах. В столбцах «>?» помещены знаки неравенств и равенства. Знак < в строке какой-либо подтаблицы означает, что результат первого воздействия менее значителен, чем второго. Знак > обозначает противоположный вывод, а знак = означает, что критерий не обнаружил различия в результатах соответствующих двух воздействий; «да» означает, что предположение о различии результатов соответствующих воздействий принято, а «нет» – отвергнуто. В последней колонке приведены значения статистик Хи-квадрат, при уровне значимости – 0.9. Ниже приведены графики полученных результатов и дан анализ полученных результатов (рис. 1 и табл. 3).

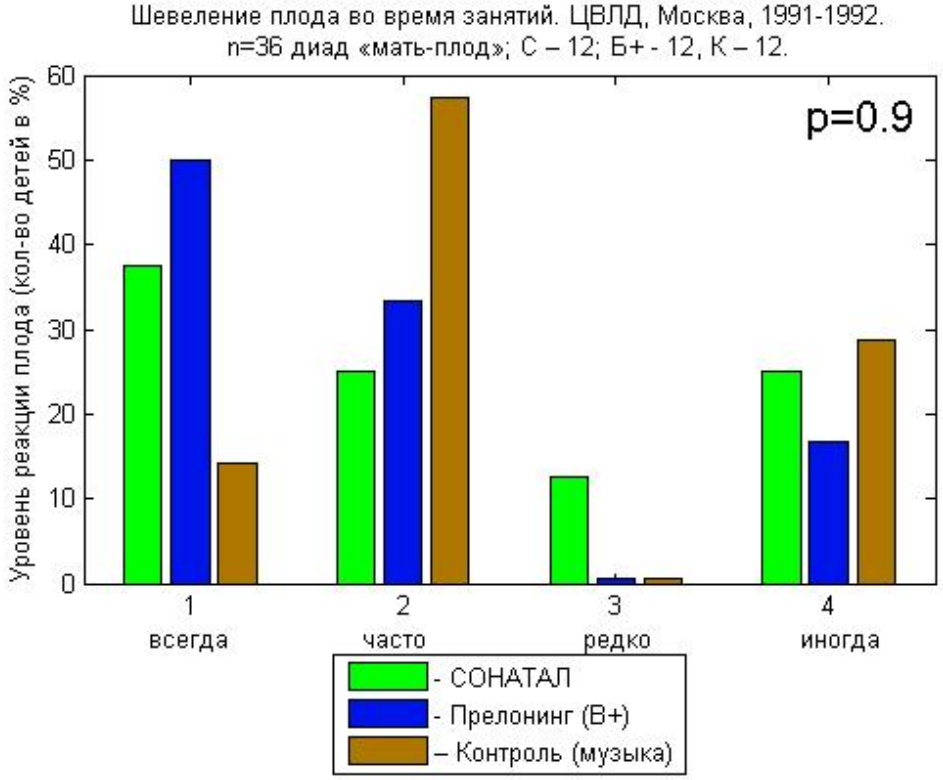


Рисунок 1 к таблице 3. Шевеление плода во время занятий

Таблица 3. Анализ полученных данных

Номера подтаблиц	χ2(С,П)	Влияния различны ?	> ?	χ2(С,К)	Влияния различны ?	> ?	χ2(П,К)	Влияния различны ?	> ?	Порог
1	1.12	Нет	=	6.84	Да	>	12.65	Да	>	6.25

Статистика χ2 по данному графику показала, что в момент воздействия, разницы в шевелении ребенка при методе С и Б+ не было. При этом в обеих группах стимуляции (С и Б+) было значимое преимущество перед группой контроля. Данный факт позволяет сделать вывод о том, что в момент прослушивания звуковых программ Б+ или пения пренатальных песен по методу «Сонатал» плод испытывает большее воздействие, по сравнению с воздействием на него просто музыкальных записей.

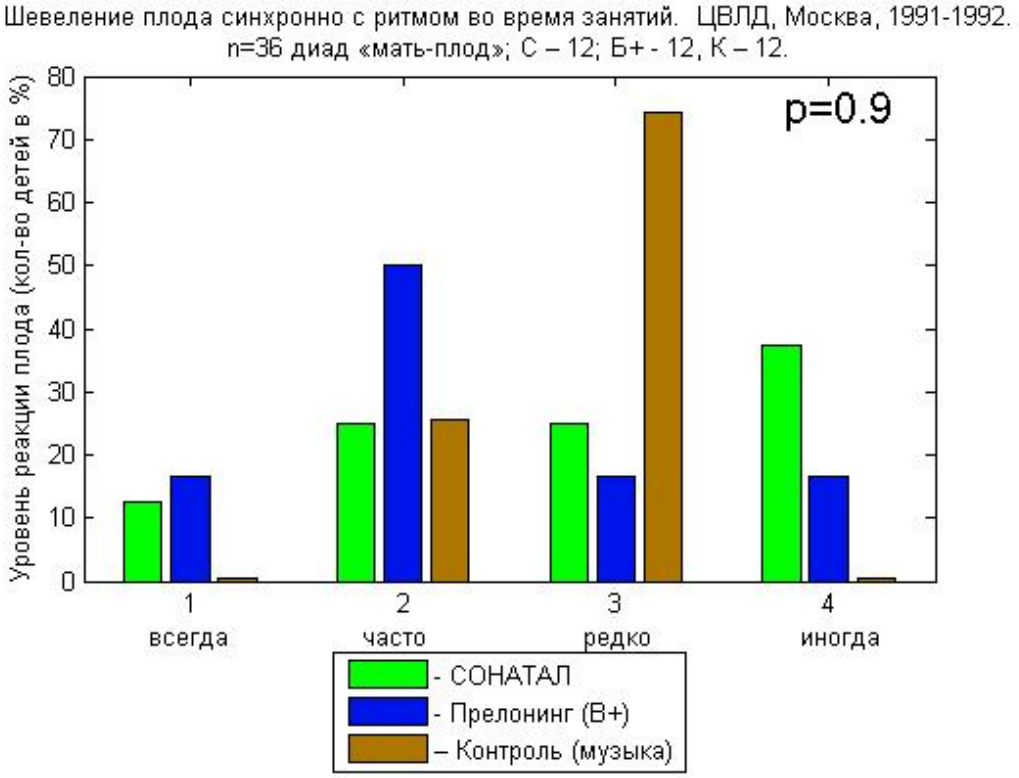


Рисунок 2 к таблице 4. Шевеление плода синхронно с ритмом

Таблица 4. Анализ полученных данных

Номера подтаблиц	χ2(С,П)	Влияния различны ?	> ?	χ2(С,К)	Влияния различны ?	> ?	χ2(П,К)	Влияния различны ?	> ?	Порог
2	5.31	Нет	=	3.93	Нет	=	8.18	Да	>	6.25

Выявлено преимущество только у группы П перед группой К. Данный факт может свидетельствовать о том, что пренатальный ребенок более активно отвечает снихронными со звуковыми воздействиями движениями именно тогда, когда сами звуковые воздействия отличаются ритмичностью и повторяемостью.

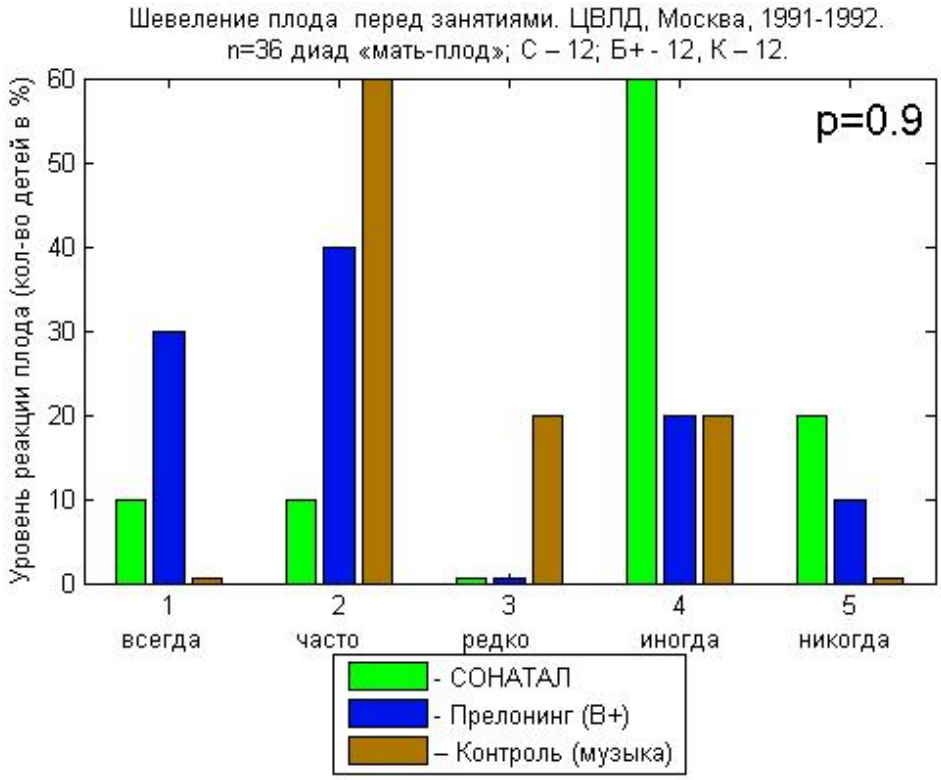


Рисунок 3 к таблице 5. Шевеление плода перед сеансом

Таблица 5. Анализ полученных данных

Номера подтаблиц	χ2(С,П)	Влияния различны ?	> ?	χ2(С,К)	Влияния различны ?	> ?	χ2(П,К)	Влияния различны ?	> ?	Порог
3	15.1	Да	<	17.0	Да	<	3.2	Нет	=	7.78

Выявлено преимущество групп П и К над группой С. Данный результат может свидетельствовать о том, что включение кассет с записями (как Б+, так и классической музыки) вызывает у пренатального ребенка более стойкие рефлекторные реакции, проявляющиеся в предварительных двигательных сеансах, чем пение мамы. Данная тенденция может свидетельствовать о существовании в пренатальном детстве механизма антиципации, который традиционно проявляется у детей только после рождения.

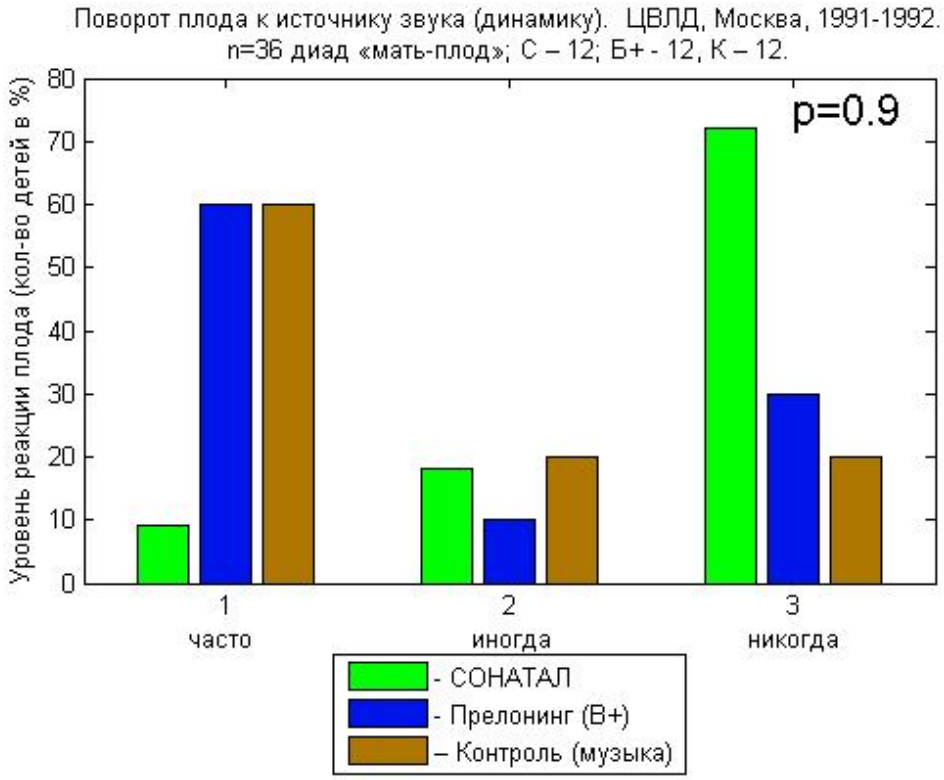


Рисунок 4 к таблице 5. Поворот пренатального ребенка к источнику звука

Таблица 5. Анализ полученных результатов

Номера подтаблиц	χ2(С,П)	Влияния различны ?	> ?	χ2(С,К)	Влияния различны ?	> ?	χ2(П,К)	Влияния различны ?	> ?	Порог
4	13.1	Да	<	21.6	Да	<	1.2	Нет	=	4.60

Как и в предыдущей таблице, выявлено преимущество групп «П» и «К» над группой «С». Пренатальные дети группы «С» не имели достаточного опыта прослушивания внешних звуковых сигналов (кассета), в отличие от детей групп «Б+» и «К». Полученные данные демонстрируют именно этот результат.

Малочисленность выборки с учетом их ценности и уникальности обусловила необходимость подключения к процессу анализа не только статистических, но также эвристических методов научного исследования. Дополнительно к представленным выше данным нами был составлен ряд вопросов, в рамках которых были выделены специальные критерии (см. табл. 6, 7).

Таблица 6. Показатели эффективности методов «Сонатал», «В+», контроль (фрагмент опросника)

№№	Показатели	Методики воздействия		
п/п		СОНАТАЛ	Прелонинг	Контрольная
Характеристика движений плода				
1.	Какие виды движений отмечаются чаще:			
	Толчки	++	+++	+
	Шевеление	++		
	Волны	++		
	Ритмические движения (пульсации)	++	+	

	Перекаты	++		
2.	Область живота, в которой во время занятий локализуются движения пренатального ребенка:			
	2.1. Ближе к месту приложения динамика		++	+
	2.2. В разных местах	+++		
3.	Выносливость пренатального ребенка (общее время активности)	++++	++	++
4.	Экспрессивность движений:			
	4.1. Интенсивность	+++	++	
	4.2. Шевеление синхронно с ритмом	+	++	+
5.	Шевеление пренатального ребенка во время занятий	+++	+++	++
6.	Шевеление пренатального ребенка перед сеансом	+	++	+
7.	Шевеление пренатального ребенка после сеанса	++	+	+

Таблица 7. Характеристика движений плода

	A	B	C	D	E	F	G	K	L	M	Ранги
A	_	1	1	1	0	1	1	0	1	1	7
B	0	_	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C	0	1	_	1	0	0	0	0	0	0	2
D	0	0	0	_	0	0	0	0	0	0	0
E	1	1	1	1	_	1	1	0	1	1	8
F	0	1	1	1	0	_	0	0	0	1	4
G	0	1	1	1	0	0	_	0	0	1	4
K	1	1	1	1	0	1	1	_	1	1	8
L	0	1	1	1	0	0	0	0	_	1	4
M	0	1	1	1	0	0	0	0	0	_	3

Примечание: A – толчки как вид шевеления – 6; B – волны как вид шевеления – 2; C – ритмическая пульсация как вид шевеления – 3; D – перекаты как вид шевеления – 2; E – выносливость как качество движений – 8; F – интенсивность шевелений – 5; G – синхронность шевелений с ритмом – 5; K – шевеления во время занятий – 8; L – шевеления перед занятиями – 5; M – шевеления после занятий – 4.

Из данной ранговой таблицы видно, что из всех характеристик двигательной активности наиболее отчетливо предъявлены такие, как толчки, шевеления во время занятий и двигательная выносливость.

Для выяснения преимущественных реакций плода на внешнее воздействие, нами были найдены средние показатели в % по каждому признаку (см. рис. 5), что позволило, на основе ранговой таблицы расставить по рангам интересующие нас показатели.

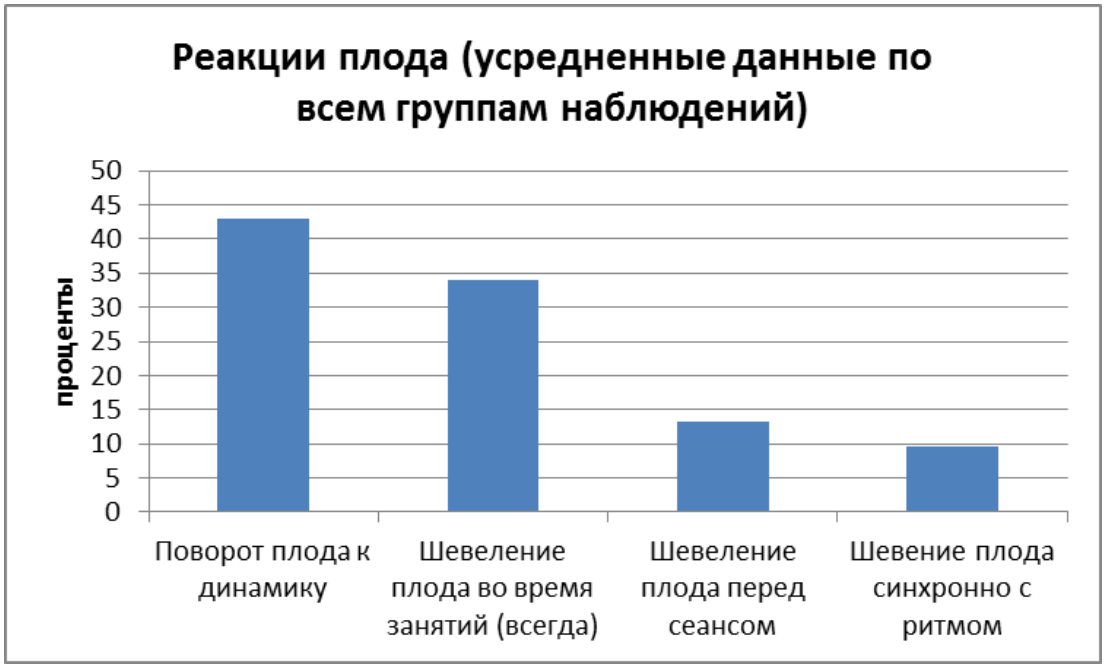


Рисунок 5. Реакции плода на внешнее воздействие – средние показатели в % по каждому признаку

Двигательные реакции пренатальных детей в ходе различных видов звуко-музыкального воздействия были нами классифицированы на различные линии пренатального развития.

В целом, удалось установить, что после пренатальной стимуляции все три группы пренатальных детей:

1. а) обладают биоритмической активностью (шевеление перед сеансом – от 20 до 70% детей);
2. б) слышат (поворот к динамику – от 9 до 60% детей);
3. в) обладают коммуникативной активностью (шевеление во время сеанса – от 62,5 до 88,3% детей);
4. г) обладают чувством ритма (синхронное шевеление с ритмом (всегда или часто) – от 37,5 до 66,8% детей).

При этом реакции плода на внешнее воздействие различают как:

1. Пренатальную память (когнитивное созревание). Признак – шевеление всегда перед сеансом (группа «В+»). Интерпретация: простой стимул программы «В+» легче запомнить.
2. Чувство ритма (закладка биоритмов, биоритмическое созревание). Признак – синхронное движение с ритмом (группа «В+»). Интерпретация: длительное ритмическое воздействие записей на кассетах способствует формированию ритмического слуха и соответствующего ритмического движения.
3. Избирательную активность (эмоциональное созревание). А). Признак – разная реакция на различные звуки (группа «Классика»). Интерпретация: воздействие разнообразных звуковых колебаний способствует формированию тембрового слуха. Б) Признак – уверенное внимание к звукам (группа «Классика»). Интерпретация: при прослушивании музыкальных произведений формируются навыки и опыт концентрации внимания. В). Признак – поворот к источнику звука (группа «Сонатал»). Интерпертация: голос мамы как многофакторное полифункциональное образование превращает звук в когносомную ростковую зону личности, формируя опыт предпочтения звука голоса матери другим окружающим звукам и отношение к звуку как к источнику когнитивно-соматического развития.
4. Двигательные рефлексы (двигательное созревание). Признак – длительность шевеления (группа «Сонатал»). Интерпретация: кардиореспираторное сопровождение голосового воздействия мамы на пренатального ребенка тренирует его двигательную выносливость.

Суммируя вышесказанное, мы предположили наличие в пренатальном детстве, феномена импринтингового влияния поведения беременной женщины на формирование личности пренатального ребенка.

Заключение

Было установлено, что пренатальный ребенок способен на разнообразные психические процессы, позволяющие ему избирательно реагировать на внешние стимулы, предпочитая одни стимулы другим, и активно взаимодействовать с ними. Выявленные особенности дали основания полагать, что поведенческие реакции пренатального ребенка могут быть классифицированы как виды произвольной психической деятельности (двигательная коммуникация, избирательная активность, двигательное разнообразие, биоритмичность двигательной активной в течение дня, пренатальная память). Выявленная возможность с помощью разных по характеру внешних стимулов (специально организованной сенсорной среды) вызывать определенные, разные по характеру двигательные реакции пренатального ребенка, закладывает нейрорефлекторную основу под будущие модели поведения младенца, давая основания предполагать наличие у детей приобретенного пренатального опыта. Отсюда вытекает, что формирование моделей поведения ребенка может начинаться и начинается уже в пренатальном периоде детства.

Получив многочисленные свидетельства полноценной психической жизни пренатального ребенка, с позиций биомедицинской этики мы посчитали неэтичным называть его плодом, и ввели изобретенный нами термин в 2000 году – «мамалыш» (Лазарев, 2007).

Необходимо отметить, что выводы, полученные нами в ходе проведенного исследования, в последующие годы были подтверждены в научных работах различных авторов. В частности, выявлено влиянии эмоционального и физического состояния матери на формирование различных соматических и психических расстройств ребенка и в дальнейшем взрослого (Bush, 2024). Возникла и получила развитие теория волнового обмена психоэмоциональной информацией между матерью и пренейтом (Brekhman, 2020). Авторы отмечают также, что физиологическое развитие и обучаемость растущего ребенка, могут зависеть от динамической связи между наследственной предрасположенностью и заботой и воспитанием, в том числе – в пренатальном периоде (Çınar, 2022). Ученые подчеркивают, что пренатальный и ранний постнатальный этапы развития определяют биологическую и психологическую конституцию человека, – состояние здоровья, интеллектуальный фенотип, уровень социальной адаптации и успешности (Luk, 2023).

Результаты представленного выше исследования, а также данные современных авторов дают все основания утверждать о появлении нового направления в педагогической науке – пренатальной педагогики.

Список литературы

1. Лазарев М.Л. СОНАТАЛ. Метод оптимизации психофизиологического развития плода посредством активного музыкального воздействия: методические рекомендации. Москва: Министерство здравоохранения и медицинской промышленности Российской Федерации, 1996. 24 с. № 13-03/10-279 от 30.09.1996. EDN XQZQHH
2. Лазарев М.Л. Мамалыш, или Рождение до рождения: методическое пособие. Москва: ОЛМА Медиа Групп, 2007. 848 с.
3. Лазарев М.Л. Музыка материнства и детства (теоретические аспекты и практика) // Проблемы музыкальной науки. 2026. № 2 (63). С. 151-169.
4. Brekhman G.I., Brekhman E.A. Quality of birth – a lifetime resource: pre-perinatal aspects in the discussion on personality formation // Journal of Obstetrics and Women's Diseases. 2020. Т. 69. № 1. pp. 109-114.
5. Bush N.R. Programming the Next Generation of Prenatal Programming of Stress Research: A Review and Suggestions for the Future of the Field // Development and Psychopathology. 2024. Vol. 36. № 5. pp. 2407-2420.

6. Capute A.J., Palmer F.B., Shapiro B.K., Wachtel R.C., Schmidt S., Ross A. Clinical linguistic and auditory milestone scale: prediction of cognition in infancy // Developmental Medicine & Child Neurology. 1986. Vol. 28. № 6. pp. 762-771.
7. Çınar N., Yalnızoğlu Çaka S., Topal S., Uslu Yuvacı H. Relationship between prenatal and maternal attachment: a longitudinal study from Turkey // Journal of Obstetrics and Gynaecology. 2022. T. 42. № 2. pp. 220-227.
8. Lazarev M.L. Controlled assessment of fetal sonic stimulation comparing music and cardiac progressions, 1992-2001 // International Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine. 2002. Vol. 14. № 1/2. pp. 69-75.
9. Logan B. The ultimate preventive: prenatal stimulation // Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine: Encounter with the Unborn: A Comprehensive Survey of Research and Practice. Eds. by P.G. Fedor-Freybergh, M.L.V. Vogel. Carnforth: The Parthenon Publishing Group, 1988. pp. 559-562.
10. Luk J.W., Leiter N., Axelowitz J.C., Stangl B.L., Melendez C.R., Schwandt M.L., Gunawan T., Goldman D., Diazgranados N., Ramchandani V.A. Effects of clustering and timing of early life stress exposure on mood problems, ADHD symptoms, and problematic drinking // Journal of Psychiatric Research. 2023. Vol. 166. pp. 130-138.

The influence of the methods of prenatal education «Sonatal» and «Preloning» on the intrauterine development of the child (Retrospective analysis and perspectives)

Mikhail L. Lazarev
Candidate of Psychological Sciences, Pediatrician, Director
Moscow Sonatal Center
Moscow, Russia
mlazarev@mail.ru
ORCID 0009-0003-0352-6243

Received 14.05.2026
Accepted 16.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 37.013
DOI 10.25726/c7275-7246-4982-a
EDN MHDEBD
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article presents a fragment of a pilot comparative study of two different methods of sound exposure to a pregnant woman and her prenatal child: the American «heart» method «Preloning/Baby Plus» (author – B. Logan) and the Russian musical method «Sonatal» (author – M.L. Lazarev). The work was carried out in the Center for Rehabilitation Treatment of Children with Chronic Bronchopulmonary Pathology of the Northern Administrative District of Moscow in 1991-1992. As a control, a group of pregnant women listening to classical music was taken. The purpose of the study was to create pedagogical conditions for optimizing the development of a prenatal child within the framework of the prenatal mother-child dyad. The main objective of the study was to study the possibilities of sound and musical impact on the motor reactions of a prenatal child. In the course of the study, it was found that the prenatal child reacts to external influences, demonstrating selective motor activity. Data were obtained that in the process of regular classes (for 14-16 weeks) there is an increase in the

activity of the child's movement during the classes themselves. In general, the pilot study obtained important data on the presence of motor and mental reactions of the child to external influences, which served as the foundation for further research into the possibilities of prenatal education.

Keywords
Sonatal, Preloning/Baby+, musical impact, motor and mental reactions of the fetus.

References

1. Lazarev M.L. Method for optimizing the psychophysiological development of the fetus through active musical influence: methodological recommendations of the Ministry of Health and Medical Industry of the Russian Federation No. 13-03/10-279 dated 30.09.1996. Moscow, 1996. 24 p.
2. Lazarev M.L. Mamalysh, or Birth before birth: a methodological guide. Moscow: OLMA Media Group, 2007. 848 p.
3. Lazarev M.L. The Music of motherhood and childhood (Theoretical aspects and practice) // Problems of Musical Science. 2026. No. 2 (63). pp. 151-169.
4. Brekhman G.I., Brekhman E.A. Quality of birth – a lifetime resource: pre-perinatal aspects in the discussion on personality formation // Journal of Obstetrics and Women's Diseases. 2020. T. 69. № 1. pp. 109-114.
5. Bush N.R. Programming the next generation of prenatal programming of stress research: a review and suggestions for the future of the field // Development and Psychopathology. 2024. Vol. 36. № 5. pp. 2407-2420.
6. Capute A.J., Palmer F.B., Shapiro B.K., Wachtel R.C., Schmidt S., Ross A. Clinical linguistic and auditory milestone scale: prediction of cognition in infancy // Developmental Medicine & Child Neurology. 1986. Vol. 28. № 6. pp. 762-771.
7. Çınar N., Yalnızoğlu Çaka S., Topal S., Uslu Yuvacı H. Relationship between prenatal and maternal attachment: a longitudinal study from Turkey // Journal of Obstetrics and Gynaecology. 2022. T. 42. № 2. pp. 220-227.
8. Lazarev M.L. Controlled assessment of fetal sonic stimulation comparing music and cardiac progressions, 1992-2001 // International Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine. 2002. Vol. 14. № 1/2. pp. 69-75.
9. Logan B. The ultimate preventive: prenatal stimulation // Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine: Encounter with the Unborn: A Comprehensive Survey of Research and Practice. Eds. by P.G. Fedor-Freybergh, M.L.V. Vogel. Carnforth: The Parthenon Publishing Group, 1988. pp. 559-562.
10. Luk J.W., Leiter N., Axelowitz J.C., Stangl B.L., Melendez C.R., Schwandt M.L., Gunawan T., Goldman D., Diazgranados N., Ramchandani V.A. Effects of clustering and timing of early life stress exposure on mood problems, ADHD symptoms, and problematic drinking // Journal of Psychiatric Research. 2023. Vol. 166. pp. 130-138.

О работе М.Н. Скаткина «Наука и учебный предмет». Взгляд 81 год спустя

Михаил Александрович Бражников
Специалист-эксперт
Москва, Россия
birze@inbox.ru

Поступила в редакцию 02.05.2026
Принята 18.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 372.853
DOI 10.25726/n1844-2917-5420-x
EDN MBBZJU
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В настоящей работе анализируется с позиции сегодняшнего дня круг вопросов о соотношении науки и учебного предмета, поднятых восемьдесят один год назад М.Н. Скаткиным. Показано, что выявленная М.Н. Скаткиным проблема имела как свою предысторию в отечественной и зарубежной педагогике, так и её дальнейшее развитие. Рассматриваются те аспекты проблемы, которые выделил М.Н. Скаткин: соотношение содержания науки и учебного предмета, логика науки и логика предмета, глубина изложения вопросов науки в учебном курсе, научное и педагогическое изложение науки, развитие научных понятий в ходе обучения. Развитие научных понятий соотнесено с этапами когнитивного развития учащихся. Особое внимание в публикации уделяется, на примере физики, трудностям включения в контекст современного образования вопросов науки XX века и цифровых средств измерения XXI века; содержание первых и устройство вторых характеризуются существенно большей не-наглядностью по сравнению с классической физикой. В методике поиск идёт, в частности, в направлении создания аналогий и некоторых моделей для объяснения вопросов современной науки. В этой связи в XXI веке работа М.Н. Скаткина не потеряла своей актуальности и её предлагается рассматривать как необходимое введение в обсуждение данной проблемы и с точки зрения дидактики, и с точки зрения частных методик.

Ключевые слова

наука, учебный предмет, научные понятия, аналогия, модель, дидактика, методика, математика, физика.

Введение

Восемьдесят один год назад в мартовском номере журнала «Советская педагогика» (1945) М.Н. Скаткиным была опубликована статья «Наука и учебный предмет» (Скаткин, 1945), основные вопросы, поднятые в ней, не потеряли своей актуальности и сегодня. По мнению В.В. Ковригина, выход этой статьи и, в частности, положение, что «...неправильно рассматривать учебный предмет, как механически уменьшенную, схематизированную копию науки, передающую её содержание и в той же последовательности, но только в уменьшенном, сжатом виде, подобно тому, например, как мы видим пейзаж, обернув бинокль наоборот» (Скаткин, 1945), открыл в педагогике дискуссию 1960-х годов на тему «наука – учебный предмет» (Ковригин, 2015). Однако с утверждением В.В. Ковригина, что публикация положила начало дискуссии, нельзя согласиться. Обсуждение вопроса о науке и учебном предмете в отечественной педагогике началось по крайней мере на три четверти века раньше. Об этом

свидетельствуют аналитические работы Д.И. Писарева, К.Д. Ушинского, на которые ссылается сам М.Н. Скаткин.

Этого вопроса также касается и П.Ф. Каптерев в «Дидактических очерках» (1915): «... говорят нам, что в школе никакая наука не может быть предметом преподавания, думать иначе "было бы безумием". Но за утверждением, что никакая наука не может быть предметом преподавания в школе мы сейчас же, чрез несколько строк, встречаем заявление: "Исключение составляет только математика". Следовательно, предметом серьёзного научного занятия могут быть в школе не только языки, но ещё и математика. А если языки и математика могут преподаваться научно, то почему же научно не могут преподаваться и другие предметы?» (Каптерев, 1915).

В частных методиках, например в методике физики, ставился вопрос о соотношении научного метода исследования и метода обучения. Немецкий физик-методист Э. Гримзель (Гамбург, 1911) в своей «Дидактике физики» указывает, что:

– естественно-научный метод исследования должен на каждой ступени преподавания физики служить прообразом метода обучения;
– образовательная ценность обучения физике тем выше, чем ближе преподавание примыкает к методу научного исследования (Гримзель, 1913).

Ещё до перевода в Петербурге работы Э. Гримзеля на русский язык, в Варшаве (в 1912 году столица царства Польского в составе Российской империи) в рецензии на его книгу педагогом-физиком В.Г. Вернером (1912) подчёркивалась, в частности, следующая мысль его «Дидактики»: «... таким образом, изучение физики может стать лучшей школой для решения как научных, так и практических проблем, но эта цель может быть достигнута только путём построения методов обучения на основе тех, которые привели к значительным достижениям в научных исследованиях» (Werner, 1912).

Эта мысль развивалась в «Методике физики» Н.В. Кашина (Москва, 1922): «... научный метод есть не только метод исследования, но, при соответственном видоизменении, и метод изложения, объяснения и доказательства. Вопрос о "соответственном видоизменении" есть важнейший вопрос методики физики, иначе – метода её преподавания» (Кашин, 1922).

Вопрос о науке, соответствующем ей предмете и методе обучения поднимается в разных центрах образования – Петербурге, Москвае, Варшаве, Гамбурге – эта проблема рассматривается в дидактике (и методике) как науке в целом.

Материалы и методы исследования

Анализируя в своей статье сложившийся к середине XX века подход к построению классических курсов химии и зоологии, Скаткин пишет, что «попытка механически перенести логическую систему науки в учебный предмет оказалась неудачной» (Скаткин, 1945). Можно было бы подумать, что в этом утверждении содержится полное отрицание тех положений Э. Гримзеля и Н.В. Кашина, которые приведены выше. Однако далее Михаил Николаевич отмечает, что «попытка построить обучение исключительно на психологической основе, привела к полному отрыву от логики науки, к субъективизму отбора учебного материала, к бессистемности и отрывочности знаний, от случая к случаю сообщаемых детям...» (Скаткин, 1945).

Полагаем, что Скаткин делал акцент на недопустимости механического переноса логической системы науки в образование, но не на отрицании важности с «соответственным видоизменением» приятия учебным предметом логики науки.

Проблема взаимоотношения науки и учебного предмета поднималась в дидактике и частных методиках первой четверти XX в. Вместе с тем статья самого М.Н. Скаткина и упоминаемые им работы А.Я. Хинчина, К.П. Ягодовского и др. говорят о том, что и в 1940-е годы взаимоотношение науки и учебного предмета – это современная середине XX века проблема, над которой и в дальнейшем шла плодотворная работа, укажем, например, на исследования Л.Я. Зориной. М.Н. Скаткин подходит к обсуждаемой проблеме всесторонне, анализируя различные её аспекты:

– взаимное соотношение содержания науки и учебного предмета, отбор содержания;
– логика науки и логика предмета;

– глубина изложения вопросов науки в учебном курсе;
– научное и педагогическое изложение науки;
– развитие научных понятий в ходе обучения.

При этом развитие научных понятий в процессе обучения М.Н. Скаткин назвал одной из узловых проблем дидактики и частных методик (Скаткин, 1945).

Результаты и обсуждение

Остановимся на этой проблеме подробнее. М. Смолуховский в одной из последних своих работ, пособии по методике: «Poradnik dla samouków» Т. 2 «Fizyka» (Смолуховский – автор той части пособия, которая касается физики), geofizyka, meteorologja» («Руководство по самообразованию. Т. 2 Физика, геофизика, метеорология») (Смолуховский, 1917), связывал развитие физических понятий в процессе обучения с уровнем овладения математикой: «Способность понимать физику и усваивать её научные методы зависит прежде всего от уровня образования в области строгого математического мышления» (Смолуховский, 1917).

По Смолуховскому, на I ступени (пропедевтической), когда ученик знает только четыре действия арифметики и основы элементарной геометрии, он осваивает такие понятия как сила, температура, электрическое напряжения лишь в самых общих чертах. Иногда определения, которые даются на этом этапе не вполне корректны, так, сила – это причина изменения движения, а энергия – это способность совершать работу. Но на II ступени, когда ученику уже доступны и алгебра, и элементы тригонометрии, физические понятия уточняются, например, сила равна произведению массы на ускорение. Однако тут же Смолуховский делает примечание, что усвоить в полной мере эти понятия в средней школе трудно и до конца не представляется возможным, пока не освоены элементы высшей математики (Смолуховский, 1917).

Угол зрения М.Н. Скаткина несколько иной, он пишет: «... имея конечной целью ознакомления учащихся с системой науки, – её основными понятиями и законами, дидактическая система располагает материал, учитывая законы развития научных понятий в сознании учащихся» (Скаткин, 1945).

Раскрывая, что стоит за развитием научных понятий в сознании учащихся, Скаткин следует тому пониманию, которое отражено в «Философских тетрадях» В.И. Ленина: «Мысль учащегося при этом постепенно "углубляется от явления к сущности, от сущности первого, так сказать порядка, к сущности второго порядка" (Ленин, 1936), к познанию всё более и более глубоких связей материального мира»

Как правило, так и вводятся новые физические понятия. Например, количество движения тела (импульс): от демонстрационных экспериментов, включая «шары Ньютона» (Известный сегодня демонстрационный прибор впервые был создан Э. Мариоттом), к определению новой, для учащихся, векторной физической величины, к новой записи II закона Ньютона (справедливой и в механике А. Эйнштейна), наконец, к закону сохранения импульса и к рассказу о самой идеи существования законов сохранения, по Р. Декарту.

Но сегодня, читая тезис о «развитии понятий в сознании учащихся», возникает потребность обращения к теории когнитивного развития человека. Речь идёт о необходимости исследования формирования научных понятий учащихся в связи с развитием их мышления по мере взросления. По Ж. Пиаже, ребёнок вступает в стадию овладения формальными операциями в возрасте 11-12 лет, полное овладение которыми происходит на 2-м подэтапе этой стадии, после 15 лет; затем следует стадия постформального когнитивного развития, стадия проблемного поиска (Райс, 2012). Несколько упрощая ситуацию, можно сказать, что в 5-6 классах, когда вводится пропедевтический курс, например, физики и химии, ученик только вступил в стадию овладения формальными операциями; при изучении физики в основной школе (имеем в виду 7-8 классы), ученик ещё «не дорос» до полного овладения формальными операциями, а, находясь в старшей школе (10-11 классы), он уже в полной мере осваивает весь спектр формальных операций, но которыми он овладеет полностью только будучи студентом 1-2 курса институтов естественно-научного профиля при изучении курса общей физики; стадия проблемного поиска наступает тогда (если она наступает у данного человека(!)), когда студенты переходят на старшие курсы, поступают в магистратуру, в аспирантуру, начинают свой путь в качестве молодых специалистов

(граница стадии проблемного поиска, как и предшествующей стадии, не определяется день в день датой рождения).

Таким образом, содержание физических понятий, таких как, сила, масса, импульс, энергия, а также философских категорий пространства и времени, рассматриваемых в курсе физики, формируется и развивается «в сознании учащихся» по мере их взросления на каждом из этапов и подэтапов когнитивного развития.

В последней четверти XX века изучение физики в нашей стране вполне следовало такой последовательности. Например, у учащихся постепенно формировалось понятие энергия. Так, в основной школе знакомили, прежде всего, с видами механической энергии, внутренней энергии, как энергии движения молекул и их взаимодействия; в старшей школе подробно рассматривалось не только I начало термодинамики, но и изменение энергии, переход её из одного вида в другой при протекании различных процессов: от механических до внутриядерных, в последнем случае учащиеся осваивали закон взаимосвязи массы и энергии, смысл которого раскрывается в рамках СТО. С точки зрения более высокого уровня абстрактности, чем классическая физика, изучаемая в школе, знакомство с основами СТО вполне соответствует новому уровню когнитивного развития, который формируется в 17-18 лет у учащихся (Скаткин, 1945). В физико-математических классах старшей школы затрагивался принцип неопределённости Гейзенберга, в частности, отношение неопределённости между энергией и временем, с большей полнотой эти вопросы уже изучались в вузах.

В самом конце прошлого века закон взаимосвязи массы и энергии вошёл в учебник физики 9-го класса (1999) (Пёрышкин, 1999), более того была попытка ввести элементы СТО в 8-м классе (Гладышева, 1997). Насколько это оправданно с точки зрения формирования понятий в сознании учащихся с учётом их когнитивного развития – вопрос, на наш взгляд, более чем дискуссионный. Истоки всё более и более раннего ознакомления учеников средней школы с элементами релятивисткой и квантовой механики вполне понятны, поскольку на них основывается ряд достижений современных техники и технологии.

Помимо практических приложений современной науки, можно говорить ещё об одной стороне этой проблемы, которую находим в работе А.Я. Хинчина, цитируемой М.Н. Скаткиным. Хинчин выделяет три момента, содержащие, на наш взгляд, некоторое внутренне противоречие, дадим изложение этих моментов по (Хинчин, 1939).

1. Идейный уровень преподавания науки (математики) в средней школе заметно отстает от её научного развития.

2. Если возрастное развитие учащихся не даёт возможности дать трактовку понятия, соответствующую уровню современной науки, то его концепция в школьном курсе может быть упрощена, не обязательно доводить развитие каждого понятия до его состояния в современной науке, можно остановиться и на предыдущей стадии; при этом, однако, в целях упрощения нельзя искажать научную трактовку понятия, придавать ему черты, противоречащие его научному пониманию (Скаткин, 1945).

3. Построение школьного курса изобилует такими понятиями, которых не знает наука (математика) или которые она давно отвергла; введение изобретённых специально для школы и неупотребительных в науке понятий не имеет за собой ничего, кроме слепой традиции, и методически ничем не оправдано.

Об идейном уровне преподавания науки. Иногда полагают, и это, казалось бы, соответствует М. Смолуховскому, что основная сложность понимания физики в школе обусловлена используемым математическим аппаратом, поэтому лучше не рассматривать детально полёт тела, брошенного под углом к горизонту, при анализе которого даже без учёта сопротивления воздуха может появиться квадратное уравнение, но принцип неопределённости Гейзенберга, выражаемый нестрогим неравенством: $\Delta p_x \times \Delta x \geq \frac{1}{2}\hbar$, вполне допустимо включить в курс физики средней школы. Математическая простота этого неравенства – это лишь кажущаяся простота, свёртка глубокого скачка в понимании природы, которое сделало человечество. Отметим также, что представление о пространственно-временном интервале в специальной теории относительности не сводится к математической формуле,

содержащей радикал, а отражает глубокое философское понимание. О новом уровне понимания пространства и времени написал А. Эддингтон:

«Птолемей на Земле и Коперник на Солнце оба созерцают один и тот же внешний мир. Но их опыты различны, и именно в процессе опытного изучения событий они приноровились к определенной сети пространства и времени – которые оказались различными, соответственно местным условиям наблюдателя. В этом, как я понимаю, и состоит положение Канта: "Пространство и время суть формы опыта". Сеть, следовательно, не содержится во внешнем мире; она привнесена наблюдателем и зависит от него» (Эддингтон, 1923).

Поэтому, нужно отдавать себе отчёт, что ознакомление учеников 11 класса на уроках физики с элементами СТО и квантовой механики, это работа в «зоне ближайшего развития», по Выготскому.

Сказанное относится не только к физике. Когда около 30 лет назад в гуманитарных классах ученики стали изучать роман Е.И. Замятина «Мы» (1920), то у них возникли частные вопросы: а что такое интеграл, а что такое энтропия. Если обратиться к известному роману швейцарского писателя М. Фриша «Назову себя Гантенбайн» (1964) (Фриш, 2000), то возникает ощущение, что идея построения романа как бы отражает в литературе идею корпускулярно-волнового дуализма (Кэрролл, 1990); представляется, что такой роман не мог появиться раньше XX века. Сравнение с квантовой механикой и СТО относится к общему восприятию литературы XX века. Романы М. Фриша, «Homo Faber», «Назову себя Гантенбайн» и др. – это, сильно упрощая, не «детерминизм» блестящей комедии Д.И. Фонвизина, в которой Правдин говорит правду, Цыфиркин учит арифметике, а Кутейкин (бывший семинарист) – грамоте (Замятин, 2024). Соответственно есть общая проблема дидактики о привнесении идей современных культуры (в широком понимании этого термина, объединяя «две культуры» Ч. Сноу) в школьное образование.

По Хинчину, можно остановиться и на предыдущем понимании научных понятий, если когнитивное развитие учащегося не позволяет развернуть в полной мере их современное научное понимание. Это значит, что мы можем не идти дальше планетарной модели Резерфорда-Бора-Зоммерфельда в трактовке строения атома. Но, тогда, как объяснить, что такое волна де Бройля, что такое спин электрона. И тут «на помощь» приходят устаревшие, имевшие кратковременное хождение в науке, представления об электроне как о «размазанном облаке», или крутящемся вокруг своей оси «волчке». Почему-то не вызывает упрёков описание модели атома, по В. Кельвину – Дж. Томсону, как пудинга с изюмом, а ведь размазанное облако, пудинг, волчок суть конструкты одного порядка, и они не лучше, в каком-то смысле, чем, представления, введённые в методику физики в конце XIX – начале XX веков, об электрическом токе, как о течении жидкости по наклонной трубе, где разность потенциалов сопоставляется с её уклоном трубы.

Альтернативой сугубо механической модели электрического тока в школьном курсе физики является теория П. Друде, базирующаяся на представлении об электронном газе в металлах как об идеальном газе. Но электронная теория П. Друде (1900) является устаревшей, а изложение модели идеального газа, следующее в школьном курсе идеям Р. Клаузиуса и Дж.-К. Максвелла, первоначально сформулировавшим её основные положения, тоже не вполне корректно (Грибов, 2025). Можно полагать, согласно (Грибов, 2025), что в современной науке для описания модели идеального газа достаточно двух уравнений: уравнения Клапейрона-Менделеева и выражения для внутренней энергии, но весь вопрос в том, будет ли такой подход, представление модели в виде двух уравнений, соответствовать педагогическому изложению науки? Небольшая дискуссия на ФССО-2025 по кругу вопросов, очерченных в (Грибов, 2025), показывает, что проблема, поднятая А.Я. Хинчиным (на уровне преподавания математики) и М.Н. Скаткиным (на уровне дидактики) в 1940-е годы есть также и сугубо современная проблема. Совет Хинчина остановиться в школьном обучении на предыдущем понимании в науке тех или иных понятий всегда приводит к более упрощённой и устаревшей картине, чем видится в современной науке. И в этом есть то противоречие, о котором писали выше. Здесь требуется тонкая юстировка, производимая совместно и учёными, и педагогами.

Представим себе, что мы хотим научить 5-7-летнего ребёнка кататься на двухколёсном велосипеде. Мы покупаем ему велосипед типа «Дружок», к задней оси которого крепятся два

вспомогательных колёсика; для ребёнка, освоившего уже езду на велосипеде, эти колёсики будут казаться только помехой, ненужным конструктом. Ребёнок подрос, мы покупаем ему велосипед «Школьник» или «Ветерок», освоение езды на новом велосипеде с колёсами большего диаметра может вызвать затруднение. Мы держим велосипед при посадке ребёнка, можем пробежать пару шагов, придерживая за седло, пока велосипедист набирает скорость. Делаем мы это в самом начале освоения ребёнком более «взрослого» велосипеда. И тут, на наш взгляд, есть два важных момента. Первый – нужно не привить мысль начинающему велосипедисту, освоившему езду на «Дружке» с четырьмя колёсами, что он уже умеет ездить на двухколёсном велосипеде, а подростку, который без помощи взрослых катается на «Школьнике», что он уже в олимпийском резерве страны. Второй момент – нужно вовремя убрать вспомогательные конструкты, перестать поддерживать за седло. Это нужно сделать и не раньше, и не позже. При этом следует понимать, что учить кататься довольно взрослого юношу или девушку на взрослом велосипеде, удерживая за седло – гораздо труднее, но и посадить «семилетку» на взрослый велосипед, пока ноги у него не достают до педалей и нет сил поднять двухколёсную машину – это опережать события.

Картина обучения езды на велосипеде ясна и понятна, думается, что понятна и аналогия с освоением основ современной науки, при этом почему-то упорно продвигается мысль, что можно из семиклассника, изложив ему положения современной науки и предоставив современное оборудование, в короткий срок сформировать учёного, но ведь это то же, что рассказать семилетке о приёмах велосипедных гонок, технике езды и дать гоночный велосипед, ожидая от него рекордов мастера спорта.

Подытоживая аналогию, подчеркнём, что в преподавании, если используются научные построения прошлого, неполные модели и не до конца раскрытые понятия, а также отчасти устаревшие конструкты, то делается это для достижения вполне определённой цели: ознакомление учащихся с сущностными моментами: физического явления, закона его описывающего, прибора, работа которого основано на этом законе. При этом чётко указывается различие: сложного прибора и упрощённой модели его функционирования, физического явления и модели, его описывающего, включая законы, границы применимости которых мы очерчиваем. Важно не представить ученику модель в качестве реальности, не смешать в его представлении одно с другим. При таком подходе, думается, расширяя модель, усложняя уравнения, уточняя их границы применимости по мере взросления учащегося, можно достичь развития понятий в процессе обучения, о котором писал М.Н. Скаткин.

За прошедший с момента выхода статьи 81 год в преподавании естественных наук в школе, а на анализ естественнонаучных предметов, в основном, опирался М.Н. Скаткин, произошли определённые изменения: физика дополнилась изучением основ СТО и элементов квантовой механики; не учение Т.Д. Лысенко, как думалось в середине 1940-х годов, а основы генетики стали изучаться в рамках биологии; в неорганическую химию вошло, например, новое понимание Периодического закона, уже основанное не на возрастании «атомных весов», а исходящее из электронного строения атома и представлений о его ядре и. т.п.

По инерции прежних лет сегодня кажется, что в XXI веке в школе полностью можно и нужно уйти от механистических представлений, моделей и построений. Думается, что это не так. Сложность устройства и принципов работы современных физических приборов, окружающих нас в быту, не говоря уже о приборах для научных исследований, не позволяет объяснить на уровне средней школы их работу. Различие в реализации принципа наглядности при проведении демонстрационного эксперимента ясно следует из рисунка 1. В случае аналоговых приборов, учащиеся видели и показания прибора, и работу всех основных его деталей, можно было объяснить принципы его действия; цифровой прибор, демонстрационной или лабораторный, даёт возможность наглядно увидеть лишь значение измеряемой величины.



а) аналоговый б) цифровой

Рисунок 1. Демонстрационные приборы

Этот сугубо частный пример вскрывает проблему не-наглядности современных приборов, а также процессов, например, в микромире, изучаемых во многих областях современной науки. Возникает вопрос об использовании в школе для объяснения их работы некоторых упрощённых моделей, в том числе механических, и механических аналогий; в этом смысле второе дыхание обретают и «электронный газ» в металлах, и «дырки и электроны» – в полупроводниках. На основе этих квази-механических моделей будут строиться симуляции, анимационные видеоролики и т.д.

Более пятисот лет известна аналогия, которую придумал Л. да Винчи для описания процесса распространения волн по поверхности воды: «...волна бежит от места своего возникновения, а вода не двигается с места – наподобие волн, образуемых в мае на нивах течением ветров: волны кажутся бегущими по полю, а нивы со своего места не сходят» (да Винчи, 1935).

Никто из учащихся не спутает ниву с морем, вместе с тем выявленная в аналогии характерная черта волны, распространяющейся в среде, позволила не только объяснить особенности волнового процесса, но и создать и ряд механических демонстрационных приборов.

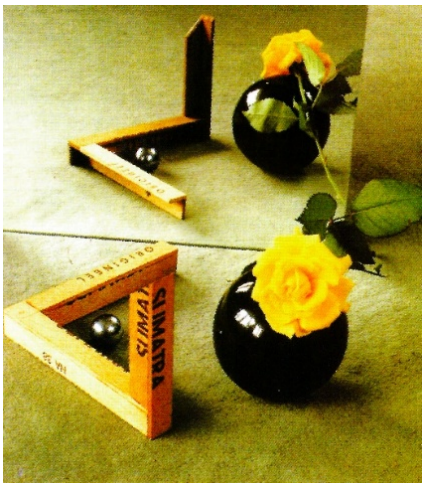


Рисунок 2. Физическая модель невозможного треугольника (Сикл, 2003)

Построение частичных механических аналогий при объяснении квантово-механических явлений (полную построить нельзя!), гораздо более трудная задача, о чём свидетельствует попытка известных физиков-методистов Л.Э. Генденштейна и Ю.И. Дика дать доступное описание механизма сверхпроводимости: «... электроны объединяются в пары, названные куперовскими в честь американского физика... И когда один электрон из куперовской пары встречается с нерегулярностью решётки, другой электрон – его партнёр – "удерживает" его от столкновения, не давая ему изменить свой импульс. Эта "взаимопомощь" приводит к тому, что электроны куперовских пар, как бы "взявшись за

руки", совершенно свободно проходят сквозь решётку с достаточно малыми нерегулярностями» (Генденштейн, 2005).

Антропоморфизм этой аналогии не делает механизм сверхпроводимости более понятным. Видимо, нужно искать другие подходы, например, выстраивая аналогии квантово-механическими эффектов, опираясь на оптические иллюзии (Югай, 2015). Работая над указанной выше публикацией, мы исходили из разнообразных и возможных аналогий, в том числе, той, которая видна на рис. 2, и которую можно рассматривать, как иллюстрацию дискуссии, поднятой А. Эйнштейном: «Можно ли считать, что квантово-механическое описание является полным... или должно быть более соответствующее действительности описание явлений» (Бор, 1961).

Следует отметить определённое противоречие в рамках «диалога современной науки с учебным предметом», которое требует и более точного определения, а, самое главное, – решения. На протяжении полутора столетий и классическая физика, и классическая методика физики исходили из одного и того же положения:

– «Никакой раскрашенный рисунок не может воспроизвести в точности солнечного спектра, прямого наблюдения нельзя заменить ни графическим изображением явления, ни описанием его на словах» (Тейт, 1877).

– «...адекватное восприятие впервые изучаемого явления не может быть заменено восприятием наглядных "заменителей" изучаемого явления, артефактов, как-то: рисунков, фотографий, компьютерных анимаций, и т.п. Такая подмена приводит к восприятию заменителей, а не самого изучаемого явления» (Разумовский, 2016).

Вместе с тем, потеря наглядности современной физикой была отмечена ещё Н. Бором (Бор, 1961). В классической методике физики никого не удивляло, что при обучении использовались специально созданные демонстрационные приборы, которые не применяются в науке: шары Ньютона (Мариотта) и Гравезанда, прибор и трубка Тиндаля, теллурий и т.п. По-видимому, в силу принципиальной не-наглядности или высокого уровня абстрактности современной науки (ряда её областей) сегодня речь должна идти о создании специальных учебных моделей (в том числе, использующие ЦОР), разработке аналогий для обучения (Иоффе, 1949). Развитие научных понятий у учащихся будет происходить от упрощённых методических конструктов («электрический ток в металле – рой хаотично движущихся мошек, сносимый ветром») к всё более научным построениям по мере когнитивного развития учащихся, при этом эти построения будут всё более и более не наглядными.

Заключение

Проблемы, сформулированные М.Н. Скаткиным, о научном и педагогическом изложении науки и о развитии научных понятий в ходе обучения, сегодня приобретают новое звучание. М.Н. Скаткин систематизировал и придал импульс обсуждению этой проблемы. Его работа не потеряла актуальности и сегодня и может рассматриваться, не только как обобщения того опыта, который был накоплен в середине XX века, но и как введение в современное обсуждение как широкой проблемы: имплементации идей и достижений современной культуры в процесс обучения, и так и более узкой: включение в естественнонаучные предметы достижений науки XX и XXI веков.

Список литературы

1. Бор Н. Атомная физика и человеческое познание Пер. с англ. В.А. Фока, А.В. Лермонтовой. Москва: Издательство иностранной литературы, 1961. 151 с.
2. Генденштейн Л.Э., Дик Ю.И. Физика: 11 классе: методические материалы для учителя. Под ред. В.А. Орлова. Москва: Илекса, 2005. 400 с.
3. Гладышева Н.К., Нурминский И.И. Физика: учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений. Москва: Просвещение, 1997. 159 с.
4. Грибов В.А., Демидова М.Ю. ЕГЭ и проблема формулировки утверждений в школьных учебниках физики // Материалы XVIII Международной конференции (23-26 июня 2025 г., Санкт-

Петербург). Под ред. Л.А. Ларченковой. Санкт-Петербург: Изд-во Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, 2025. С. 441-447.

5. Гримзель Э. Дидактика и методика физики в средней школе. Пер. И.В. Яшунский. Санкт-Петербург: Физика, 1913. 166 с.

6. да Винчи Л. Избранные произведения: в двух томах. Т. 1. Под ред. А.К. Дживелегова, А.М. Эфроса. Москва-Ленинград: Академия, 1935. 363 с.

7. Замятин Е.И. Мы. Вступ., посл., комм. и рис. М. Алферовой. Москва: Изд-во «АСТ», 2024. 304 с.

8. Иоффе А.Ф. Основные представления современной физики. Москва-Ленинград: Государственное издательство технико-теоретической литературы, 1949. 368 с.

9. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки: Теория образования. 2-е изд., перераб. и расш. Петроград: Книжный склад «Земля» (тип. «Виктория»), 1915. 434 с.

10. Кашин Н.В. Методика физики. 3-е изд. Москва-Ленинград: Государственное издательство, 1922. 328 с.

11. Ковригин В.В. Школьное историческое образование: между «Сциллой» научной истины и «Харибдой» целей воспитания // Вестник Омского университета. 2015. № 1. С. 166-168.

12. Кэрролл Л. Приключения Алисы в Стране чудес; Сквозь зеркало и что там увидела Алиса, или Алиса в Зазеркалье. 2-е изд., стер. Москва: Наука, 1990. 358 с.

13. Ленин В.И. Философские тетради. Под ред. В.В. Адоратского, В.Г. Сорина. Москва: Партиздат, 1936. 472 с.

14. Пёрышкин А.В., Гутник Е.М. Физика: 9 класс. Москва: Дрофа, 1999. 254 с.

15. Разумовский В.Г. Проблемы теории и практики школьного физического образования: избранные научные статьи. Сост. Ю.А. Сауров. Москва: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2016. 195 с.

16. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового возраста Пер. с англ. Е.И. Николаевой. 12-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 812 с.

17. Сикл Э. Оптические иллюзии. Пер. с англ. Москва: АСТ, Астрель, 2003. 168 с.

18. Скаткин М.Н. Наука и учебный предмет // Советская педагогика. 1965. № 7. С. 3-25.

19. Тейт П.Г. Обзор некоторых из новейших успехов физических знаний с прибавлением отдельной лекции о силе. Санкт-Петербург: Л.Ф. Пантелеев, 1877. 328 с.

20. Фриш М. Назову себя Гантенбайн. Москва, Харьков: АСТ; Фолио, 2000. С. 205-498.

21. Хинчин А.Я. Основные понятия математики в средней школе // Математика в школе. 1939. № 4. С. 4-22.

22. Хинчин А.Я. Основные понятия математики в средней школе // Математика в школе. 1939. № 5. С. 3-10.

23. Эддингтон А.С. Теория относительности и её влияние на научную мысль. Пер. с англ. М.З. Кайнер. Под ред. проф. И.Ю. Тимченко. Одесса: Mathesis, 1923. 56 с.

24. Югай И.И., Фролова М.А. Оптические иллюзии в художественной практике XX-XXI века // Международный научный журнал. 2015. Вып. 3-2 (34). С. 102-103.

25. Smoluchowski M., Rudzki M. P., Merecki R. Poradnik dla samouków: wskazówki metodyczne dla studjujących poszczególne nauki. T. 2: Fizyka, Gieofizyka, Meteorologja. Warszawa: Wydawnictwo A. Heflicha i St. Michalskiego, 1917. VIII, 526 p.

26. Tait P.G. Lectures on Some Recent Advances in Physical Science. London: Macmillan and Co., 1876. xii + 337 p.

27. Werner W. E. Grimsehl: Didactics and methodology of physics // Vektor. 1912. Vol. 2. № 1. pp. 44-45.

On M.N. Skatkin's work «Science and the school subject». A view 81 years later

Mikhail A. Brazhnikov
Specialist Expert
Moscow, Russia
birze@inbox.ru

Received 02.05.2026
Accepted 18.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 372.853
DOI 10.25726/n1844-2917-5420-x
EDN MBBZJU
VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

This paper examines, from the standpoint of the present day, the range of questions concerning the relationship between science and the school subject that were raised eighty-one years ago by M.N. Skatkin. It is shown that the problem identified by M.N. Skatkin had both its prehistory in Russian and foreign pedagogy and its further development. The paper considers the aspects of the problem singled out by M.N. Skatkin: the correlation between the content of science and the content of the school subject, the logic of science and the logic of the subject, the depth at which questions of science are presented in a school course, the scientific and the pedagogical presentation of science, and the development of scientific concepts in the course of learning. The development of scientific concepts is related to the stages of the cognitive development of learners. Particular attention is paid, using physics as an example, to the difficulties of incorporating into the context of modern education the questions of twentieth-century science and the digital measuring instruments of the twenty-first century; the content of the former and the design of the latter are characterised by a considerably greater non-visualisability in comparison with classical physics. In methodology, the search proceeds, in particular, towards creating analogies and certain models for explaining the questions of modern science. In this respect, in the twenty-first century the work of M.N. Skatkin has not lost its relevance, and it is proposed to regard it as a necessary introduction to the discussion of this problem both from the standpoint of didactics and from the standpoint of subject-specific methodologies.

Keywords

science, school subject, scientific concepts, analogy, model, didactics, methodology, mathematics, physics.

References

1. Bohr N. Atomic physics and human knowledge. Transl. from English by V.A. Fock, A.V. Lermontova. Moscow: Foreign Literature Publishing House, 1961. 151 pp.
2. Gendenshtein L.E., Dik Yu.I. Physics: 11th grade: methodological materials for teachers. Ed. by V.A. Orlov. Moscow: Ileksa, 2005. 400 pp.
3. Gladysheva N.K., Nurminsky I.I. Physics: textbook for the 8th grade of general education institutions. Moscow: Enlightenment, 1997. 159 pp.
4. Gribov V.A., Demidova M.Yu. The Unified State Exam and the problem of formulating statements in school physics textbooks // Proceedings of the XVIII International Conference (June 23-26, 2025,

Saint Petersburg). Ed. by L.A. Larchenkova. Saint Petersburg: A.I. Herzen Russian State Pedagogical University Publishing House, 2025. pp. 441-447.

5. Grimsehl E. Didactics and methodology of physics in secondary school. Transl. by I.V. Yashunsky. Saint Petersburg: Physics, 1913. 166 pp.

6. da Vinci L. Selected works. In 2 vols. Vol. 1. Eds. by A.K. Dzhivelegov, A.M. Efros. Moscow-Leningrad: Academia, 1935. 363 pp.

7. Zamyatin E.I. We. Intr., afterword, comm. and ill. by M. Alferova. Moscow: AST Publ., 2024. 304 pp.

8. Ioffe A.F. Basic concepts of modern physics. Moscow-Leningrad: State Publishing House of Technical and Theoretical Literature, 1949. 368 pp.

9. Kapterev P.F. Didactic essays: theory of education. 2nd ed., revised and enlarged. Petrograd: «Earth» Book Warehouse («Victoria» Printing House), 1915. 434 pp.

10. Kashin N.V. Methods of teaching physics. 3rd ed. Moscow-Leningrad: State Publishing House, 1922. 328 pp.

11. Kovrigin V.V. School history education: between the «Scylla» of scientific truth and the «Charybdis» of educational goals // Omsk University Bulletin. 2015. № 1. pp. 166-168.

12. Carroll L. Alice's adventures in Wonderland; Through the looking-glass and what Alice saw there, or Alice in the looking-glass world. 2nd ed., stereotyped. Moscow: Science, 1990. 358 pp.

13. Lenin V.I. Philosophical notebooks. Ed. by V.V. Adoratsky, V.G. Sorin. Moscow: Party Publishing House, 1936. 472 p.

14. Peryshkin A.V., Gutnik E.M. Physics: 9th grade. Moscow: Drofa, 1999. 254 pp.

15. Razumovsky V.G. Problems of theory and practice of school physics education: selected scientific articles. Comp. by Yu.A. Saurov. Moscow: Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, 2016. 195 pp.

16. Rice F., Dolgin K. Psychology of adolescence. Transl. from English by E.I. Nikolaeva. 12th ed. Saint Petersburg: Peter, 2012. 812 pp.

17. Seckel A. Optical illusions. Transl. from English. Moscow: AST, Astrel, 2003. 168 pp.

18. Skatkin M.N. Science and the school subject // Soviet Pedagogy. 1965. № 7. pp. 3-25.

19. Tait P.G. Review of some of the latest advances in physical knowledge, with an additional lecture on force. Saint Petersburg: L.F. Panteleev, 1877. 328 pp.

20. Frisch M. I shall call myself Gantenbein. Moscow, Kharkiv: AST; Folio, 2000. pp. 205-498.

21. Khinchin A.Ya. Basic concepts of mathematics in secondary school // Mathematics in School. 1939. № 4. pp. 4-22.

22. Khinchin A.Ya. Basic concepts of mathematics in secondary school // Mathematics at School. 1939. № 5. C. 3-10.

23. Yugai I.I., Frolova M.A. Optical illusions in art practice of the 20st-21st century // International Scientific Journal. 2015. Issue 3-2 (34). pp. 102-103.

24. Eddington A.S. The theory of relativity and its influence on scientific thought. Transl. from English by M.Z. Kainer. Ed. by Prof. I.Yu. Timchenko. Odessa: Mathesis, 1923. 56 pp.

25. Smoluchowski M., Rudzki M. P., Merecki R. Poradnik dla samouków: wskazówki metodyczne dla studjujących poszczególne nauki. T. 2: Fizyka, Gieofizyka, Meteorologja. Warszawa: Wydawnictwo A. Heflicha i St. Michalskiego, 1917. VIII, 526 p.

26. Tait P.G. Lectures on some recent advances in physical science. London: Macmillan and Co., 1876. xii + 337 pp.

27. Werner W. E. Grimsehl: didactics and methodology of physics // Vector. 1912. Vol. 2. № 1. pp. 44-45.

16+

Сетевое издание «Управление образованием: теория и практика»
Том 16 (2026). № 7
ISSN 2311-2174

Реестровая запись о регистрации ЭЛ №ФС 77 – 73275 от 20.07.2018 г. Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Издание включено в Перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК и Российский индекс научного цитирования, список рекомендуемых журналов Московского государственного института международных отношений (МГИМО), Российского университета дружбы народов (РУДН), Московского финансово-промышленного университета «Синергия».

Рукописи подвергаются редакционной обработке. Точки зрения авторов и редакционной коллегии могут не совпадать. Авторы публикуемых материалов несут ответственность за их научную достоверность.

Адрес редакции: 216783, Россия, с. Понизовье, ул. К.Н. Чибисова, 26-10
e-mail: info@emreview.ru
т.: +7-995-907-64-01 (WhatsApp, Telegram)
веб-сайт: https://emreview.ru

Подписано к размещению 30.07.2026.

© Учредитель ИП Подколзин М.М., 2026

Online media «Education management review»
Volume 16 (2026). Issue 7
ISSN 2311-2174

Registry record of registration ЭЛ №ФС 77 – 73275 dated 20.07.2018. Registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications (Roskomnadzor).

The publication is included in the list of peer-reviewed scientific publications recommended by the Higher Attestation Commission and the Russian Science Citation Index, the list of recommended journals of the Moscow State Institute of International Relations (MGIMO), the Peoples' Friendship University of Russia (RUDN), and the Moscow Financial-Industrial University "Synergy".

Manuscripts are exposed to editorial processing. The points of view of authors and an editorial board can not coincide. Authors of the published materials bear responsibility for their scientific reliability.

Address of the editorial office: 216783, Russia, Ponizovye, Chibisova St., 26-10
e-mail: info@emreview.ru
ph.: +7-995-907-64-01 (WhatsApp, Telegram)
web: https://emreview.ru

Signed to placement 30.07.2026.

© Founder Mikhail M. Podkolzin EP, 2026

